



III Congreso Internacional Nebrija en
Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

En camino hacia el **plurilingüismo**

ñ

Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

ß DEUTSCH

& ENGLISH

ñ ESPAÑOL

eus EUSKARA

ç FRANÇAIS

ê PORTUGUÊS



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Universidad Nebrija
23-25 de junio de 2016

www.congresolenguasnebrija.es
congresolenguas@nebrija.es

Actas del

**III Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la
Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo.**

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

ℳ

ê

Editora responsable

Dra María Cecilia Ainciburu

Comité organizador

Jutta Schürmanns, María Ortiz Jimenez, Ángles Quevedo Atienza, María Cecilia Ainciburu, Pilar Alcover Santos, Ana Isabel Blanco Gadañón, Anna Doquin de Saint Preux, Bega Garcia Viudez, Susana Martín Leralta, Ocarina Masid Blanco, Nuria Mendoza Domínguez, Marta Genís Pedra, Beatriz López Medina.

Secretaría del Congreso

M^a Ángeles Suárez Monteagudo y Margarita Víctor Morales

Secretaría de redacción

Jutta Elisabeth Schürmans; María Ortiz; Angeles Quevedo Atienza; Anna Doquin de Saint Preux; Bega Garcia Viudez; Susana Martin Leralta; Ocarina Masid Blanco; Beatriz Lopez Medina; Eirini Mavrou; Margarita Planelles Almeida; Oscar O Santos Sopena.

Comité científico

Dra. Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires), Dra. Ana M^a Cestero (Universidad de Alcalá), Marta Genís Pedra Ph. D. (Universidad Nebrija), Dr. Salvador Gutiérrez Ordoñez (Universidad de León y Real Academia Española), Dr. Lu Jingsheng (Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai), Dra. María José Labrador Piquer (Universidad Politécnica de Valencia), Mark Levy Ph.D. (British Council), Gillian Mansfield Ph. D. (Università degli Studi di Parma | CercleS), Dra. Juana M. Liceras (Universidad de Ottawa), Joanne Neff van Aertselaer Ph. D. (Universidad Complutense de Madrid), Dr. Jenaro Ortega (Universidad de Granada), Dr. Jaime Pellicer (Universidad de Nueva York), Dra. Cristina Pérez Guillot (Universitat Politècnica de València | Acles), Dr. Christian Puren (Profesor emérito de la Universidad Jean Monnet de Saint-Etienne, France), Dra. María Luisa Regueiro Rodríguez (Universidad Complutense de Madrid), Prof. em. Dr. Gert Solmecke (Goethe Universität, Frankfurt am Main), Prof. em Dr. Dieter Wolff (Bergische Universität Wuppertal).

ß
ñ
ç
&
布
₪
Ω
Ӯ
₪
ê

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ق

€

ê

ÍNDICE

Prólogo /Preface

Lista de comunicaciones por lengua utilizada

ALEMÁN

Erfolg beim Lernen der Fremdsprachen - Verwendung der Lernstrategien

Katarzyna Malesa

19

Die Integration des GERS und der IKT: Sprachenlernen mit dem elektronischen Europäischen Sprachenportfolio (eELP)

Mario-Jesús Mira-Giménez

25

Grammatikerwerb in der Ausbildung von Lehrenden romanischer Sprachen

Eva Nelz

26

ESPAÑOL

Aproximación a la enseñanza de las habilidades discursivas: la competencia léxica y su adquisición en el aula E/LE

Eva Álvarez Ramos

27

La interlengua, un recurso más para la formación plurilingüe

Sonia Bailini

36

Hacia la elaboración de un Corpus del Profesorado de español como Lengua Extranjera (CoPELE)

M^a Mar Boillos Pereira y Alberto Rodríguez Lifante

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ق

Ը

ê

Preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos: la opinión de cinco profesores de ele universitarios

Juan Carlos Casañ Núñez

Grados de eficacia en la incorporación léxica en ele: resultados en aprendices brasileños (Sao Paulo)

Carmen Chacón García y M.^a José Labrador Piquer

Plurilingüismo y literatura infantil: la aventura plurilingüe con una obra de Bernardo Atxaga

Marie-Anne Chateaureynaud y Maiana Oroz Aguerre

Política lingüística y plurilingüismo en Guinea española

Adeline Darrigol

Los pronombres personales y su uso por estudiantes brasileños aprendices de español

Ana Célia Santos dos Anjos

Procesos cognitivos superiores, competencia fonológica y actividades de EL2: muestra de una interrelación

Patricia Fernández Martín

Los clásicos están de moda. Estudio de caso sobre "El conde Lucanor"

Lorena García Saiz

Explicar gramática a y con los alumnos en el aula de lengua extranjera

Marta García García

Nuevas y necesarias reflexiones, a propósito de la variación léxica (particular y relativa en este caso), en el ámbito de la traducción en español

María Jesús García Méndez

La enseñanza/aprendizaje de español a hablantes de persa para la comunicación en ámbitos profesionales

Setareh Ghavamí

121

Análisis del manual "Español moderno" (nueva edición): el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto de indicativo

Shan Huang

131

Análisis contrastivo y desarrollo del plurilingüismo: el diseño de un programa de español en una sociedad globalizada

Belén Huarte Gallego

142

La necesidad del establecimiento de un corpus lingüístico para enseñar el léxico del fútbol a alumnos chinos de E/LE: características lexicológicas

Ran Ji

151

Patrones discursivos del pop-rock en español

María Martínez Casas

162

Tic-tac y Facebook

Marina Milovanovic

172

Las estrategias de aprendizaje y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2

Macarena Muradás Sanromán

182

La metodología flipped learning aplicada a la enseñanza de ELE en el ámbito universitario con alumnos tailandeses y su relación con el desarrollo de estrategias de aprendizaje

Gabriel Neila González

192

Recursos en línea español-italiano en ámbito económico: una herramienta didáctica para EFE (Español para Fines Específicos)

Raffaella Odicino

201



Despliegue de la competencia pragmática a partir de un modelo pedagógico mediado por las nuevas tecnologías

Luz Janeth Ospina M.

211

La poesía en la clase de ele. Normas de uso de "ser/estar"

María Luisa Roqueta Buj

223

Manuales para la enseñanza de ELE en la universidad: ¿con qué criterios seleccionarlos?

Claudia M. Villar

223

Formación de palabras y su aplicación didáctica: comparación entre chino y español

Ya Zuo

234

FRANCÉS

Développer la compétence plurilingue dans un pays monolingüe. Quelles implications pour l'apprentissage/enseignement de la deuxième langue? Le cas des élèves polonais

Radosław Kucharczyk

245

Former à l'enseignement interculturel: Le rôle du savoir-être et du savoir-apprendre des futurs enseignants de langue étrangère

Krystyna Szymankiewicz

260

INGLÉS

Turner's concept of liminality applied to language teaching

Marta Genis Pedra y Luisa Sánchez Rivas

270

It takes a player to shoot a shot, but it takes a team to win a game: collaborative games to improve the learner group experience

Diana Giner Alonso y Desirée Acebes de la Arada

282

ÍNDICE

Prólogo /Preface

Lista de comunicaciones por lengua utilizada

ALEMÁN

Erfolg beim Lernen der Fremdsprachen - Verwendung der Lernstrategien

Katarzyna Malesa

19

Die Integration des GERS und der IKT: Sprachenlernen mit dem elektronischen Europäischen Sprachenportfolio (eELP)

Mario-Jesús Mira-Giménez

25

Grammatikerwerb in der Ausbildung von Lehrenden romanischer Sprachen

Eva Nelz

26

ESPAÑOL

Aproximación a la enseñanza de las habilidades discursivas: la competencia léxica y su adquisición en el aula E/LE

Eva Álvarez Ramos

27

La interlengua, un recurso más para la formación plurilingüe

Sonia Bailini

36

Hacia la elaboración de un Corpus del Profesorado de español como Lengua Extranjera (CoPELE)

M^a Mar Boillos Pereira y Alberto Rodríguez Lifante

Preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos: la opinión de cinco profesores de ele universitarios

Juan Carlos Casañ Núñez

56

Grados de eficacia en la incorporación léxica en ele: resultados en aprendices brasileños (Sao Paulo)

Carmen Chacón García y M.^a José Labrador Piquer

57

Plurilingüismo y literatura infantil: la aventura plurilingüe con una obra de Bernardo Atxaga

Marie-Anne Chateaureynaud y Maiana Oroz Aguerre

64

Política lingüística y plurilingüismo en Guinea española

Adeline Darrigol

71

Los pronombres personales y su uso por estudiantes brasileños aprendices de español

Ana Célia Santos dos Anjos

80

Procesos cognitivos superiores, competencia fonológica y actividades de EL2: muestra de una interrelación

Patricia Fernández Martín

91

Los clásicos están de moda. Estudio de caso sobre "El conde Lucanor"

Lorena García Saiz

100

Explicar gramática a y con los alumnos en el aula de lengua extranjera

Marta García García

101

Nuevas y necesarias reflexiones, a propósito de la variación léxica (particular y relativa en este caso), en el ámbito de la traducción en español

María Jesús García Méndez

110

La enseñanza/aprendizaje de español a hablantes de persa para la comunicación en ámbitos profesionales

Setareh Ghavamí

121

Análisis del manual "Español moderno" (nueva edición): el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto de indicativo

Shan Huang

131

Análisis contrastivo y desarrollo del plurilingüismo: el diseño de un programa de español en una sociedad globalizada

Belén Huarte Gallego

142

La necesidad del establecimiento de un corpus lingüístico para enseñar el léxico del fútbol a alumnos chinos de E/LE: características lexicológicas

Ran Ji

151

Patrones discursivos del pop-rock en español

María Martínez Casas

162

Tic-tac y Facebook

Marina Milovanovic

172

Las estrategias de aprendizaje y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2

Macarena Muradás Sanromán

182

La metodología flipped learning aplicada a la enseñanza de ELE en el ámbito universitario con alumnos tailandeses y su relación con el desarrollo de estrategias de aprendizaje

Gabriel Neila González

192

Recursos en línea español-italiano en ámbito económico: una herramienta didáctica para EFE (Español para Fines Específicos)

Raffaella Odicino

201

Despliegue de la competencia pragmática a partir de un modelo pedagógico mediado por las nuevas tecnologías

Luz Janeth Ospina M.

211

La poesía en la clase de ele. Normas de uso de "ser/estar"

María Luisa Roqueta Buj

223

Manuales para la enseñanza de ELE en la universidad: ¿con qué criterios seleccionarlos?

Claudia M. Villar

223

Formación de palabras y su aplicación didáctica: comparación entre chino y español

Ya Zuo

234

FRANCÉS

Développer la compétence plurilingue dans un pays monolingüe. Quelles implications pour l'apprentissage/enseignement de la deuxième langue? Le cas des élèves polonais

Radosław Kucharczyk

245

Former à l'enseignement interculturel: Le rôle du savoir-être et du savoir-apprendre des futurs enseignants de langue étrangère

Krystyna Szymankiewicz

260

INGLÉS

Turner's concept of liminality applied to language teaching

Marta Genis Pedra y Luisa Sánchez Rivas

270

It takes a player to shoot a shot, but it takes a team to win a game: collaborative games to improve the learner group experience

Diana Giner Alonso y Desirée Acebes de la Arada

282

In spite of the evidence: an analysis of the discourse of L2 french learners in California

Abram J. Jones

291

Subject positioning and imagined community in translation

Vivian Lee

299a

Use of language learning strategies by C1 students of English as a second language: a study case

Macarena Muradás Sanromán

299

PORTUGUÉS

"Um francesinha e uma galão, por favor". O português para estudantes estrangeiros em mobilidade no ISCAP.

Alexandra Albuquerque, Joana Querido, Joana Fernandes y Paula Moutinho

309

Ruídos semântico-pragmáticos na comunicação pedagógica luso-brasileira: um estudo exploratório.

Isabel Ardions, Joana Fernandes, Joana Querido, Paulo Gonçalves y Zita Romero

318

ß
ñ
ç
&
布
₪
Ω
߂
߃
߄



PRÓLOGO

En la Universidad Nebrija hemos celebrado, del 23 al 25 de junio de 2016, en el Campus de la Dehesa de la Villa de Madrid, el ***III Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo***. Esta es la tercera edición de un encuentro que muestra el interés institucional de la Universidad Nebrija y, especialmente, del Departamento de Lenguas aplicadas por promover una visión cultural integradora de todas las actividades humanas. De esas actividades, lengua y cultura resultan el centro en el que focalizamos nuestra atención.

Gracias a la respuesta cálida y constructiva de numerosos profesionales de las lenguas, de diferentes lugares del mundo, conseguimos que el Congreso fuera un punto de encuentro donde los investigadores y profesores, tanto expertos como noveles, compartimos los resultados de los estudios y experiencias didácticas que están realizándose actualmente en el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Las tres jornadas de intercambios nos permitieron debatir sobre varios temas de interés como el desarrollo de la competencia plurilingüe de los ciudadanos, los retos de la sociedad plurilingüe, la proyección profesional de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, los aspectos más actuales de la adquisición, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Uno de los desafíos más atractivos era conseguir hacer realidad el plurilingüismo en el ámbito del propio congreso y pudimos ver con satisfacción que el alemán, el español, el francés, el portugués y el inglés fueron vehículos de integración y discusión en mesas redondas, lecciones magistrales, comunicaciones, talleres y posters.

En nombre de quienes dirigen esta universidad, queremos expresar también nuestro agradecimiento a las instituciones que nos dieron su apoyo desde el primer momento y que estuvieron representadas en las Mesas redondas y paneles por sus autoridades académicas. Una mención especial va dedicada a los dos estudiosos que nos enriquecieron con sus lecciones magistrales, David Lasagabaster (Universidad del País Vasco) y María Helena Araújo de Sa (Universidad de Aveiro, Portugal). De manera muy especial, agradecemos también a todos los participantes que respondieron a nuestro llamado y compartieron su experiencia en todas las aulas en un clima plurilingüístico y pluricultural, así como a las empresas editoriales que nos acompañaron con sus novedades.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ق

☴

ê

Estas Actas recogen una parte importante de los trabajos presentados en el Congreso y tratan sobre las siguientes líneas temáticas de Lingüística aplicada a la enseñanza y Didáctica de las lenguas extranjeras:

- Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas
- Aportaciones de la lingüística contrastiva a la enseñanza
- La traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE
- Psicolingüística y enseñanza de LE
- Sociolingüística y enseñanza de LE
- Evaluación y certificación lingüística
- Desarrollos actuales en la aplicación de métodos y enfoques a la enseñanza de LE
- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)
- TIC aplicadas a la enseñanza de LE
- La enseñanza de LE con fines académicos, científicos y profesionales
- Desarrollo de competencias comunicativas y destrezas lingüísticas
- Diseño de materiales didácticos
- Contenidos socioculturales y competencia intercultural

Sobre estos mismos temas se reflexionó en nuestro primer congreso que se realizó en septiembre 2012. Durante los últimos 5 años, los educadores y sus organizaciones profesionales que han asistido y presentado sus trabajos en este encuentro han pedido sistemáticamente la integración de la educación multisectorial y no sexista en los programas de educación permanente y en formación. La educación multicultural y plurilingüe se basa en la afirmación de que la composición multicultural de nuestra sociedad y de las aulas de las instituciones educativas exige cada vez más que los profesores exploren los valores y las tradiciones humanas. Parte de la dificultad para abordar los conceptos de educación plurilingüística y multicultural es la falta de material enfatizando el desarrollo de programas y estrategias de implementación. Gran parte de la información disponible sobre plurilingüística y multicultural implica la presente discusión teórica. Muchos educadores responden favorablemente a los principios del pluralismo que establecen que la existencia y la expresión de las diferencias pueden mejorar la calidad de vida de los individuos, de los grupos étnicos y de la sociedad en su conjunto y de que la sociedad debe respetar al individuo. La reflexión que hemos hecho en estos

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ڦ

₪

ê

congresos demuestra que este enfoque no sólo es posible, sino que los profesores están preparados para llevarlo a cabo en las instituciones educativas.

Con el deseo de que a través de este medio lleguen las ponencias y comunicaciones a toda la comunidad profesional, académica, investigadora y editorial de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el mundo, queremos compartir con cada lector el deseo de volver a encontrarnos en la Universidad Nebrija, en Madrid, en el *IV Congreso Nebrija en Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*.

Equipo organizador del *III Congreso en Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas: en camino hacia el plurilingüismo*

Madrid, 1 de diciembre de 2016

ß
ñ
ç
&
布
₪
Ω
ڦ
ڱ
ê

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

₪

ê

PREFACE

The **III International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism** was held at the Dehesa de la Villa Campus of Nebrija University from 23th to 25th June 2016, at the campus of the Dehesa de la Villa de Madrid. This is the third edition of a meeting that shows the institutional interest of the Nebrija University and, especially, the Department of Applied Languages for promoting a cultural vision that integrates all human activities. Of these activities, language and culture are the center in which we focus our attention.

Thanks to the warm and constructive response of many language professionals, from around the world, our Congress was a meeting place where researchers and teachers, both experts and novices, shared the results of learning experiences and studies that are currently being carried out in the field of linguistics applied to the teaching of foreign languages (FL).

The three days of exchange allowed us to discuss different topics of interest such as the development of multilingual competence of citizens, the challenges of a multilingual society, professional projection of linguistics applied to the teaching of foreign languages, the study of the latest topics in acquisition matters, as well as foreign languages teaching and learning.

One of the most important challenges was the implementation of plurilingualism within the congress itself and we saw with satisfaction that German, Spanish, French, Portuguese and English were vehicles of integration in round table discussions, lectures, communications, workshops and posters.

On behalf of those who run the university, we wish to express our gratitude to the institutions that gave us their support from the start and were represented by their academic authorities at the round tables and panels. A special mention goes to our teachers, who enriched us with their lectures, David Lasagabaster (University of Basque Country, Spain) and María Helena Araújo de Sa (University of Aveiro, Portugal). Most especially, we thank all participants who responded to our call and shared their experience in the classroom within a multilingual and multicultural environment and publishing companies which provided the congress with news.

These proceedings collect a significant portion of the papers presented at the Congress and deal with the following topics on Teaching Applied Linguistics and Foreign languages teaching:

- Acquisition and Second Language Learning
- Contributions of contrastive linguistics to education
- Translation in teaching / learning FL
- FL Psycholinguistics and teaching
- FL Sociolinguistics and teaching
- Linguistic assessment and certification
- Current developments in the implementation of methods and approaches to FL teaching
- Content and Language Integrated Learning (CLIL)
- ICT for FL teaching
- Teaching of FL for academic, scientific and professional purposes
- Development of communicative competence and language skills
- Design of teaching materials
- Socio-cultural and intercultural competence contents

On these same subjects was reflected in our first congress that was realized in September 2012. During the last five years, educators and their professional organizations who have attended and presented their work at this meeting have systematically called for the integration of multicultural, nonsexist education into teacher-education programs. Multicultural and Plurilingual education is based on the assertion that the multicultural composition of our society and of educational institutions classrooms increasingly requires teachers to explore human values and traditions. Part of the difficulty in addressing plurilingual and multicultural education concepts is the lack of material emphasizing program development and implementation strategies. Much of the available information about plurilingual and multicultural involves the present theoretical discussion. Many educators respond favorably to the principles of pluralism which state that the existence and expression of differences can improve the quality of life for individuals, for ethnic groups, and for society as a whole and that society should have respect for the individual.

ß

ñ

Ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

☴

ê

The reflection that we have made in these congresses shows that this approach is not only possible, but teachers are prepared to carry it out in educational institutions.

We hope that papers and communications will reach the entire professional, academic, research, publishing of languages teaching and learning community in the world. We also wish to share our intention of meeting at the Nebrija University in Madrid in a **IV International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism.**

Organization team

of III International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism

Madrid, 1 december 2016

ß
ñ
ç
&
布
₪
Ω
Ӯ
₪
ê

ERFOLG BEIM LERNEN DER FREMDSPRACHEN - VERWENDUNG DER LERNSTRATEGIEN

Katarzyna Malesa
Universität Warschau
k.malesa@uw.edu.pl

ABSTRACT

Es gibt verschiedene Aspekte der Lernerautonomie, die zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen beitragen, eine bedeutende Rolle spielen dabei die Lernstrategien, die von den Lernern verwendet werden. Lerner in verschiedenem Alter verwenden unterschiedliche Lernstrategien, die von ihren individuellen Bedürfnissen und Lernstilen abhängig sind.

Es werden Ergebnisse der Studie präsentiert, die von der Autorin durchgeführt wurde. Die Rolle der Lernerautonomie und der Lernstrategien, die zum erfolgreichen Lernen der Fremdsprachen beitragen, werden besprochen.

Es wird ein Versuch unternommen festzustellen, was Erfolg beim Sprachlernen bedeutet und wodurch er beeinflusst wird, wobei die Verwendung der Lernstrategien hervorgehoben wird.

ABSTRACT

There are many aspects of learner autonomy contributing to successful learning of foreign languages. Learning strategies applied by the learners play a significant role in the process of learning. The choice of strategies depends on the individual needs of learners, as well as on their age and other factors. In this paper the role of learning strategies are discussed, results of research conducted by the author are presented. Several factors influencing the process of learning and contributing to effective learning are discussed.

In der gegenwärtigen Welt ist es von größter Bedeutung Fremdsprachen zu sprechen: Kinder, Jugendliche und Erwachsene möchten Fremdsprachen beherrschen. Es ist jedoch wichtig, dass die Lernenden wissen, wie der Prozess des Sprachlernens verläuft und von welchen Faktoren er beeinflusst wird. Die Lernenden müssen informiert werden, was zum Sprachlernen beiträgt und wie sie den individuellen Lernprozess beeinflussen können. Eines der wichtigen Elemente des Lernprozesses sind die Lernstrategien, die von den Lernenden verwendet werden.

1. Verwendung von Lernstrategien

In der heutigen Didaktik umfasst die Rolle des Lehrers die Aufgabe, dem Lerner die möglichen Lernstrategien zu präsentieren, damit der Lerner feststellen kann, welche von ihnen ihm beim Sprachenlernen am meisten behilflich sein könnten. Der Lerner muss entscheiden, welche Lernstrategien es ihm ermöglichen, das Ziel zu erreichen und ihm erlauben seine Arbeit am effektivsten zu organisieren.

Das Ziel des Fremdsprachenlernens ist es, die kommunikative Kompetenz, die sogenannte *near-native competence*, zu erreichen. Die Rolle des Lehrers ist es, den Lerner auf dem Weg zu diesem Ziel zu unterstützen.

Die Lernstrategien werden von den meisten Autoren folgendermaßen klassifiziert:

- Metakognitive (indirekte)
- Kognitive (direkte)
- Sozio-affektive (P. Bimmel, U. Rampillon 2000)

Die metakognitiven Lernstrategien betreffen die Organisation des Lernens und die Überwachung des Lernprozesses. Die kognitiven Strategien betreffen das Material, das zu lernen ist - sie sind also mit dem Gedächtnis verbunden und mit den Methoden, die es dem Lernenden ermöglichen den neuen Stoff zu behalten.

Die sozio-affektiven Strategien sind mit Emotionen und mit der Zusammenarbeit mit anderen Personen (mit den Mitschülern, Lehrern, Muttersprachlern der zu lernenden Fremdsprache, usw.) verbunden.

An polnischen Schulen wurde eine Umfrage durchgeführt, deren Ergebnisse zeigen sollten, inwiefern die Schüler Lernstrategien verwenden und welche Strategien am populärsten sind (K. Malesa 2009). Befragt wurden 134

polnische Schüler im Alter von 12-18 Jahren. Da das Lernen und die Verwendung der Lernstrategien stark mit der Motivation zum Lernen verbunden sind, betraf die erste Frage Motivation der Schüler Deutsch zu lernen. Die Frage lautete: *Warum lernst du Deutsch?* Die Antworten zeigten, dass die meisten Schüler die deutsche Sprache lernen, weil sie ihnen gefällt. Die Antworten der Schüler lauteten:

40% der Befragten antworteten *die deutsche Sprache gefällt mir,*
 18% - *die deutsche Sprache kann für meinen zukünftigen Beruf wichtig sein,*
 13% - *die deutsche Sprache kann nützlich sein,*
 13% - *die deutsche Sprache ist einfacher als die anderen Sprachen,*
 9% - *ich muss sie lernen,*
 7% - *für mich ist das die Fortsetzung des Unterrichts in der Grundschule.*

Eine weitere Frage betraf die Verwendung der metakognitiven Lernstrategien, die Überwachung des Lernprozesses, kognitive Fähigkeiten und bewusstes Handeln. Die Frage betraf Fehlerkorrektur und lautete: *Bemerbst du die Fehler in deinen eigenen Äußerungen?*

49% der Befragten antworteten *selten,*
 39% - *häufig,*
 6% - *immer,*
 6% - *nie.*

Die Frage, die die Verwendung der kognitiven Strategien illustriert, lautete:

Welche von den unten genannten Strategien verwendest Du beim Lernen?

41% der Befragten antworteten - *ich mache nur die Hausaufgabe,*
 16% - *ich lerne Regeln auswendig,*
 11% - *ich übersetze Regeln,*
 11% - *ich löse freiwillig mehr Aufgaben (nicht nur die Hausaufgabe),*
 8% - *ich versuche selbständig Sätze zu bilden,*
 7% - *ich bemühe mich Beispielsätze auswendig zu lernen,*
 5% - *ich versuche Strukturen zu vergleichen (mit der Muttersprache),*
 1% - *Andere.*

Die oben angeführten Auszüge aus der Untersuchung illustrieren die Schlussfolgerungen, die sich aus der vollständigen Untersuchung ziehen lassen, dass die Schüler zum Deutschlernen motiviert sind (hauptsächlich intrinsisch), dass sie manche Lernstrategien kennen und verwenden und dass sie sich bemühen, ihren Lernprozess effektiv zu gestalten. Es muss jedoch auch

festgestellt werden, dass sie mehr Lernstrategien verwenden könnten, vielleicht brauchen sie mehr Information über die möglichen Strategien, die ihnen zur Verfügung stehen (das wäre die Aufgabe des Lehrers, die Schüler darüber zu informieren).

2. Progression und Regression (*Attrition*) beim Sprachlernen

Das Fremdsprachenlernen wird normalerweise mit der Progression assoziiert, mit dem Fortschritt. Die Ergebnisse der Untersuchung auf dem Feld der Neurolinguistik zeigen jedoch, dass noch ein anderer Prozess wichtig ist - nämlich die Regression, auf Englisch *Attrition*.

Der Lerner „verliert“ die Sprache, die er gelernt hat dadurch, dass er diese Sprache nicht verwendet. Die möglichen Gründe dafür sind:

- zu wenig Kontakt mit der Sprache, vor allem zu geringe Entwicklungsmöglichkeiten der Fertigkeit Sprechen in der Fremdsprache,
- Mangelnde Motivation.

Attrition findet dann statt, wenn die Lerner eine Pause in der Verwendung der Fremdsprache haben. Die Pause kann einige Monate oder Jahre dauern - immer gibt es einen Rückgang, der nachgeholt werden muss. Nach den Sommerferien, wenn die Schüler in die Schule zurückkommen, bemerken sie im Fremdsprachenunterricht, dass sie manche Aspekte der Fremdsprache wiederholen müssen, damit sie sich an sie erinnern können. Manchmal wird die Fremdsprache mehrere Jahre nicht verwendet (zum Beispiel bei erwachsenen Lernern), dann ist der Ausmaß von dem Sprachverlust größer und mehr Zeit und Arbeit sind nötig, damit der Lerner wieder das Sprachniveau erreicht, auf dem er früher die Sprache beherrscht hat.

Es ist wichtig nicht nur die Progression, sondern auch die Regression im Sprachenlernen zu berücksichtigen.

Von großer Bedeutung ist es, den Prozess der Regression (*Attrition*) der Sprache zu diagnostizieren, zu identifizieren und diesem Prozess vorzubeugen. Die Regression der Sprache wird an bestimmten Merkmalen erkannt. Eins von ihnen ist die Tatsache, dass produktive Fertigkeiten schneller vergessen werden als rezeptive. Beim Erwerb der Sprachen (Muttersprache und Fremdsprache) werden zuerst die rezeptiven Fertigkeiten erworben, dann die produktiven. Beim Vergessen der Sprachen lassen die produktiven Fertigkeiten zuerst nach, dann

die rezeptiven. Lerner, derer Unterricht auf den produktiven Fertigkeiten konzentriert war, verlieren die Sprache schneller als die, derer Unterricht auf den rezeptiven Fertigkeiten fokussiert war.

Attrition zeichnet sich durch Anwendung sehr einfachen Regeln in der Aussprache, Grammatik und Wortschatz aus. Charakteristisch ist auch wenig oder keine Flexibilität im Bereich Grammatik und Wortschatz (B. Köpke 2007).

Lernerfolg, also das Erreichen der kommunikativen Kompetenz, bedarf der Berücksichtigung der beiden Prozesse: der Progression und der Regression (*Attrition*) beim Sprachlernen. In den beiden Prozessen spielen eine große Rolle die Lernstrategien. Ihre Verwendung ist von größter Bedeutung beim Vorbeugen der sprachlichen Regression. Die Lehrer und Lerner sollten bei der Wahl der richtigen Lernstrategien folgende Tatsachen in Erwägung ziehen:

- Es gibt verschiedene Lerntypen (visuelle, auditive, kinästhetische usw.).
- Wichtig ist das Lernalter: Kinder lernen anders als erwachsene Lerner.
- Motivation spielt eine bedeutende Rolle bei sprachlichen Aktivitäten, die ausgeübt werden, damit die Sprache nicht vergessen wird.

Integrative Motivation ist stärker als instrumentelle Motivation und führt zum schnelleren Erfolg beim Lernen einer Fremdsprache, dagegen Mangel an integrativen Motivation führt zum schnelleren Vergessen der Sprache. Wichtig für die Verstärkung der Motivation ist die Einbettung der Fremdsprache in den kulturellen Kontext. Die Klassifizierungen der Lerntypen berücksichtigen verschiedene Aspekte von dem Gedächtnis, wichtig ist jedoch die Information, die für alle Lerntypen gilt: Das implizite Gedächtnis ist mehr widerstandsfähig gegenüber der Regression als das explizite (B. Köpke 2007).

3. Fragen für weitere Untersuchung

Die weitere Erforschung der sprachlichen Regression (*Attrition*) ist nötig, weil dieser Prozess stark die sprachliche Progression beeinflusst. Der Lernerfolg ist mit diesen beiden Prozessen verbunden. Von größter Bedeutung wären zwei Fragen, die zu erforschen sind:

- Verantwortung der Lehrer und Lerner für die Regression (*Attrition*) in dem didaktischen Prozess,
- Regression der Sprache der Fremdsprachenlehrer.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

พฤษภาคม

ê

Die erste Frage betrifft den Ausmaß, in dem der Lehrer und der Lerner die sprachliche Regression beeinflussen und ihr vorbeugen können. Die zweite Frage ist mit den Sprachkenntnissen der Lehrer verbunden: die Fremdsprachenlehrer, die z.B. in der Grundschule unterrichten, beschweren sich, dass sich ihre Sprachkenntnisse nicht mehr entwickeln, sondern verschwinden, weil sie ständig das gleiche Material, auf niedrigen Sprachstufen mit den Schülern wiederholen. Es wäre wichtig festzustellen, wie der Prozess der sprachlichen Regression (*Attrition*) bei den Lehrern verläuft und welche Möglichkeiten es gibt, ihn zu beeinflussen.

4. Abschluss

Das erfolgreiche Lernen einer Fremdsprache (oder mehreren Fremdsprachen) bedarf der Verwendung von Lernstrategien, die es dem Lerner erlauben, die Sprache (oder Sprachen) effektiv zu beherrschen. Die Lernstrategien spielen eine bedeutende Rolle in zwei Prozessen, die beim Sprachlernen stattfinden: der erste ist der Prozess der sprachlichen Progression und der zweite - der Prozess der Regression (*Attrition*). Es ist wichtig zu betonen, dass nicht nur das Lernen, sondern auch das Vergessen der Sprache systematisch erfolgen. Die Rolle des Lehrers und des Lerners ist es diese Prozesse zu beobachten, überwachen und entsprechend zu handeln.

BIBLIOGRAPHIE

Bimmel P., Rampillon U., 2000, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München, Langenscheidt

Köpke B., 2007, *Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society*. in: Köpke B., Schmid M., Keijzer M, Dostert S. *Language Attrition. Theoretical perspectives*, John Benjamins, pp.9-37, *Studies in Bilingualism*, in the Internet HAL archives: HAL Id: hal-00981119 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00981119>, Submitted on 20 Apr 2014

Malesa K., 2009, *Ille gramatyki? Wybieramy podręcznik do nauki języka niemieckiego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

DIE INTEGRATION DES GERS UND DER IKT: SPRACHENLERNEN MIT DEM ELEKTRONISCHEN EUROPÄISCHEN SPRACHENPORTFOLIO (eELP)

Mario-Jesús Mira-Giménez

EOI Alicante

mariojmira@gmail.com

BEGRÜNDUNG DER STUDIE

EOI: Relevanz beim Sprachlehren und -lernen

eELP: Geringe Auswirkung unter Lehrern, Schülern und Wissenschaftlern

FORSCHUNGSZIELE

Anwendung des eELP zum Sprachenlernen:

- signifikatives Lernen (*meaningful learning*)
- strategisches Lernen
- Bewertung und Selbstbewertung

KONTEXT UND STUDIENPOPULATION

Sprachschule Alicante:

- Sprachlehre
- Zertifizierung

Studienpopulation: 40 Menschen, von denen:

- Kontrollgruppe: 19
- Experimentalgruppe: 21

METHODE

Handlungsforschung: Qualitativ/Quantitativ

Ziel der Studie: grundlegende Änderung beim Sprachlehren und -lernen

Forschungsinstrumente:

Vortest, Test, Nachtest

Fragebogen:

14 Items: 11 geschlossene Fragen (Likertskaala) / 3 offene Fragen

Gruppendiskussion

Empirische Beobachtung

ANALYSE



SCHLUSSFOLGERUNGEN

Verbesserung in den Ergebnissen der Experimentalgruppe (7,61%) durch...

Vorteile des eELP

- Bestimmung der Ziele und Inhalte, Prozessmanagement und Evaluierung
- eELP als ganzheitliche Beurteilung
- Signifikatives Lernen (*meaningful learning*)
- Bewertung (Lernprozess und -ergebnis)

Notwendige Implementierung durch...

Vorplanung:

- Mehr Unterrichtsstunden
- Hilfe-Funktion (Didaktik und Technologie)

Didaktische und technologische Umsetzung

eELP-Management

- Entwicklung der Kann-Beschreibungen
- Strategientransfer in andere Bereiche (*soft skills*)
- Bessere Organisation der Beispiele

Umfangreicheres Nachdenken
Mehrsprachigkeit
Mappen mit Etiketten und Hyperlinks

Format

- Kompatibilität mit anderen Systemen (Moodle, Web 2.0 und Web 3.0)

Soziale Netzwerke

Mobilapps

Anpassung an den Kontext:

- Klassifizierung der Schulen nach ihrer Erfahrung
- Spezifische technische und didaktische Beratung
- Gültigkeit der Beurteilung durch das eELP

Einführung, Umsetzung und Konsolidierung

Autonomie

GRAMMATIKERWERB IN DER AUSBILDUNG VON LEHRENDEINER ROMANISCHER SPRACHEN

Eva Nelz

Pädagogische Hochschule Freiburg
eva.nelz@ph-freiburg.de

Fokus des Forschungsprojekts:

Ein Projekt, das die Frage erörtert, ob die Anwendung multimodale Kompetenzen aus anderen sozialen Sphären die Mehrsprachigkeit und deren Verfestigung bei Kindern im Unterricht fördert (Klecker 2009). Die Ergebnisse zeigen, dass Mehrsprachigkeit nicht auf einen Bereich beschränkt ist, sondern qualifizierte Bildungssphären fördert. Es wird gezeigt, dass Kinder nicht nur in den Phasen mit dem Lernen und Kommunizieren zusammenkommen, sondern auch ihre Lernmethoden auch annehmen und anpassen. Ein Beispiel hierfür ist ein Projekt, das die Anwendung von Bildungssphären wie dem Unterricht und dem Freizeitbereich fördert. Es zeigt, dass Kinder, wenn sie die Lernsituationen anpassen, die Sprachkompetenzen leichter erwerben, indem sie die Sprache, die sie in anderen Bereichen verwenden, in die Lernsituationen integrieren. Dies kann zu einer höheren Motivation und einem besseren Lernergebnis führen.

Ausgangs-Mehrsprachigkeitsgedanke: Sprachen sind nicht unabhängig voneinander. Lernen kann in einer Sprache stattfinden.

Forschungsfragen

- 1) Verbessern sich die kommunikativen Kompetenzen der Österreichstudierenden im Bereich der Orientierungsmuster durch das integrierte, mehrsprachige Lernen?
 2) Wird sich das erlösen der eigenen Weltanschauung während des universitären Orientierungskurses auf durch Anwendung in der Bereich Unterrichtswissenschaften der Sekundarstufe übertragen?

1160-1161

Horren, Rethen (1987). *Wissensproduktion in der Mehrwertfertigung* (1. Aufl.). Wiesbaden: Neuwissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Suppl. Figure 6 (2005) 266-267 Table 100 (Suppl. 267) © Blackwell Publishing Ltd. 2005. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/>).



ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DISCURSIVAS: LA COMPETENCIA LÉXICA Y SU ADQUISICIÓN EN EL AULA E/LE

Eva Álvarez Ramos

Universidad de Valladolid

evamaria.alvarez.ramos@uva.es

RESUMEN

En el presente trabajo pretendemos reflexionar sobre el estado actual de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera. Queremos mostrar la importancia de la competencia léxica en el desarrollo de las habilidades discursivas y la comunicación. Mostraremos también, ciertas propuestas didácticas para el afianzamiento y la adquisición del léxico en el aula de E/LE basadas en una reducción de las instrucciones dadas por McDowell (1984) y asentadas en la palabra, la imagen y la reflexión para poder alcanzar así los preceptos marcados por la psicolingüística en el aprendizaje de vocabulario: la comprensión, la reutilización y la utilización.

Palabras clave: adquisición de léxico, español lengua extranjera, habilidades discursivas, competencia léxica

ABSTRACT

This paper intends to reflect about the current state of teaching and learning of vocabulary in the classroom of Spanish as a Foreign Language (SFL). It wants to show the importance of lexical competence in the development of discursive skills and communication. Finally, it will show some educational proposals for strengthening and acquisition of lexicon in SFL classroom based on a reduction of the instructions given by McDowell (1984) and settled in the word, image and reflection to achieve the precepts marked by psycholinguistics about learning vocabulary: comprehension, reuse and utilization.

Keywords: vocabulary acquisition, Spanish foreign language, discursive skills, lexical competence

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

1. MARCO TEÓRICO

La enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas ha ocupado desde siempre una posición secundaria en el aula. Tanto el profesorado como el currículo parecen obviar la importancia de esta habilidad discursiva y la relegan y subordinan al aprendizaje de otras destrezas. Pero la carencia de vocabulario y su incorrecta utilización es uno de los factores claves, no solo en el fracaso escolar, sino también en el profesional e incluso en el social, pues impide una comunicación fluida escrita y oral, sin obviar la vertiente comprensiva, tanto en la enseñanza-aprendizaje de una L1 como de una L2.

Es necesario, por tanto, reflexionar sobre la importancia de la competencia léxica y conocer asimismo cuáles son los principales enfoques de la enseñanza del léxico. Ha de hacerse especial hincapié en la necesidad del docente de prestar atención a la incentivación del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el vocabulario en todos sus ámbitos: la ampliación de vocabulario, el control de la polisemia y el conocimiento de las conexiones léxicas tanto en sus relaciones sintagmáticas como paradigmáticas.

La importancia del léxico es tal que el discente conocedor de la gramática, no podrá nunca comunicarse si en él se observan lagunas léxicas; si no es capaz de nombrar los objetos que le rodean; de llamar a las cosas por su nombre. Tal y como afirma McCarthy (1990), la comunicación en una L2 no será satisfactoria si no se utiliza de forma adecuada el vocabulario. La finalidad del aprendizaje de una lengua es, generalmente, la mejora de la competencia comunicativa (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 382), de ahí que el conocimiento de un nutrido y lúcido grupo de términos sea indispensable para poder llegar a buen puerto. No estamos ante una cuestión meramente cuantitativa, sino que está impregnada de un marcado carácter cualitativo: "El objetivo no es solo enseñar cantidad de vocabulario para saber más, sino ofrecer calidad en la enseñanza para conocer mejor y poder enfrentarse con buenos resultados a nuevas situaciones" (Lahuerta Galán y Pujol Vila, 2009: 118).

Durante largos años, el aprendizaje del vocabulario consistía (al igual que el resto de disciplinas) en memorizar, sin reflexión ni cabeza, largos listados de palabras que se integraban en un núcleo semántico común, a saber, aquel marcado por el título del tema tratado. Se le ofrecía al alumno desde una tradicional ordenación alfabética. Aunque este tipo de clasificación imitando un reducido diccionario "supone una accesibilidad inmediata al constituyente semántico de otra lengua, lo que permite usarlo y, con la práctica, aprenderlo" (Siles Artés, 1994: 160); la disposición siguiendo las pautas del abecedario es un método que actualmente ha sido eliminado de la mayoría de las aulas. Aquellos que ya contamos con una determinada edad y que fuimos partícipes directos de este sistema educativo sabemos que "se puede intentar retener palabras por listas o asociaciones, pero siempre que haya habido un input [sic] previo y que la palabra

ß

ñ

ç

&

布

W

Ω

ة

☴

ê

se haya comprendido dentro de contexto" (Lahuerta Galán y Pujol Vila, 2009: 130). La desconexión de los términos retenidos y las actividades realizadas no tenían como objetivo reflexionar sobre las unidades lingüísticas memorizadas ni se prestaba atención a los criterios de uso. Era un simple aprendizaje memorístico en el que se premiaba la mayor retención de palabras. Es fácil elaborar a posteriori críticas sobre la enseñanza del vocabulario, pero hay que reconocer que es difícil hablar de un método único y viable que sea efectivo a la hora de enseñar vocabulario,

Effective memorizing and assimilation of words is not the result of any single method, and the good learner will operate a variety of techniques, some of which will be highly individual and idiosyncratic; indeed, encouraging learner autonomy in such matters is probably the best way to foster good vocabulary memorization (McCarthy 1990: 120)¹.

Sí parece sostenible que aquellos aprendizajes basados en la relación consiguen metas más pedagógicas y hacen posible un aprendizaje más sencillo. Establecer conexiones entre múltiples elementos favorece la comprensión y la asimilación de conceptos y por ende, la retención de vocabulario.

Del mismo modo, deberíamos además perseguir unos objetivos comunes en las actividades, tales como la creación de un espacio o ambiente distendido en el aula que contribuya a instaurar un aprendizaje ameno y por qué no lúdico. Aquel aprendizaje que se lleva a cabo casi sin querer, el que se realiza sin la pesada losa de la rutina y la obligatoriedad contribuye al logro de mejores resultados. El alumno entregado es el alumno que aprende más. La enseñanza del léxico pasa indiscutiblemente por la atención a las necesidades concretas de los estudiantes (cfr. Salazar García, 1996; Higueras, 2004). El papel del docente pasa indefectiblemente por reconocer al alumno como un ser activo que es capaz de aprender y desarrollar su vocabulario autónomamente (Cassany, Iuna y Sanz, 1994; Lahuerta Galán y Pujol Vila, 2009).

Los preceptos de la psicolingüística apoyan el aprendizaje del léxico asentándolo en la triada: comprender-reutilizar-utilizar: "solo se retiene lo que se comprende (...) y solo se utiliza lo que se retiene" (Lahuerta Galán y Pujol Vila, 2009: 120). Teniendo presente esta máxima y adaptando las instrucciones dadas por McDowell (1984):

- a) Escribir la palabra.
- b) Escribirla junto a su traducción.
- c) Hacer un dibujo o un signo gráfico.
- d) Formarse una imagen mental de la palabra o del objeto.
- e) Escribir su definición.
- f) Relacionarla con otras palabras por la forma o el contenido.
- g) Intentar recordar cómo suena.

- h) Asociarla con un sinónimo o con un antónimo.
- i) Pensar en un contexto en el que utilizarla.
- j) Repetirla mentalmente.
- k) Asociar su sonido al de otras palabras.

Realizaremos una taxonomía de actividades de aprendizaje de léxico que se engloben en 3 grandes secciones: la imagen, la escritura y la reflexión.

1.1. La imagen

El uso de la imagen en la enseñanza (no solo hemos de hablar de idiomas) no es en absoluto un método novedoso, pues siempre se ha tenido presente la gran efectividad, sobre todo en relación al léxico, del dibujo (Goldstein, 2013; Gairns y Redman, 1986). Seymour y O'Connor (2007) apuntan a que se recuerda un 10% de lo que se lee; un 20% de lo que se oye; un 30% de lo que se ve; y un 90% de lo que se hace. La importancia, pues, del refuerzo visual debe considerarse como indispensable en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es muy rentable presentar visualmente objetos concretos (la dificultad de expresar conceptos abstractos a través de la imagen es bastante complicada (Gairns y Seymour, 1986), sobre todo a la hora de reconocerlos y de memorizarlos. El apoyo visual ayuda primero a reconocerlo, después a registrarlos y añade una mayor posibilidad de recordarlos. Mostraremos a continuación algún ejemplo de actividades de léxico en las que la imagen es el elemento principal. Todas ellas están descontextualizadas, puesto que forman parte de una unidad mayor, ya que "las actividades de vocabulario no tienen sentido completo en sí mismas, sino que se supeditan a estos objetivos más globales y comunicativos" Cassany, Sanz y Luna, 382.

1.2. La escritura

Junto al dibujo, la escritura es otro de los engranajes que hacen funcionar el motor de la comprensión-retención-utilización y más concretamente aquella que traduce el término (McCarthy, 1990; Nation, 1982; Sifrar, 2000). Suele resultar más fácil la memorización de un término nuevo si lo acompañamos del par léxico en su L1. Resulta complicado crear ejercicios específicos de traducción cuando el alumnado es multilingüe, pero sí puede trabajarse la escritura en la L1 de manera individual y en la L2 de manera colectiva. Los estudios demuestran que el trabajo que conlleva la escritura manual contribuye a la asimilación y la retención de conceptos. Ya Heidegger, tal y como recoge Gabilondo (2013) refiriéndose al término pensar dice lo siguiente:

la mano no sólo aprehende y coge, no sólo presiona y empuja. La mano ofrece y recibe. Y no solamente objetos, sino que se da a sí misma y se

recibe a sí misma en la otra. La mano mantiene. La mano sostiene. La mano designa, probablemente porque el hombre es un signo. Las manos se pliegan, cuando ese gesto ha de transportar al hombre a la gran simplicidad (Heidegger, 1964: 21).

Escribir a mano contribuye a asentar y asimilar lo escrito, parece que el escritor, el discente, pone más de su parte cuando escribe de su puño y letra: "La escritura a mano es una escuela de vinculación, de enlace, de memoria" (Gabilondo, 2013). La escritura electrónica desmantiza la escritura, la mecaniza. De ahí la necesidad de ejercitarse el aprendizaje léxico utilizando recursos tan tradicionales como la escritura.

1.3. La reflexión

La reflexión y la asociación son como estamos viendo conceptos claves en el aprendizaje. Autores como Lev Vigotsky (1989 y 2000) y su «metáfora del andamiaje» y Jerome S. Brüner (1988) con la «construcción cognitiva» contribuyen a afianzar el proceso cognitivo siguiendo siempre esta visión constructivista, así el aprendizaje asienta los nuevos conocimientos en datos ya asimilados. En este tipo de ejercicios el alumno mediante implicaturas puede acceder a ese vocabulario pasivo, aquel que se reconoce o que no sabiéndose puede descifrarse por el contexto o mediante la creación de inferencias. Es durante este proceso reflexivo donde se llevan a cabo las necesarias relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Los estudios sobre adquisición de vocabulario apoyan tanto una enseñanza explícita del vocabulario, como esta que estamos tratando, la implícita (Sökmen, 1997). Así lo recoge el Diccionario de términos clave de ELE:

Por un lado, hay evidencias de que las palabras se aprenden mejor (se adquieren más elementos de distintas dimensiones y se favorece su utilización) cuanto más se manipula o procesa el vocabulario, y a ello puede contribuir la enseñanza explícita y el trabajo en profundidad sobre las unidades. (...) Por otro, sabemos que la inferencia es uno de los principales procedimientos de adquisición de vocabulario y resulta altamente recomendable favorecer su utilización.

2. MATERIALES

2.1. Imágenes emparejadas

Dentro de este tipo de actividades recogemos todas aquellas en las que se trabaja la asociación de imágenes a través del conocido juego de hacer parejas con cartas.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

☴

ê

Colocadas las cartas boca-abajo los alumnos por turnos irán levantando para conseguir el doblete. Cada vez que consigan una se la llevarán como premio y tendrán la oportunidad de realizar un intento más. Otra versión de este juego y que particularmente encanta a los japoneses, es el Babanuki (nuestra Mona). Se extrae una de las cartas de la baraja para que haya una pareja inconclusa. Se reparten todas las cartas y por turnos se va robando una carta al compañero de la derecha. Cuando tenemos una pareja la sepáramos. Gana el jugador que antes se quede sin cartas. Podemos realizar aquí actividades simples, como las que estamos viendo, donde se relaciona el término con la imagen o realizar juegos de emparejar contrarios o semejantes, para acercarnos así a las relaciones léxicas de antonimia y sinonimia.

2.2. Ejercicios duales

También puede realizarse el juego por parejas en ejercicios tipo dual donde por turnos uno informa de la palabra y el otro la coloca en la imagen correspondiente.

2.3. Rapidez visual

Un tercer tipo de actividad de este bloque es un juego basado en el conocido juego de Educa, *Lince*. El que el alumno se enfrenta a un tablero lleno de imágenes en el que con la mayor rapidez posible ha de encontrar la palabra que ha extraído de un mazo. Para poder asentar el término, los jugadores tendrán que contextualizar el vocablo que les ha tocado y colocarlo en una oración que se inventarán.

2.4. Palabra e imagen

En esta actividad se conjuga el importante papel que desempeña la imagen en la fijación de términos y la fuerza que imprime la palabra escrita en la retención. Es un simple ejercicio, que se puede realizar con ciertas variantes, en el que ha de relacionarse el nombre con el dibujo. Se les presenta a los alumnos un conjunto de imágenes y un listado de palabras que han de relacionar. Los términos pueden estar correctamente escritos o podemos habérselos desordenados, para que el alumno tenga que pensar y ordenar las letras correspondientes hasta dar con la palabra buscada. La dificultad del ejercicio puede disminuirse, desordenando la palabra por sílabas, puesto que el trabajo de reconstrucción es más llevadero. En niveles muy bajos, no se recomienda emplear palabras desordenadas, ya que ampliamos la dificultad del desconocimiento del término real al trabajo, casi titánico por esta ignorancia, de reconstruirlo.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

2.5. Crucigramas visuales

Otro tipo de actividad que mezcla la palabra y la imagen son los crucigramas visuales, aquellos destinados también a niveles iniciales (A1 y A2) en los que hemos de escribir en las casillas el término representado en un dibujo. Es un crucigrama fácil que gusta mucho al alumnado.

2.6. Los objetos cotidianos

Los alumnos primero harán un trabajo individual de repaso o asimilación del vocabulario y nombrarán todos los objetos cotidianos que se les muestran. Se apoyarán en un listado dado, para que las diferentes formas de nombrar muchos de estos utensilios y mobiliario no repercutan después negativamente en la segunda parte del ejercicio. Tras haber nombrado todos los objetos, por turnos irán sacando de una bolsita cada uno de esos objetos y sin que sus compañeros lo vean deberán explicarles de qué está hecho, dónde se encuentra en la casa y para qué sirve. La actividad consiste en adivinar qué objeto es.

2.7. Crucigramas

Crucigramas, no solo en la vertiente de adivinar la palabra oculta a través de la definición de la misma, sino el más interesante descubrimiento a través de una oración inconclusa, en la que la palabra buscada es la que está ausente. El contenido de la oración llevará al alumno a descifrar lo que falta. Es decir, se apoyará siempre en el contexto, creando implicaturas.

2.8. La palabra oculta

La actividad parte de un texto cualquiera al que se le han tachado ciertos términos, podemos trabajar con la ausencia de cualquier categoría gramatical, no tiene por qué restringirse su uso al aprendizaje de léxico, podríamos eliminar las preposiciones y hacerlo gramatical. Es una modalidad más de la típica actividad de huecos, pero al ser textos reales el alumno se siente confiado a la hora de demostrar sus conocimientos, sabiendo que los textos con los que está trabajando pertenecen realmente a la vida cotidiana del país de acogida y no son, simplemente, textos adaptados a su nivel. Aprende, asimismo, las palabras exactas pertenecientes al tema estudiado; y no mediante la adaptación del vocabulario, o la simplificación de la sintaxis, aprende en directo, en el uso mismo y real de la lengua española.

Además este tipo de actividades contribuyen al aprendizaje autónomo y constructivista del alumno, puesto que la respuesta siempre es abierta, contaremos con múltiples situaciones donde las opciones correctas serán varias. El contexto

reduce el campo de elección del término, pero el sentido último se lo da el discente, como aprendiente autónomo.

3. CONCLUSIONES

Podríamos mencionar un número mayor de actividades de léxico, pero consideramos que teniendo presente la taxonomía del 3: imagen, palabra y reflexión y tomando como ejemplo las actividades mostradas, es fácil alcanzar los preceptos dictados por la sociolingüística de la comprensión-retención- utilización. La finalidad es la consecución de un alumno autónomo que sea capaz de construir su propio aprendizaje, según va ampliando sus conocimientos. El léxico por tanto no ha de enseñarse como un listado ajeno de términos, sino que debe implementarse en actividades más amplias en las que sea un constituyente de propio derecho. Debemos recalcar una vez más, ya para terminar, la importancia que la competencia léxica tiene en cualquier proceso comunicativo, hecho que nos obliga a darle un papel preferente en la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera si queremos alumnos competentes.

NOTAS

1 La memorización efectiva y la asimilación de las palabras no es el resultado de un solo método, y el buen aprendiente operará con una variedad de técnicas, algunas de las cuales serán muy individuales y propias; de hecho, el fomento de la autonomía del aprendiente en tales asuntos es probablemente la mejor manera de fomentar la buena memorización del vocabulario. [La traducción es nuestra].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brüner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2004). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Gabilondo, Á. (2013). Escribir a mano. [Blog] El salto del ángel. <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2013/04/escribir-a-mano.html> [Último acceso: 11 jun. 2016].
- Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ق

₪

ê

Heidegger, M. (1964). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.

Higueras, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Revista Carabela*, 56, p. 5-25.

Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (2009). La enseñanza de léxico: una cuestión metodológica. En *Monográficos marcoELE*. 8, pp. 117-138.

Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*, Oxford: Oxford University Press.

McDowell, J. (1984). *Curs de formació de monitors*. Generalitat de Catalunya. (Material multicopiado).

O'Connor, J. y Seymour, J. (2007). *Introducción a la PNL (Programación Neurolingüística)*. Barcelona: Urano.

Salazar García, V. (1996). Una propuesta para el análisis de necesidades léxicas en el aula de español. *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana, 13-21.

Siles Artes, J. (1994). La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta. *Actas V Congreso Internacional ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*. Santander: ASELE, pp. 159-164.

Sirfrar Kalan, M. (2000). ¿Cómo adquirir nuevo vocabulario y memorizarlo?, *Actas XI Congreso Internacional ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Zaragoza: ASELE, pp. 903-914.

Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. En Schmitt, N. y McCarthy, M. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 237-257.

Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

LA INTERLENGUA,
UN RECURSO MÁS PARA LA FORMACIÓN PLURILINGÜE

Sonia Bailini

Università Cattolica del Sacro Cuore
sonia.bailini@unicatt.it

RESUMEN

En este trabajo nos planteamos explorar el potencial de la interlengua para el desarrollo de la competencia plurilingüe. El artículo está estructurado en dos partes: en la primera se motiva, desde el punto de vista teórico, la oportunidad de considerar la interlengua como un *input* significativo sobre cuya 'forma' cabe llamar la atención del alumno; en la segunda, tomando como punto de partida los descriptores del *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP), se propone la utilización de la interlengua como recurso didáctico para el aula de lenguas extranjeras.

Palabras clave: interlengua, competencia plurilingüe, enfoques plurales

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the potential of interlanguage for the development of multilingual competence. The article is divided into two parts: the first explains the theoretical background that justifies the opportunity to consider interlanguage as a significant input on which 'form' call the student's attention; in the second, taking as a starting point some descriptors of the *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (FREPA), the use of interlanguage as a teaching resource for foreign language classroom is proposed.

Keywords: *interlanguage, plurilingual competence, plural approaches*

1. LA INTERLENGUA, DE *OUTPUT IMPERFECTO* A *INPUT DIGNO DE ATENCIÓN*

En la ya clásica definición de Selinker (1972), la interlengua es un sistema dinámico, permeable, abierto y variable, formado por el conjunto de datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la lengua objeto de estudio. Su construcción se rige por tres procesos básicos: 1. La selección y sistematización de los datos que proceden del exterior (*input*); 2. La incorporación

de estos datos (o parte de ellos) según un orden no lineal y no igual en todos los aprendientes (*intake*); 3. La expresión en la lengua meta (*output*). Corder (1978) prefiere considerar la interlengua un continuum que evoluciona en el eje de la complejidad porque, a diferencia del niño que va construyendo su sistema *ex-novo*, el aprendiente adulto que emprende el estudio de una LE ya conoce su L1 y, en muchos casos, ya ha aprendido o estudiado otras LE. Estos conocimientos lingüísticos previos le permiten elaborar hipótesis heurísticas acerca del sistema de la LE: cuanto mejor sepa utilizarlos, más amplio será el abanico de hipótesis que será capaz de formular.

La interlengua es, hoy en día, el producto de un sujeto cada vez más plurilingüe, lo que permite considerarla un sistema rico y complejo, fruto de conexiones y correspondencias entre idiomas que el aprendiente va construyendo a lo largo de su proceso de adquisición. Por lo tanto, la interlengua es 'un sistema en construcción', que está formado por el conjunto de idiomas que una persona conoce y que, junto con otras competencias lingüísticas, concurre en la formación de la competencia plurilingüe (Bosisio 2012). Durão asocia la noción de interlengua a la imagen de una pasarela: en un extremo está la L1 y otras lenguas que el aprendiente conozca y, en el otro extremo, está la LE. El camino que queda por recorrer es el conocimiento que el alumno tendrá que adquirir: mientras 'cruza la pasarela', es decir, en el proceso de aprendizaje, tendrá que enfrentarse a obstáculos, o sea, dificultades, que se pueden superar empleando estrategias (Durão 2007: 28-29).

La metáfora de la pasarela es útil para exemplificar nuestra propuesta: si entendemos la interlengua como un puente en el que la L1, la L2, la L3, etc. se entrecruzan generando 'encuentros', es decir, transferencias, podemos aprovecharlos para que se conviertan, o bien en 'amistades', o sea en conocimientos que se asientan en el sistema, o bien en 'indeseables', de los cuales tomar las distancias. En otras palabras, concienciar al alumno acerca de las ventajas de las transferencias positivas entre los idiomas que conoce y alertarlo contra las desventajas de las negativas es, a nuestro modo de ver, un recurso eficaz para que esa pasarela se convierta en una autopista.

Antes de pasar a la implementación didáctica, vamos a trazar la trayectoria que nos permite convertir la interlengua, *output* imperfecto, en un *input* significativo, pasando por la concienciación lingüística a través de técnicas de atención a la forma. Desde una perspectiva cognitiva, Ellis afirma que la concienciación actúa como un puente que facilita el acceso al sistema nervioso, al que se refiere como un espacio teatral en el que se organiza nuestra interpretación del mundo. En este 'teatro' la concienciación es como una luz en la escena: así, como desde la escena de un teatro la acción de pocas personas llega al público, de la misma forma la toma de conciencia sobre un número limitado de *input* permite el acceso a un número más amplio de fuentes de conocimiento (Ellis 2005: 312). Schmidt, en su conocida *Noticing Hypothesis* (1990), considera la concienciación lingüística como una condición indispensable para que el *input* se convierta en *intake* y sostiene que, para que esto

ocurra, es fundamental llamar la atención del aprendiente sobre los aspectos formales de la lengua. La concienciación lingüística, por lo tanto, está relacionada con la atención a la forma: una cuestión muy debatida en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas es cuándo los aprendientes sacan mayor provecho de ella y cómo aplicarla desde el punto de vista pedagógico. Doughty y Williams plantean cuatro preguntas clave relacionadas con el papel de la atención a la forma en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras:

1. ¿Con qué modalidades y en qué etapa de desarrollo de la interlengua debe presentarse la atención a la forma?
2. ¿En qué formas hay que llamar más la atención?
3. ¿Cuáles son los contextos de aprendizaje más adecuados para trabajar sobre lo formal?
4. ¿A través de qué tipo de actividades se puede promover la atención a la forma? (Doughty y Williams 2009: 20).

A partir de estas cuatro preguntas trataremos de justificar el empleo de la interlengua como *input* sobre cuya forma llamar la atención del aprendiente para ayudarle a establecer conexiones entre los idiomas que conoce y favorecer, de esta manera, la construcción de un sistema de conocimientos lingüísticos flexible y polifuncional.

1. De acuerdo con Doughty y Williams (2009: 213), abogamos por abordar la atención a la forma adoptando una postura reactiva, es decir, enfrentarse a las distintas dificultades de aprendizaje de los alumnos a medida que vayan surgiendo en el *output* (la interlengua): esto significa que se puede llamar la atención sobre la forma de la interlengua en cualquier etapa de desarrollo, a condición de que el aspecto con el que se desee trabajar esté conforme con el nivel de interlengua del grupo de alumnos.
2. Entre los criterios que hay que tener en cuenta en la selección de los aspectos formales de la interlengua sobre los que se quiere llamar la atención están, primero, la capacidad del aprendiente de percibirlos que, a su vez, está relacionada con el nivel de desarrollo de su interlengua y, segundo, la frecuencia con que se manifiesta, en el *output* de cierto aprendiente (o grupo de), alguna dificultad que podría resolverse apoyándose en la L1 o en otro idioma que conoce.
3. La utilización de la interlengua como *input* sobre el que llamar la atención es viable con aprendientes que tengan una biografía lingüística que cuente con el conocimiento de al menos otra LE además de la que están estudiando; mejor aún si la L1 y las otras LE son afines, como por ejemplo alumnos italianos de español/LE o españoles de italiano/LE que conozcan el francés y/o el portugués. El contexto de enseñanza/aprendizaje más adecuado es el universitario, aunque esto no excluye que tareas de este tipo puedan llevarse a cabo también en centros de formación permanente, como por ejemplo las Escuelas Oficiales de Idiomas.
4. Las técnicas para llamar la atención sobre la forma pueden ser implícitas o explícitas: las primeras consisten en presentar al alumno el *input* lingüístico que contiene la forma sobre la cual se quiere llamar la atención sin dar instrucciones

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

explícitas al respecto (p. ej. anegación del *input* y realce visual del *input*); las segundas prevén llamar directamente la atención del alumno sobre la forma en la que se quiere que se fije a través de tareas de concienciación, instrucciones explícitas sobre el procesamiento del *input* y la reflexión metalingüística.

Por último, para que el cuadro teórico sea completo, cabe recordar que la competencia plurilingüe se alimenta de conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos en otros idiomas, incluida la L1, que van estableciendo entre sí relaciones hasta configurar un ‘saber hacer’ multiforme, heterogéneo, parcial y dinámico. Como apunta Cummins, “there is an underlying conceptual proficiency or knowledge base that is common across languages [and] makes possible the transfer of concepts, literacy skills, and learning strategies from one language to another” (2008: 52).

El fomento de la competencia plurilingüe en el contexto de sociedades cada vez más multilingües es uno de los retos principales de la política lingüística de la Unión Europea, como demuestran numerosos documentos oficiales¹. Todos estos documentos apelan a la necesidad de promover políticas educativas que se basen en la valorización de la competencia plurilingüe, pero el que se ha creado expresamente como un referencial y que presenta de manera sistemática una serie de descriptores útiles para la implementación de los enfoques plurales es el MAREP². Ahora bien, si la interlengua, como ‘lengua del aprendiente’, puede entenderse como una ‘variedad lingüística y cultural’, entonces convertirla en *input* para el aula de lengua extranjera puede considerarse un enfoque plural, en cuanto ejemplo concreto tanto de didáctica integrada de lenguas y culturas como de intercomprensión entre lenguas, o, más bien, (inter)lenguas. Una reflexión metalingüística transversal que abarque el potencial intrínseco de los múltiples conocimientos lingüísticos al alcance del aprendiente es un potente recurso para el desarrollo de la competencia plurilingüe; por este motivo, es especialmente importante favorecer, en el alumno, el transvase de conocimientos entre los idiomas que constituyen su acervo lingüístico (Castellotti y Moore 2010).

2. LA INTERLENGUA, UN *INPUT* SIGNIFICATIVO PARA LA FORMACIÓN PLURILINGÜE

A partir de las premisas teóricas arriba mencionadas, se han tomado como punto de partida algunos descriptores del MAREP para preparar actividades de atención a la forma que, utilizando la interlengua como *input*, activen y estimulen la competencia plurilingüe: el objetivo principal es destacar las conexiones entre idiomas para que el alumno aprenda a gestionar de manera estratégica sus conocimientos lingüísticos. Los destinatarios son aprendientes adultos, cuya L1 es el italiano o el español y cuya biografía lingüística cuenta con conocimientos previos de francés e inglés. Las actividades didácticas que se proponen a continuación han de entenderse como muestras de explotaciones posibles, pues es obvio que las tareas de este tipo, más que otras, han de elaborarse en función del grupo de aprendientes con que se esté

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

trabajando.

La primera propuesta, *Tendiendo puentes entre las palabras*, se basa en los siguientes descriptores del MAREP:

Sección I “Saber observar/saber analizar”:

S 1.1.1 Saber dominar un procedimiento inductivo aplicado al análisis de fenómenos lingüísticos/culturales;

S 1.1.2 Saber formular hipótesis que permitan un análisis de los fenómenos lingüísticos/culturales.

Sección II “Saber identificar/saber localizar”:

S 2.3 “Saber identificar, a partir de diferentes indicios lingüísticos, palabras de diferentes procedencias”.

Sección III “Saber comparar”:

S 3.4 “Saber percibir la proximidad léxica directa e indirecta, a partir de la proximidad con términos de la misma familia de palabras en una de las lenguas”;

S 3.4.3 “Saber comparar la forma de los préstamos lingüísticos con la que estos tienen en la lengua de origen”;

S 3.6 “Saber comparar las relaciones sonido-grafía entre las lenguas”.

Se puede realizar en un nivel A2 y se pueden aprovechar las técnicas de anegación del *input* y de reflexión metalingüística. Los destinatarios de esta actividad son aprendientes italianos de español L3/L4, que ya conocen el francés y el inglés; como *input* se ha utilizado su propia interlengua³. A continuación, las etapas de desarrollo de la tarea:

1. Preparar una ficha de trabajo en la que se hayan reunido fragmentos de interlengua que contengan palabras idénticas en la L1 y en la LE, falsos amigos, préstamos de la L1 y de otras LE que los alumnos conozcan y acuñaciones de palabras. Abajo, reunir en una tabla las distintas categorías de vocablos que los alumnos tendrán que buscar y clasificar (Tabla I. *Tendiendo puentes entre las palabras*).
2. Trabajando en parejas, los alumnos deberán identificar las palabras, clasificarlas según la categoría a la que pertenecen y observar correspondencias, simetrías, asimetrías, diferencias de significado y, en el caso de los préstamos, remontarse a la lengua de origen y buscar la palabra correspondiente en español.
3. Puesta en común y elaboración de una lista de correspondencias de sonido-grafía entre las lenguas involucradas; en este caso, el español y el italiano (p. ej. esp.: *cue/cua/cuo* = it: *que/qua/quo*: *frecuente - frequente*; *cuando - quando*).



Tendiendo puentes entre las palabras

En estos fragmentos hay palabras españolas que son idénticas o muy parecidas a las de alguna otra lengua que conoces y también palabras que no existen en español. Búscalas y clasificalas en la tabla aquí abajo:

1. Me gusta también 'La Gaviota' de Fernán Caballero, que es el pseudónimo de Cecilia Böhl de Faber, que tenía que fingirse un hombre para escribir libremente.
2. Mi amiga mejor se llama F., ama mucho los animales y es vegetariana.
3. Trabaja como designer.
4. Además los animales serían débiles y solos, sin genitores que pueden ayudarles y sin hábitat natural!
5. El próximo relativo que está por nacer será mi primo/a, ¡este será mi decimoséptimo primo/a!
6. Voy allí cada año desde que tenía 12 años para estar con mis parientes.
7. [...] pero no tengo mucho tiempo para sortir con mis amigos.
8. Canto también en un grupo musical, sonamos canzones ya conocidas, en anglais.
9. Vivo en una pequeña habitación con jardín en un pueblo cerca de Brescia.
10. La historia es muy simple pero muy divertente.
11. Cuando mi madre me traía al jardín de enfantes yo me echaba a llorar.
12. La parte que más me gusta de mi casa es mi habitación
13. Estudio el inglés desde hace 11 años,
14. Acabo de leer todas las letras que nos hemos mandado estos meses para ver mis errores más frecuentes y tentar superarlos...
15. Él tiene casi 25 años y trabaja como carpintero en un país cerca del nuestro. Es un chico alto, tiene el pelo rubio y corto y los ojos verdes.

Palabras idénticas	Palabras parecidas	Préstamos del italiano	Préstamos del inglés	Préstamos del francés	Palabras inventadas
.....
.....
.....
.....

Sustituye, en los textos correspondientes, los préstamos del italiano, del francés y del inglés con palabras españolas.

Algunos vocablos, aparentemente idénticos, en realidad tienen un significado

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ق

n

ê

diferente en español y en italiano: identifícalos y explica la diferencia de significado.

Falso amigo	en español significa....	en italiano significa.....

Ahora observa las palabras parecidas en español y en italiano y trata de escribir un pequeño recordatorio de las diferencias ortográficas y fonéticas:

Por ej: esp.: -ción = it.: -zione = (habitación – abitazione).

Tabla I. *Tendiendo puentes entre las palabras.*

La segunda propuesta, *Ce n'è per tutti!*, está pensada para aprendientes hispanófonos con un nivel B2 de italiano/L3 que ya conocen el francés. Se trata de una tarea de concienciación lingüística sobre el uso de la partícula *ne* en italiano: esta forma no existe en la L1 de este grupo de aprendientes (el español), pero, como la mayoría de sus funciones coinciden con la de la partícula *en* del francés, la idea es que se apoyen en otra LE, en este caso la L2, para comprender un aspecto morfológico de la L3. Se basa en los siguientes descriptores del MAREP:

S 3.7 "Saber comparar los funcionamientos gramaticales de lenguas diferentes"

S 3.7.1 "Saber comparar estructuras de frases entre lenguas diferentes";

S.5.1 "Saber construir una 'gramática de hipótesis' que se centre en las correspondencias o en las no correspondencias entre las lenguas";

S 5.3.3 "Saber establecer regularidades gramaticales en una lengua no familiar basándose en regularidades gramaticales de la lengua familiar/saber realizar transferencias gramaticales".

Para esta actividad se aprovechan las técnicas del realce visual del *input*, de la instrucción explícita y de la reflexión metalingüística. Las fases de desarrollo son:

1. Seleccionar fragmentos de interlengua del italiano en que aparezcan tanto un uso correcto como incorrecto de la partícula *ne* en algunas de sus funciones más frecuentes y destacar en negrita la parte de texto en que aparece;
2. Pedir a los alumnos que, trabajando en parejas:
 - o identifiquen los fragmentos correctos e incorrectos;
 - o corrijan los incorrectos;
 - o traduzcan al francés todos los fragmentos, observen similitudes y diferencias en el uso de *en/ne* en francés, italiano y español;
3. Puesta en común y elaboración de una tabla de correspondencias sobre el uso de la partícula *ne* en italiano y en francés (Tabla II).



Ce n'è per tutti!

Observa estos fragmentos, identifica los usos incorrectos de la partícula 'ne' y corrígelos.

1. Mi piacerebbe andare in India, però adesso non è il momento. Andare in India dev'essere un viaggio che colpisce. **Ne sono convinta.**
2. Hai detto che una volta (venti anni fa) avere il primo figlio ai trent'anni era un po' strano perché le donne avevano figli ai venti... Adesso, però, **ce ne sono tantissime** che hanno figli ai 40 anni...
3. I miei scritti sono pieni di errori, e la professoressa non capisce, neanch'io. Devo **farne più**, soltanto **ne ho fatto tre**. Spero che questa volta sia meglio.
4. Andavamo anche alla spiaggia, soprattutto alla Costa Brava. **Ne hai mai sentito parlare?**
5. Il più grande ha cinque anni e si chiama Marc e il piccolo **ha due** e si chiama Jordi.
6. Ogni settimana cerco di guardare per lo meno un film in italiano. Infatti, i mercoledì **ne prendo uno** della biblioteca della scuola e faccio in maniera di trovare il tempo per guardarlo entro una settimana.
7. Allora.... **di lingue ne parlo sei**; il catalano, lo spagnolo (entrambe sono le mie lingue madre), l'inglese, il francese, un poco l'italiano e il tedesco.
8. **Non ne ho mai perso il contatto** con i miei amici torinesi, a cui voglio molto bene o **con cui ne ho un bellissimo rapporto**.
9. Adoro la pasta, ma soprattutto il caffè italiano. Mi piace così tanto, che ogni volta che un amico va in Italia, o un mio amico italiano viene da voi, **me ne faccio portare sempre qualche pacchettini di caffè**.
10. Prima di tutto, ti volevo dire che è un piacere potere lavorare con la lingua italiana e ringraziarti del tuo futuro aiuto, **di cui ne avro tanto bisogno** (sono sicura).

Ahora traduce al francés los fragmentos que contienen la partícula 'ne' y observa sus similitudes y diferencias con el italiano. ¿Qué diferencias observas con respecto al español?

Tabla II. *Ce n'è per tutti!*

3. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha destacado el potencial de la interlengua como herramienta didáctica para el fomento de la competencia plurilingüe. Esto supone aprovechar el *output* para que, a través de técnicas de atención a la forma, sirva como nuevo *input* para elaborar actividades que promuevan la concienciación lingüística del aprendiente. A partir de algunos descriptores del MAREP, se han presentado dos

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

propuestas de explotación didáctica de la interlengua en que se hace hincapié en el transvase de conocimientos lingüísticos del alumno para potenciar sus estrategias de aprendizaje. La utilización de la interlengua en el aula de lengua extranjera es eficaz tanto para el alumno como para el profesor, en cuanto ayuda al primero a potenciar su competencia plurilingüe y constituye, para el segundo, un recurso para la implementación de los enfoques plurales, de acuerdo con las más recientes directrices europeas.

NOTAS

1 Entre los más significativos señalamos: la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (2003) y el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas Una herramienta de reflexión para la formación de profesores* (PEFPI). Consejo de Europa (2007).

2 El documento, originalmente escrito en francés, también se conoce como CARAP: M. Candelier (coord.) (2012), CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources, CELV, Centre Européen pour les langues vivantes). El MAREP distingue entre cuatro enfoques plurales: el enfoque intercultural, la didáctica integrada de las lenguas, culturas, la intercomprensión entre lenguas de la misma familia y el despertar de las lenguas (del francés *éveil aux langues*) (MAREP: 2013: 6).

3 Las muestras de interlengua que se utilizan en las actividades que se proponen en este trabajo se han extraído del *Corpus del Español de los Italianos* (CORESPI, 293 textos, 82 203 palabras) y del *Corpus del Italiano de los Españoles* (CORITE, 257 textos, 70 307 palabras) (Bailini 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines: el español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: Led Edizioni.

Bosisio, C. (2012). *Dall'interlingua al profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*. Milano: Educatt.

Candelier, M. (coord.). (2013). *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Graz/Strasbourg: CEPLAV/Consejo de Europa.

Castellotti, V. & Moore ; D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

ß

ñ

ç

&

布

W

Ω

ق

☴

ê

Corder, S.P. (1978). Language-Learner Language. In J. Richards (ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning. Issues and Perspectives*. Rowley MA: Newbury House.

Cummins, J. (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. In J. Ramseger & Wagener., M. (eds.). *Chancenungleichheit in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Doughty, C. & Williams, J. (eds.). (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid: Edinumen.

Durão, A.B. de A.B. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.

Ellis, N. C. (2005). At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, (27), 305-352.

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

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, X, (3), 209-231.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

HACIA LA ELABORACIÓN DE UN CORPUS DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (CoPELE)

M^a Mar Boillos Pereira

UPV/EHU

mariadelmar.boillos@ehu.eus

Alberto Rodríguez Lifante

Universidad de Alicante

alberto.rodriguez@ua.es

RESUMEN

La Lingüística de Corpus (LC) ha adquirido una gran relevancia en el ámbito de Segundas Lenguas. Su aplicación se ha manifestado principalmente en tres áreas: el uso de corpus textuales (CT) para la elaboración de materiales de L2; la utilización de CT como recurso para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y la construcción de corpus de aprendices (Cruz 2012; Rojo 2015). Todas ellas se han centrado en el aprendiz, pero no en el profesorado. Por ello, en este artículo, se persigue, por un lado, conocer a través de los documentos de referencia cuáles pueden considerarse las competencias clave del profesorado de español/LE y, por otro, reflexionar sobre las posibilidades que ofrece la creación de un corpus del profesorado de E/LE (CoPELE) tanto para su práctica docente, su formación como para la investigación en el aula de idiomas.

Palabras clave: lingüística de corpus, español/lengua extranjera, profesorado, competencias, corpus colaborativo.

ABSTRACT

Corpus Linguistics has acquired great relevance in the field of Second Language Acquisition. It has manifested its validity in mainly three areas: the use of text corpora for the design of L2 teaching materials; the use of corpora as a resource for teaching and learning languages, and building corpus of apprentices (Cruz 2012; Rojo 2015). Nevertheless, all these areas have focused their interest on the learner, but not on teachers. Therefore, in this article, the aim is, on one hand, to establish, through documents, which can be considered the key skills of Spanish / L2 teachers and, secondly, to reflect on the possibilities the creation of a Spanish/L2 teachers' corpora (SpaTeCor) could offer for their teaching, research, and training.

Keywords: *Corpus Linguistics, Spanish Foreign Language, teachers, competences, collaborative corpus.*

1. INTRODUCCIÓN

La Lingüística de Corpus (LC) ha adquirido una gran relevancia en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Su aplicación se ha manifestado principalmente en tres áreas: el uso de corpus textuales (CT) como fuente de datos cuantitativos en la elaboración de materiales de L2; la utilización de CT como recurso para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, y la construcción de corpus de aprendices (Cruz 2012; Rojo 2015). Al igual que con otras lenguas (véase el caso del inglés con los corpus ICLE, LLC o CLC), se ha visto incrementado el interés por elaborar diversos corpus para conocer mejor la interlengua de los aprendices de español/LE. Prueba de ello es la publicación por parte del Instituto Cervantes del Corpus de aprendices del español (CAES) (2014).

Esta herramienta ha supuesto un avance para los estudios de LC y una aportación significativa para el profesorado de E/LE. Sin embargo, las investigaciones en torno a la LC se han centrado en el aprendiz como eje del estudio, pero no así en el profesorado de E/LE. Ante esta ausencia, surge la necesidad de elaborar un corpus del profesorado de E/LE donde se recojan las creencias, percepciones y actitudes sobre diversos aspectos del proceso de enseñanza de español, difícilmente observables por los propios profesionales del ámbito, y que son indicativos de las habilidades o competencias que posee el profesorado para dar respuesta a las demandas de su ejercicio profesional (Moreno 2012).

De acuerdo con estos planteamientos, el objetivo perseguido en este trabajo es triple. En primer lugar, conocer a través de los documentos de referencia cuáles pueden considerarse las competencias clave del profesorado de español/LE y qué estudios se están realizando en la actualidad en relación con la definición del perfil de este profesional. En segundo lugar, reflexionar acerca de las posibilidades que podría ofrecer la creación de un corpus colaborativo y dinámico del profesorado de E/LE tanto para su práctica docente, su formación como para la investigación en el aula de idiomas.

Así pues, siguiendo los objetivos anteriores, en este estudio se presenta, en primer lugar, un recorrido por las aportaciones que la LC ha realizado en el ámbito de la adquisición de lenguas y, especialmente, en el ámbito de E/LE. Para ello, se destacarán los hitos en este campo y los beneficios que ha reportado a la enseñanza de español. Asimismo, se conocerán cuáles son los retos a los que se enfrenta esta corriente de investigación. Posteriormente, en el apartado de metodología, se detallarán cuáles han sido los informantes de este estudio y cuál ha sido la herramienta para la recogida de datos. En el apartado de resultados, se irá dando respuesta a las preguntas de esta investigación de acuerdo a los resultados teóricos y empíricos recabados.

2. LOS CORPUS, EL ESPAÑOL/LE Y EL PROFESORADO

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, en línea) la LC se define como “una rama de la lingüística que basa sus investigaciones en datos obtenidos a partir de corpus, esto es, muestras reales de uso de la lengua”. Por su parte, el término “corpus” se puede entender como “a set of natural texts (or pieces of texts), stored in electronic form, assumed to be jointly representative of a linguistic variety in some of its components, or in all of them, and grouped together so that they can be scientifically studied” (Rojo 2015: 37).

La utilidad de los corpus como parte de los estudios de segundas lenguas es indudable y constituye una gran fuente de información para la identificación de errores de IL y la codificación de estos en función de los aprendices (L1, nivel de conocimientos, procedencia, años de estudio de la L2, estancias en países en los que se habla esa L2, etc.) (Rojo 2015). Además, apunta Tolchinsky (2014: 15) que

hasta hace poco, la mayor parte de los corpus que se compilaban correspondía a muestras de lengua normativa. Actualmente se recopilan con entornos web donde se producen situaciones de comunicación muy abiertas y espontáneas en las cuales se alteran las convenciones normativas de la lengua escrita.

Todo ello se ha manifestado en la elaboración de numerosos corpus de aprendices de diferentes segundas lenguas y lenguas extranjeras, como el inglés, el francés y el español. Sin embargo, su utilización ha centrado su atención en las investigaciones lingüísticas y en concreto en las del alumnado y se ha dejado de lado su potencial en la formación del profesorado. En cambio, ha sido recibido positivamente en otros contextos, como el anglosajón, donde el desarrollo de este enfoque metodológico posee una mayor difusión y además cuenta con contribuciones en formación continua del profesorado (Tolchinsky 2014).

Las razones de esta desafección hacia su uso pueden deberse a diversas razones. Por un lado, como han señalado algunos autores, debido a “la relación entre corpus e informatización” (Tolchinsky 2014: 11) y, por otro, a la falta de familiarización que el profesorado de lenguas observa en ellos, así como la ausencia de una formación en la que se incluyan como parte imprescindible.

El desarrollo cada vez mayor de la figura del profesor en acción requiere no solo del dominio de los corpus con implicaciones y aplicaciones pedagógicas, sino también del aumento y contraste de las creencias que posee sobre la enseñanza y aprendizaje. En esta línea, existe una necesidad imperiosa por parte de todo el profesorado de lenguas (en formación o con mayor experiencia; nativo o no nativo; interesado en la investigación o preocupado por mejorar su enseñanza) de acceder a todas aquellas cuestiones que por su naturaleza son de difícil acceso a través de su experiencia o que no suelen ser compartidos por tratarse de aspectos personales. Asimismo, cabe destacar la situación del profesorado de español en el mundo actual, en el que ha variado su centro o institución, país, grupo de alumnos

meta o cultura, entre otros aspectos. Todos estos aspectos hacen cuestionarse que las creencias que emergen en estos procesos pueden ser de gran utilidad para comprender mejor las dinámicas complejas que se producen en cada caso.

Esos procesos mentales también atan a las creencias del profesorado. Como ya señalaban hace más de tres décadas Argyris y Schön (1974:30), "casi siempre existe una discrepancia entre lo que los profesionales dicen que creen (sus teorías 'asumidas') y sus formas de actuar (sus 'teorías en acción')". Por ello, consideramos que el profesor debe desarrollar su faceta de profesional reflexivo para responder a los constantes cambios que se producen dentro y fuera del aula de idiomas.

También conectada con esta idea, se encuentra ese sistema de creencias que el profesorado posee. Williams y Burden (1999: 65) señalan que este "se deja influir enormemente por las creencias, que a su vez están íntimamente unidas a sus valores, a su visión del mundo y al concepto que tienen de su posición en el mismo". Este hecho plantea no solo la relevancia que poseen las creencias, sino también la necesidad de analizarlas en profundidad y explorarlas, a pesar de la dificultad que conlleva definirlas y evaluarlas, ya que todas ellas afectan a lo que ocurre en el aula, independientemente de si son implícitas o no (Williams y Burden 1999: 65).

A la vista de estas afirmaciones, no cabe duda de que estas constelaciones de componentes, que constituyen la "competencia existencial", tal y como se recoge en el *Marco*, pero no solo en ella (el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas*, CARAP/MAREP, o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, PCIC) poseen gran relevancia en su desarrollo profesional. Ahora bien, a la dificultad de explorarlas y analizarlas se une el recelo del profesorado a compartir este tipo de reflexiones personales de manera directa, por lo que, a la vista de esta situación, se hace necesaria la creación de un corpus que recoja estos diarios de aprendizaje y narraciones sobre todas estas creencias.

A lo largo de la última década y tras un período en el que han proliferado especialmente obras de referencia centradas en el alumnado, han sido decisivas las contribuciones relacionadas con la calidad de la formación del profesorado, promovidas sobre todo por el Consejo de Europa, pero también con otras instituciones (Verdía 2012, en línea). Algunos de estos han sido los documentos oficiales elaborados, fundamentalmente, por el Instituto Cervantes (IC), como *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* (2011), *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), así como otros europeos, como el *Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas* (2004), el *Portfolio Europeo para Futuros profesores de idiomas (European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education)* (2007) o *A Profiling Grid for Language Teachers* (2007-2009), a partir del cual se ha elaborado el *European Profiling Grid*, en curso desde 2011. Todos

ellos han contribuido a una mejor apreciación de la figura del profesorado de idiomas en un contexto como el actual. Asimismo, han ofrecido un marco de actuación para la formación de este profesorado, que requiere nuevos recursos para los retos que la sociedad del siglo XXI le plantea a la enseñanza.

Alcanzar este grado de dominio en la práctica docente requiere de gran experiencia y madurez, así como del desarrollo de un nivel de observación y reflexión. Este conjunto de procesos internos, que son intrínsecos a la enseñanza de un idioma extranjero, es de difícil consulta para cualquier profesional de la enseñanza. En la mayoría de ocasiones, esta información se halla en trabajos de investigación, como memorias de máster o tesis doctorales, pero su consulta a menudo queda condicionada a su publicación en papel o en red. En este sentido, Rojo (2015, 28) apunta a "las enormes posibilidades que brinda la existencia de la red, de la cual deriva la línea conocida como *Web as corpus*". Ahora bien, y sin restar importancia al carácter complementario que poseen las redes en la difusión de esta información, se plantea la necesidad de crear un repositorio abierto y anónimo en el que el profesorado pueda compartir estos procesos que se producen en el aula de español y que hasta este momento no ha recibido una atención desde el ámbito de la LC.

3. METODOLOGÍA

En este apartado de metodología se presentan, en primer lugar, las preguntas que dan lugar a la investigación empírica de este trabajo. Posteriormente, se describirá el instrumento de recogida de datos y el perfil de los informantes que han participado en este estudio.

2.1 Preguntas de investigación

La revisión del marco conceptual de este trabajo lleva a establecer una serie de preguntas de investigación que planteamos a continuación:

RQ1. *¿Perciben los docentes de E/LE los corpora como una herramienta para la mejora de su práctica docente?*

RQ2. *¿Considera el profesorado de E/LE que un corpus de las creencias/actitudes/percepciones de sus compañeros puede contribuir a la mejora de su práctica docente?*

RQ3. *¿Consideran los docentes de E/LE que un corpus podría servir para conocer las competencias del profesorado y tomar acciones para la mejora de su formación?*

2.2 Instrumento de recogida de datos

Para responder a las preguntas de investigación anteriores se ha diseñado un breve

cuestionario virtual en el que participaron de manera voluntaria profesionales del ámbito de la enseñanza de ELE durante el mes de mayo de 2016. Este instrumento, difundido entre redes de trabajo de profesionales de ELE, persigue abarcar un espectro más amplio de profesionales y obtener una visión más general de las percepciones que tienen los docentes sobre la propuesta planteada en este trabajo.

El cuestionario en línea estaba organizado en dos apartados principales. En el primero de ellos se recogió información de tipo personal que incluía los siguientes datos: sexo; perfil lingüístico: lenguas maternas y no maternas; experiencia docente: tiempo, contexto y destinatarios; y experiencia investigadora en el ámbito de ELE. En el segundo de los apartados, se han realizado las preguntas relativas al corpus. En estas, los informantes manifestaban su grado de acuerdo o desacuerdo en relación a diferentes aspectos a través de una escala likert (del 1 al 5). Estas preguntas han estado organizadas en torno a tres ejes principales:

- 1) El uso de los córpora por el profesorado de ELE. Las 10 preguntas de este apartado se centran en conocer las prácticas llevadas a cabo por el docente en relación al uso de los córpora: su dominio o su presencia en el quehacer profesional, entre otras.
- 2) Las creencias sobre la utilidad de los córpora en la práctica docente. En esta apartado, 9 preguntas buscan conocer cómo de necesarios consideran los profesionales que son los corpus y, concretamente, un corpus de creencias y prácticas del profesorado.
- 3) Beneficios que se consideran que podría reportar la creación del corpus en su ejercicio profesional y en la mejora de las competencias docentes. En este último apartado, se ha indagado en el grado de utilidad del uso de un corpus del profesorado, según los docentes, en la mejora de 32 subcompetencias establecidas en el documento “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” del IC (2012). Se han escogido las competencias de este documento en la medida en que se presenta como una propuesta de modelo que aglutina las competencias esenciales que se asume tiene que tener un docente que se dedica al ámbito de la LE/SL. Así pues, el objetivo del modelo es el de desglosar las aptitudes, recursos, herramientas o valores, entre otros aspectos, que precisa un profesional del sector para ejercer una enseñanza de calidad.

Al final del cuestionario, se incluyó un espacio libre para sugerencias o comentarios para que los participantes pudieran dejar las aportaciones complementarias que considerasen oportunas.

2.3 Perfil de los informantes

Sin ánimo de desglosar las particularidades de todos los informantes que han participado en este estudio, se presenta, a continuación, una aproximación al perfil-

tipo de participante de la investigación.

De los 130 informantes que han conformado la muestra, 102 han sido mujeres (78.5%). En torno a un 70% de los participantes afirma haber trabajado más de cinco años en la enseñanza de E/LE y un 65.4% se define a sí mismo como hablantes de español como primera y lengua materna. En términos generales, son informantes que han ejercido la docencia en varias zonas geográficas (38%) y en diversos ámbitos laborales (67%): ONG, enseñanzas primarias, secundarias, universitarias, etc. Poseen, por tanto, una trayectoria variada y acreditan, a su vez, experiencia en la materia.

Pese a que en este apartado sólo se ofrezcan resultados globales, resulta de interés, para futuras investigaciones, valorar las variables que han tenido incidencia en los resultados que describimos a continuación.

4. APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS

En este apartado, se retoman las preguntas de investigación planteadas al principio y se reflexiona acerca de ellas en función de los resultados descriptivos obtenidos en la recogida de datos.

RQ1. *¿Perciben los docentes de E/LE los córpora como una herramienta para la mejora de su práctica docente?*

En términos generales, los docentes parecen no emplear los córpora en el aula con fines pedagógicos ($\bar{x} = 2,49$; $\sigma = 1,348$) e, incluso, apuntan a que, pese a sí tener en la actualidad conocimientos acerca de su funcionamiento ($\bar{x} = 3,42$; $\sigma = 1,435$), no han recibido formación acerca de los beneficios que pudieran reportar a su ejercicio docente ($\bar{x} = 2,19$; $\sigma = 1,258$). En contraposición, sí consideran necesario llevar a cabo una práctica reflexiva del ejercicio profesional ($\bar{x} = 4,33$; $\sigma = 0,857$) y realizar investigaciones orientadas a la mejora de la práctica docente ($\bar{x} = 4,25$; $\sigma = 1,042$).

RQ2. *¿Considera el profesorado de E/LE que un corpus de las creencias/actitudes/percepciones de sus compañeros puede contribuir a la mejora de su práctica docente?*

Parece haber acuerdo al afirmar que la figura del docente de E/LE no recibe suficiente reconocimiento social y que hay que dar más pasos hacia la profesionalización ($\bar{x} = 4,09$; $\sigma = 1,007$). Ante esta afirmación, un elevado número de participantes apuntan a que un corpus podría ser una herramienta que repercutiese positivamente en el ejercicio profesional ($\bar{x} = 3,71$; $\sigma = 1,052$) en tanto que ayudaría a conocer lo que otros docentes valoran, opinan, llevan a cabo en el aula ($\bar{x} = 4,4$; $\sigma = 0,822$). Ante ese interés manifestado por conocer lo que los

pares realizando, existe una tendencia a recurrir a las redes sociales para cubrir las necesidades profesionales y para averiguar aspectos sobre las creencias, actitudes y prácticas del profesorado de E/LE ($\bar{x} = 3,22$; $\sigma = 1,209$). Además, y unido con los resultados que se presentan en la siguiente pregunta de investigación, se cree que saber más acerca del profesorado tendría consecuencias directas en la mejora de su formación integral ($\bar{x} = 4,41$; $\sigma = 0,712$).

RQ3. *¿Consideran los docentes de E/LE que un corpus podría servir para conocer las competencias del profesorado y tomar acciones para la mejora de su formación?*

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras	\bar{x}
Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución	4,18
Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno	4
Organizar la situación de aprendizaje	3,95
Facilitar la comunicación intercultural	3,94
Servirse de las Tics	3,91
Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje	3,87
Gestionar sentimientos y emociones	3,73
Participar activamente en la institución	3,67

Tabla I. Medias de los resultados en las competencias clave del profesorado.

Sin ánimo de indagar en los 32 ítems que conforman la escala que da respuesta a esta pregunta de investigación, se presentan, a continuación, los resultados relativos a las ocho categorías que comprenden las competencias básicas del profesorado (IC 2012). Tal y como se observa en la Tabla I, en todas ellas, los informantes consideran que la incidencia de un corpus sería positiva, con especial relevancia en lo que se refiere al “desarrollo profesional como profesor de la institución”. Este resultado contrasta con el ítem sobre la “participación activa en la institución”, seguido del ítem, al que otorgan menor importancia, relacionado con la gestión de sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.

5. CONCLUSIONES

En la actualidad, no cabe duda de que la LC ofrece grandes posibilidades en el ámbito de la lingüística aplicada y que juega un papel importante en la mejora de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, todos los avances parecen orientarse hacia los estudiantes y no así hacia el ejercicio o la formación docente.

Frente a ello, tanto el profesorado como los estudios llevados a cabo en torno

a esta temática apuntan la necesidad de avanzar hacia la profesionalización y el reconocimiento de esta figura; aporte que la LC puede, entre otras, favorecer. En esta línea, la primera aproximación a los resultados de este estudio pone de manifiesto un acuerdo del profesorado respecto a las posibilidades que ofrecería un corpus como el que aquí se presenta para saber más acerca de las prácticas, las creencias y las percepciones de los profesionales de E/LE. A partir de ahora, cabría indagar en los resultados cuantitativos y medir las interacciones y variables que son clave en la toma de decisiones previas al diseño de dicho corpus.

A pesar de todo, no se puede olvidar que se trata de un primer acercamiento a las posibilidades que puede ofrecer el CopELE, ya que sería necesario trabajar con una muestra más amplia que permitiese obtener datos más concluyentes. Asimismo, resulta complejo abordar un ámbito de investigación en el que, hasta el momento, no se han producido estudios científicos y en el que quedan muchas variables que controlar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyris, M. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: IC y Ed. Anaya
- Consejo de Europa (2004). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas (MAREP)*, Graz: ECML.
- Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Madrid: IC.
- Kelly, M. & M. Grenfel (dirs.) (2004). *Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas. Un marco de referencia*, Southampton: Universidad de Southampton / Consejo de Europa.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

☴

ê

Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL. <http://goo.gl/Atc29s>

Newby, D., Allan, R. Fenner, A. B, Jones, B, Komorowska, H. & K. Soghikyan (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education.*

Rojo, G. (2015). Hispanic corpus linguistics. En Lacorte, Manel (ed.): *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. New York: Routledge, 371-387.

Rossner, R. & B. North (coord.) (2011-2013). *European Profiling Grid*.

Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 65: 9-17.

Verdía Lleó, E. (2012). La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores. En *El Español en el mundo. Anuario del IC 2012*.

Williams, M. & R. Burden (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid: Edinumen.

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL INTEGRADAS EN EL VÍDEO EN FORMA DE SUBTÍTULOS: LA OPINIÓN DE CINCO PROFESORES DE ELE UNIVERSITARIOS

Juan Carlos Casañ Núñez

Universidad Politécnica de Valencia

juacanue@posgrado.upv.es

Introducción

Escuchar, ver, leer y escribir simultáneamente es muy difícil, especialmente en una lengua extranjera.



Pregunta subtitulada. El fotograma pertenece a *Ópera prima*.

Con esta técnica se podría reducir el conflicto de atención visual entre ver el vídeo y completar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos relevantes; y se podría disminuir las necesidades cognitivas de la tarea, al no tener que prestar atención a varias preguntas al mismo tiempo (Casañ Núñez, 2015, p. 3).

Objetivo

Averiguar la opinión de un grupo de profesores de ELE.

Método

Estudio mixto de tipo convergente (Creswell, 2013).

Instrumentos:

- Dos tareas que ejemplificaban la técnica.
- Un cuestionario compuesto por una escala Likert ($\alpha = .947$), y preguntas de elección múltiple y abiertas.

Participantes: Cinco profesores de ELE.

Resultados y discusión

¿En qué medida los docentes estaban de acuerdo con que las preguntas subtituladas ayudaban a los estudiantes?

Valor elevado de la media en la escala Likert ($M = 19.60$ sobre 24, $DE = 4.037$).

Concordancia alta (W de Kendall = .725, p exacto < .001).

Resultados y discusión

Los datos cualitativos convergían con los cuantitativos: «ayudan a fijar la atención», «creo que si te despistas por cualquier motivo, con las preguntas en subtítulos vuelves a coger el hilo».

¿Los docentes sabían usar algún programa de subtitulación? En caso negativo, ¿estarían dispuestos a aprender a utilizar uno gratuito para sus clases de ELE?

Tenían pocos conocimientos sobre programas de subtitulación, pero estarían dispuestos a aprender a utilizar un programa gratuito para sus clases.

Si hubiera materiales disponibles que emplearan preguntas de comprensión subtituladas, ¿los profesores los utilizarían?

El 80 % respondió que sí y el 20 % que no estaba seguro.

Según los docentes, ¿para qué nivel era adecuado el procedimiento?

La mayoría expresó que era apropiado para niveles bajos («creo que en niveles iniciales sería otra forma de ayudar a los estudiantes en la comprensión», «me parece muy buena idea sobre todo para niveles como un final de A1 o A2»).

Limitaciones

Reducido número de profesores de ELE, tareas y textos.

Ejemplificación del procedimiento en una situación controlada y artificial (sin estudiantes).

Referencias bibliográficas

Casañ Núñez, J. C. (2015). Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. *Marcoele*, 20, 1-45.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4^a ed.). Londres: Sage Publications.

Agradecimientos

Investigación apoyada por el programa «Becas Iberoamérica. Jóvenes Profesores e Investigadores. Santander Universidades».

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

GRADOS DE EFICACIA EN LA INCORPORACIÓN LÉXICA EN ELE: RESULTADOS EN APRENDICES BRASILEÑOS (SAO PAULO)

Carmen Chacón García
UNED
cchacongar@gmail.com

M.ª José Labrador Piquer
Universidad Politécnica de Valencia
mlabrado@upvnet.upv.es

RESUMEN

El propósito de esta comunicación es presentar los resultados de una investigación piloto sobre aprendizaje del léxico en español como L2, enmarcada en el proyecto “Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera” (MEC-España: FFI2013-44117-P), y llevada a cabo en marzo de 2016 en Sao Paulo, Brasil. El objetivo último es medir la eficacia de tres tipos de actividades para aprender palabras nuevas. Las actividades que proponemos son: (1) selección de definiciones, (2) selección de ejemplos y (3) redacción de oraciones. Como veremos, el esfuerzo mental requerido en cada una de las actividades de entrenamiento se relaciona con la velocidad de incorporación de las palabras al lexicón mental, siendo la redacción de oraciones la actividad más eficaz en el aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje de vocabulario, lexicón mental, redacción de oraciones, esfuerzo de procesamiento

ABSTRACT

This contribution presents preliminary findings from a pilot experiment on learning vocabulary with 61 L2 learners of Spanish held in March 2016 in Sao Paulo (Brazil) as part of the project “Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera” (MEC - Spain: FFI2013-44117-P). The objective is to measure the effectiveness of three types of activities to learn new words. The activities we propose are: (1) selecting definitions, (2) selecting examples and (3) writing sentences. As we shall see, the mental effort required in each of the training activities is related to the time it takes for words to be incorporated into the mental lexicon, concluding that writing sentences is the most effective activity in the learning process.

Keywords: *learning vocabulary, mental lexicon, writing sentences, processing effort*

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

1. INTRODUCCIÓN¹

El estudio del aprendizaje y la enseñanza de vocabulario ha tomado especial interés desde los años 90 hasta la actualidad, llegando a ocupar un papel protagonista en las investigaciones relacionadas con la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001) distingue dos conceptos esenciales relacionados con la enseñanza de vocabulario que conforman la competencia comunicativa del aprendiz de idiomas: la competencia léxica y la competencia semántica. Si bien la competencia léxica se refiere al conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo en contextos reales de comunicación, la competencia semántica se orienta a la importancia de la conciencia y control de la organización del significado que posee el alumno.

Es fundamental tener en cuenta que el aprendizaje de una palabra implica dominar un conjunto de conocimientos léxico-semánticos que genera múltiples relaciones lingüísticas y extralingüísticas. Este esfuerzo de procesamiento es crucial cuando se aborda la enseñanza de palabras de nuevas.

Existen varias explicaciones sobre el complejo proceso de incorporación léxica, que incluye como mínimo tres fases: comprensión, almacenamiento y recuperación de una palabra. A la hora de plantear nuestra investigación tenemos presente que en la enseñanza y aprendizaje de vocabulario es fundamental la hipótesis de procesamiento (Craik y Lockhart, 1972), que señala que cuanto más profundo es el análisis con el que se procese la información, mayor será la elaboración en la memoria y, por tanto, mayor será la cantidad de material retenido. Nuestro objetivo es medir la eficacia de tres actividades que requieren un nivel de procesamiento y esfuerzo mental diferente.

Son muchos los trabajos previos sobre la retención de información en la lengua materna (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986; Matanzo Vicens, 1991; Reyes Díaz, 1995). También existen varios trabajos orientados a la adquisición de segundas lenguas (Hulstijn y Laufer, 2001; Laufer, 2001, 2003; Browne, 2003; Webb, 2005; Folse, 2006; Pichette, De Serres y Lafontaine, 2012). Respecto a la adquisición del español, destacan las aportaciones de Benítez Pérez, Andión Herrero y Fernández López (1996), Barcroft (2004), San Mateo Valdehíta (2005; 2012), Keating (2008), Agustín Llach (2009) o Ferrer Corredor (2011).

Todos los trabajos mencionados utilizan la escritura o la redacción de oraciones como técnica de aprendizaje de nuevas palabras. De igual modo, en esta investigación consideramos que la escritura "es una buena manera de consolidar el conocimiento de las palabras" y "permite acceder y practicar el vocabulario" (Meara, 2005). De hecho, los resultados de San Mateo (2012) ya indicaban que la actividad de escribir, que es la que requiere mayor esfuerzo mental, es la más eficaz para

incorporar palabras nuevas al lexicón de un estudiante de español.

2. OBJETIVOS

En esta investigación nos proponemos seguir los experimentos aplicados en inglés/L1 por Coomber, Ramstad y Sheets (1986); en español/L1, por Matanzo Vicens (1991); y en español/L2, por San Mateo (2012).

Una vez reelaborados los materiales de San Mateo (2012), el objetivo principal ha sido probar la idoneidad del experimento y determinar con qué actividad de entrenamiento se aprenden más palabras y se alcanza, por tanto, mayor grado de eficacia.

3. METODOLOGÍA

3.1 Variables de estudio

Hemos trabajado con una variable independiente, definida por la tarea de entrenamiento que realiza cada aprendiz, y una variable dependiente, constituida por las palabras que los estudiantes son capaces de retener en la memoria después del entrenamiento. Asimismo, tenemos en cuenta las variables personales y sociales de los sujetos, así como la categoría gramatical de las palabras aprendidas.

3.2 Sujetos

Partimos de una muestra de 61 sujetos (35 hombres y 26 mujeres), que son estudiantes de español en el Instituto Cervantes de São Paulo. Los informantes tienen como lengua materna el portugués y un 78,68 % de ellos conoce alguna otra lengua además del español, sus edades están comprendidas entre los 15 y los 60 años, tienen un nivel intermedio de español (B1-B2) y pertenecen a un nivel sociocultural medio.

3.3 Desarrollo de la prueba

La prueba incluye tres tipos de actividades de aprendizaje: (1) selección de la definición correspondiente de la palabra estímulo; (2) selección del ejemplo adecuado para la palabra estímulo; y (3) escritura de una oración que responda a la pregunta planteada y que contenga la palabra propuesta.

3.4 Materiales

Los sujetos cuentan con un diccionario de 24 palabras que incluye 12 palabras de baja frecuencia en español y 12 pseudopalabras (*palabras estímulo*) que han sido creadas y seleccionadas siguiendo los patrones fonológicos y los tipos de sílaba del español. Todas las palabras tienen seis letras y no llevan tilde.

3.5 Desarrollo y secuenciación

El experimento se plantea en el marco del aprendizaje de L2. Los estudiantes saben que se trata de aprender palabras nuevas. El procedimiento es el siguiente:

1º) Se divide a los alumnos en tres grupos de trabajo. Cada uno de ellos trabajará con una actividad diferente: un grupo con la selección de definiciones; otro, con la selección de ejemplos, y el último, con la escritura de oraciones.

2º) Se reparte el diccionario y se lee en voz alta.

3º) Comienza el entrenamiento (*pretest*). Cada grupo trabaja el significado de 12 palabras con tres actividades de entrenamiento diferentes: selección de definiciones, selección de ejemplos y redacción de oraciones. Cada palabra se trabaja durante 45 segundos. El entrenamiento se realiza dos veces: primero, se hacen las actividades consultando el diccionario; después, se repiten las mismas actividades de entrenamiento pero sin diccionario.

4º) Para terminar, todos los sujetos realizan una misma prueba final (*posttest*) que dura 15 minutos. En ella tienen que demostrar su conocimiento de las 12 palabras aprendidas. Esta prueba incluye ejercicios de los tres tipos: selección de definiciones, selección de ejemplos y redacción de oraciones.

4. RESULTADOS

Nuestros resultados indican que los alumnos consiguen retener una cifra elevada de palabras independientemente de la actividad con la que se entrenaron, con un promedio de 10,14 aciertos sobre 12 puntos [n = 61; Desviación estándar (DE): 2,07; Error típico (ET): 0,26]. Todo ello confirma la eficacia de las tres actividades de entrenamiento para el aprendiz de L2 a la hora de incorporar nuevas palabras al lexicón mental.

Por otra parte, si tenemos en cuenta el tipo de entrenamiento al que se sometieron los sujetos, podemos afirmar que, según la prueba de Scheffé, la actividad más eficaz respecto a las otras tres ha sido la redacción de oraciones (una actividad productiva que requiere mayor esfuerzo cognitivo).

El análisis estadístico revela que el grupo (1) que se entrenó con el ejercicio de selección de definiciones consiguió un promedio de 9,7 (n = 21; DE: 2,06; ET: 0,44). El grupo (2) entrenado con el ejercicio de selección de ejemplos consiguió un promedio de 9,2 aciertos (n = 19; DE: 2,48; ET: 0,56). En la posición más alta de eficacia, el grupo (3) entrenado con la actividad de redacción de oraciones consiguió un promedio de 11,3 aciertos (n = 21; DE: 0,79; ET: 0,17). La redacción de oraciones constituye, por tanto, el entrenamiento más eficaz en comparación con la selección de definiciones y ejemplos, con una diferencia estadísticamente representativa.

Respecto a las otras dos actividades de entrenamiento, podemos afirmar que

la selección de definiciones es más eficaz que la selección de ejemplos, aunque, tal y como se desprende de nuestro análisis, la diferencia entre estos dos grupos no puede considerarse estadísticamente significativa.

5. CONCLUSIONES

Nuestros resultados ponen de manifiesto que las expectativas con las que iniciamos esta investigación son ciertas: la actividad productiva, que requiere mayor esfuerzo y procesamiento, es la más eficaz para incorporar palabras al lexicón mental. El cuestionario, las palabras utilizadas y las actividades con las que hemos trabajado pueden considerarse adecuadas para nuestro experimento.

La relación existente entre la actividad de entrenamiento y la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental se confirma, siendo la redacción de oraciones la actividad más eficaz para el aprendizaje y la selección de ejemplos la actividad que cuenta con menor eficacia. Al comparar nuestros resultados con la mayoría de estudios precedentes coincidimos en que la escritura consigue siempre resultados más eficaces, aunque entran en contradicción con los resultados de Folse (2006) o Barcroft (2004).

Las implicaciones de nuestra investigación para la elaboración de manuales y materiales de ELE son evidentes. Además, nos invitan a reforzar la importancia que adquiere la realización de actividades productivas como la escritura en el proceso de incorporación de palabras al lexicón mental.

Como conclusión, podemos afirmar que la combinación de ejercicios específicos de vocabulario junto a una exposición frecuente y repetida de las palabras constituye un camino idóneo para la incorporación y retención de nuevas unidades léxicas en nuestra mente.

Agradecemos al proyecto "Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera" (FFI2013-44117-P), del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, modalidad 1, Proyectos de I+D, su apoyo y parcial financiación para la realización de esta aplicación del experimento. También queremos dejar constancia de la inestimable colaboración del equipo docente del Instituto Cervantes de Sao Paulo que nos facilitó el acceso a los alumnos.

NOTAS

1 Por exigencias de las Normas de presentación de originales del Congreso que sitúa el número máximo de autores de la publicación en dos, solo se ha citado la autoría de dos personas. Queremos aclarar que el equipo INVOLEX, al que también pertenecen las investigadoras M.^a Antonieta Andión y Alicia San Mateo Valdehíta, ha

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

₪

ê

participado en su totalidad en la investigación a la que se refiere este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M.^a P. (2009). The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 9-33.
- Barcroft, J. (2004). Effects of sentence writing in second language lexical acquisition. *Second Language Research*, 20 (4), 303-334.
- Benítez Pérez, P., Andión Herrero, M.^a A., & Fernández López, M.^a C. (1996). El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación. En Segoviano, C. (ed.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 140-149). Frankfurt - Madrid: Vervuert - Iberoamericana.
- Browne, C. (2003). *Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison* (tesis doctoral inédita). Temple University Japan.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2003.
- Coomber, J. E., Ramstad, D. A., & Sheets, D. R (1986). Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods. *Research in the teaching of English*, 20 (3), 281-293.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11 (6), 671-684.
- Ferrer Corredor, E. O. (2011). *Tres estrategias comparadas en la adquisición del léxico en español como segunda lengua en algunas escuelas de EE. UU.* (tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40 (2), 273-293.
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51 (3), 539-558.
- Keating, G. D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12 (3), 365-386.
- Laufer, B. (2001). Reading, word-focused activities and incidental vocabulary

acquisition in a second language. *Prospect*, 16 (39), 44-54.

Matanzo Vicens, G. (1991). *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños* (tesis doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico. San Juan.

Meara, P. (2005). Designing vocabulary tests for English, Spanish and other languages. En Butler, C. S.; M.^a Á. Gómez-González y S. M. Doval-Suárez (eds.) *The Dynamics of Language Use. Functional and contrastive perspectives* (pp. 271-285).

http://hpu.edu.ua/!e-book/book/djvu/A/iif_kgpm_9027253838.pdf

Meara, P., Laufer, B., & Nation, P. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. *The language teacher*, 29 (7), 3-6.

Nation, P. (2000). Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines. *TESOL Journal*, 9 (2), 6-10.

Pichette, F., de Serres, L., & Lafontaine, M. (2012). Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 33 (1), 66-82.

Reyes Díaz, M.^a J. (1995). *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico* (tesis doctoral inédita). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria.

<http://hdl.handle.net/10553/1999>

San-Mateo-Valdehíta, A. (2005). Aprendizaje de léxico español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos. *RedEle*, 3.

<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.htm>

San-Mateo-Valdehíta, A. (2012). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario* (tesis doctoral inédita). UNED. Madrid.

Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (1), 33-52.

PLURILINGÜISMO Y LITERATURA INFANTIL:
LA AVENTURA PLURILINGÜE CON UNA OBRA DE BERNARDO ATXAGA

Marie-Anne Chateaureynaud

Espe d'Aquitaine Université de Bordeaux

marie-anne.chateaureynaud@u-bordeaux.fr

Maiana Oroz Aguerre

Ecole de la gare Hendaye

Maiana.Aguerre@ac-bordeaux.fr

RESUMEN

Entre los retos actuales tanto la “ecología de las lenguas” como la necesidad de integrar a alófonos incitan a los docentes a pensar una enseñanza con varios idiomas. Propondremos un balance de una experiencia educativa integrando castellano, francés, euskara y lenguas de alumnos migrantes en torno a la obra de literatura infantil de Bernardo Atxaga. Organizamos el proyecto en clases de acogimiento de alumnos migrantes y alumnos de escuelas bilingües (euskara/francés). Quisimos iniciarlos a la *aventura literaria* con la obra de un autor contemporáneo. La meta era desarrollar el nivel de lengua, las competencias en lectura, e iniciar a la literatura en la lengua de enseñanza: el euskara, acogiendo e integrando a niños migrantes, usando recursos en sus propios idiomas. Se plantearon entonces preguntas sobre las estrategias pedagógicas eficaces para profundizar los mecanismos de comprensión, y aumentar el interés hacia la literatura.

Palabras claves: plurilingüismo, lectura, literatura infantil

ABSTRACT

Between key challenges in education, language ecology and needs of migrants integration encourage teachers to develop multilingualism. This paper will present an experience we carried out on development of reading skills in a multicultural school context. We've tried to state the benefits of integrating basque language, French and the migrant language of the classes, to initiate pupils to children's literature with a book of Bernardo Atxaga. They could discover the “literary adventure” with the work of a contemporary author. The aim was to increase the language level, reading skills, and initiate to literature in a school language the basque one, integrating migrant pupils, using the resources of their own language. So we thought about efficient pedagogical strategies to improve understanding mechanism, and literature reading.

Key words: multilingualism, reading, children's literature

INTRODUCCIÓN

Para los sociolingüistas, proponer una ponencia en la Universidad Antonio de Nebrija es un honor y una oportunidad tremenda para rendir homenaje al que muchos consideran como uno de los primeros sociolingüistas de la historia. Cuando

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

escribió en *El prólogo a la gramática de la lengua castellana*: "siempre la lengua fue compañera del imperio" Antonio de Nebrija expresó una verdad no desmentida hasta ahora. Así que constatar que en el mundo global se suelen usar pocas lenguas no constituye ninguna novedad, y confirma lo que decía el gran gramático nacido en Andalucía: algunos idiomas aparecen ya casi como hegemónicos, "acompañando" a cierta forma de" imperio".

1. PLURILINGÜISMO EN CONTEXTO ESCOLAR

Varios estudios lo demuestran (las cifras más disponibles conciernen el año 2015 según los documentos de la U.E. eurostats statistics explained) y podemos apostar que no han cambiado radicalmente las tendencias hasta hoy día. Esas estadísticas hacen hincapié del dominio fuerte del inglés en el aprendizaje de las lenguas en Europa. Este aprendizaje obligatorio en varios países, u optativo en otros, deja poco lugar a los demás idiomas, sean oficiales o no de la Unión Europea, o sean minoritarios. En varios países europeos 100% de los alumnos de Europa aprenden el inglés desde la escuela primaria. La importancia de practicar una lengua tan usada no se pone en tela de juicio sin embargo la práctica del inglés no tendría que limitar el aprendizaje de otros idiomas, para poder "caminar" hacia el plurilingüismo.

La realidad de las aulas no parece dar bastante lugar a todos los idiomas, y particularmente: los de los alumnos, migrantes o no. Por eso nos interesamos a un contexto rico lingüísticamente: él de las aulas de Iparralde en que llegan alumnos migrantes. Allí están en contacto el euskara, el francés, y varios idiomas tales como el castellano, el portugués, el rumano, el sueco. Nos parece que tomar en cuenta la diversidad lingüística puede mejorar las competencias de los alumnos. La competencia de lectura es fundamental y acceder a la literatura sigue siendo un gran reto. Por eso nos interesó concebir un proyecto para comprobar si el multilingüismo puede desarrollar las competencias en lectura y permitir un acceso a la literatura, y así descubrir la aventura literaria. Aprovechando el idioma y la cultura propia del territorio, elegimos una obra de literatura infantil de un autor reconocido vasco: Bernardo Atxaga.

En una primera parte presentamos el marco teórico que sostiene nuestro proyecto aludiendo al plurilingüismo en contexto escolar, a las competencias en lectura y por fin a la aventura literaria. Luego describiremos nuestra experiencia, su contexto, el dispositivo utilizado y sus resultados con un análisis. Al final propondremos un balance antes de concluir.

Entre los varios argumentos desarrollados para defender el plurilingüismo leemos muchas veces que las lenguas forman parte del patrimonio de la humanidad digno de protección. Además, la diversidad lingüística y cultural nos parece tan importante como las demás formas de biodiversidad. Es la teoría defendida por la ecolingüística. Cada lengua expresa una visión del mundo y cada lengua perdida implica la pérdida de una de estas visiones, así promover cada lengua y su enseñanza es una necesidad.

En el ámbito educativo: los programas oficiales de la U.E., el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, y el boletín oficial en Francia realzan esta necesidad. Sin embargo en la realidad cotidiana de las aulas hay que dar vida al concepto teórico ya que al final son poco numerosas las lenguas enseñadas. En Francia, pocos idiomas se enseñan en la educación pública. Las lenguas minorizadas, las lenguas de los inmigrantes o lenguas oficiales de la Unión europea como el italiano, el portugués no se pueden aprender en muchas escuelas o muchos colegios. Así lo subrayaban M.Silhouette y J.M Hannequart (2016): " El

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

estudio de la evolución de la enseñanza de las lenguas en Francia pone de relieve varias paradojas. En un país que suele presentarse como campeón de la diversidad cultural [...] no hay verdadera política nacional de las lenguas que tomaría en cuenta las necesidades y regularía la oferta. Trece lenguas se enseñan en Francia, pero solo se propone el aprendizaje de tres de ellas: inglés, español y alemán en la mayor parte de los colegios de segundo grado”.

Además, en aulas multiculturales tomar en cuenta los idiomas presentes es decir él de escolarización y los de los alumnos forasteros o no, es muy poco frecuente. En el contexto educativo francés, parece infundir cierto miedo a los maestros utilizar el plurilingüismo como lo demostró M.O. Maire Sandoz (2015) y comenta que: “el plurilingüismo no aparece nunca como factor pertinente en las elecciones didácticas. Sin embargo, numerosas investigaciones subrayan el interés de una didáctica del francés con una perspectiva plurilingüe para favorecer el éxito escolar.” A semejanza de otros investigadores, apostamos que otorgar un reconocimiento a estas lenguas, y usar las competencias ya adquiridas por los alumnos en los idiomas que suelen quedar fuera del aula, sería útil y eficaz para los aprendizajes.

El plurilingüismo permite acceder a varios universos y la educación podría tanto ayudar los alumnos a conocer su propia lengua como aprender las demás lenguas: la de la escuela, las del país en que vive y las extranjeras. Los textos oficiales insisten en la necesidad del plurilingüismo, y Rubio lo precisaba así (25/5/1998, declaración de La Sorbona, París): “Hace más de una década que la Declaración de La Sorbona inauguró un proceso de reflexión y actualización en las universidades europeas que ha supuesto una renovación de las mismas. Uno de los aspectos que se indicaron como importantes para dicho proceso es el que se refiere al fomento del conocimiento de las lenguas europeas. Sobre todo se señaló que muchos países muestran un generalizado analfabetismo en lenguas extranjeras. El Consejo de Europa (2009) ha advertido que una sociedad europea competitiva y culta debe ser competente en al menos dos lenguas extranjeras. A raíz de estas consideraciones se empiezan a generar iniciativas que desarrollen propuestas de cambio en el EEES”. Lo realza también el marco europeo (2001), que subraya la necesidad de siempre asociar lengua y cultura. Como lo mostró J. Fishman (2001) los vínculos estrechos mantenidos entre la lengua y su cultura son necesarios a la supervivencia de los dos, y difundir un idioma debería significar difundir también su cultura.

2. PLURILINGÜISMO, LECTURA Y LITERATURA INFANTIL

Acceder a la cultura de un idioma es posible también gracias a las competencias escritas y primero gracias a la lectura. El aprendizaje de la lectura es el reto importante de los alumnos de primaria y entre los fracasos escolares buena parte se debe a las dificultades de lectura. Permitir el acceso a la lectura es además un modo de luchar contra las desigualdades sociales. Respecto al acceso a la cultura escrita P.Rayou (2015) considera que la cultura escrita escolar es particularmente discriminante. Y muchos alumnos socialmente desfavorecidos no superan las dificultades inducidas por el acceso a esta cultura escrita. El desarrollo de las competencias de lectura aparece así como una necesidad. Los docentes suelen usar varios métodos para que los alumnos no solo hilvanen los significados de las palabras sino que puedan reconstruir el significado global del texto.

Para desarrollar la lengua y la comprensión lectora varios experimentos demuestran el beneficio de una lectura extensiva “dejarles practicar las palabras y hacer que el alumno lea mucho de forma extensiva puede ayudar” (Frijters y

Kremers, 2002: 115-119; Van de Laarschot, 1997: 143-147; Savage, 1994). En este marco la lectura de una obra completa de literatura infantil, de cuentos parece especialmente adaptada: proponer al alumno no solo extractos de textos sino también una historia completa. El desarrollo del léxico, de las estructuras sintácticas, de la comprensión, y la llegada en el universo de la ficción. Por otra parte C.Tauveron especialista francesa de la lectura de literatura infantil presenta el interés de los relatos metanarrativos. Permiten al lector activo entrar en el mundo del autor y del lector ficticio. Así los lectores más jóvenes pueden percibir la magia de la lectura: la historia dentro de la historia y el libro dentro del libro. Da a pensar lo que es la ficción. Según ella solo se puede aprender a comprender con textos que plantean problemas interpretativos, lo que justifica plenamente la elección de una obra literaria.

Por eso elegimos la obra de B.Atxaga, autor vasco, premiado, reconocido, cuya obra se traduce a muchos idiomas (32 en 2016). Además de su obra poética y novelística publicó una veintena de libros de literatura infantil. Entre ellos, la serie *Xola* en que la protagonista es una perrita y especialmente *Xolak badu lehoien berri* o sea *Shola y los leones* (1995). Esta aventura de la perrita Xola ofrece un relato metaléptico, una construcción en abismo en que la perra está leyendo. Xola puede descubrir, gracias al olvido de un amigo de su amo, un libro documental sobre los leones. Empieza entonces un proceso de identificación de la perra con este "noble animal". El autor declaró que: "la literatura infantil debe "pesar" por el lado de lo literario más que por el adjetivo "infantil" " en el *Alfabeto de la literatura infantil* (1999) y no paró de aplicarlo a lo largo de la serie *Xola*.

Una lectura completa permite a los alumnos acceder a la ficción, a lo implícito del texto, así el alumno construye poco a poco sus competencias y desarrolla poco a poco una comprensión cada vez más fina. Gracias a las varias traducciones de *Xola* (a veces por el autor él mismo) pensamos que el alumno puede desarrollar competencias plurilingües y mejorar su capacidad de lectura.

3. EXPERIENCIA EN AULAS MULTICULTURALES: CONTEXTO, MATERIALES MÉTODOS

Apoyándonos en este marco teórico, quisimos comprobar principalmente si el desarrollo de competencias y habilidades específicas de los textos literarios permite una mejor adquisición de los idiomas estudiados, para alumnos forasteros. El objetivo de nuestro experimento era también desarrollar las competencias en lectura, en comprensión plurilingüe, e iniciar a la cultura literaria vasca para permitir a largo plazo una mejor integración.

El contexto del País Vasco norte nos pareció interesante, y elegimos dos clases multiculturales en Iparralde, en la Educación primaria pública: una de acogida (llamada en el sistema escolar francés UPE2A) y una clase bilingüe francés/euskara. En la clase de acogida las lenguas de los alumnos, (lenguas maternas) eran el castellano, el rumano, el portugués y el sueco. El idioma materno de los alumnos de la clase bilingüe de CM2 (quinto: con alumnos de diez años) era para 85,7% el castellano, las lenguas escolares eran el euskara, el francés y el inglés. Se trataba de un público escolar heterogéneo y el dispositivo debía devolver un estatuto a las lenguas maternas: para 54% de los alumnos la lengua materna era el castellano, (por eso nos pareció necesario incluirlo).

Propusimos un dispositivo para desarrollar las competencias de lectura y las competencias lingüísticas tomando en cuenta y apoyándose en todos los idiomas presentes, escolares y extraescolares. El constato era una ausencia de comprensión de los enunciados de dominio del francés. Intentamos saber si

instalar estrategias plurilingües permite acceder el sentido. Primero quisimos saber si construir competencias en lectura con la lectura extensiva, ayuda a ser experto y usar sus competencias específicas plurilingües (sin comprobarlo apostamos también que la aventura literaria, con una obra completa fomenta placer y así ganas de leer entre los alumnos). Segundo quisimos comprobar si tomar en cuenta el idioma materno en lectura mejora el dominio del francés, lengua de escolarización y de las competencias plurilingües.

El método usado fue: una evaluación diagnóstica en idioma materno para los alumnos forasteros y en francés para los de la clase de CM2 bilingüe. Luego usamos un dispositivo de lectura de la obra *Xola*, en 6 sesiones, que tomó en cuenta el repertorio lingüístico (verbal, metalingüístico) en contexto multilingüe como recurso para resolver las dificultades y permitir la lectura extensiva (que enriquece a su vez el repertorio de los alumnos, en círculo virtuoso). Por fin, hicimos una evaluación sumativa, con consignas en francés.

Nuestro corpus se compone de producciones tan escritas (evaluaciones, ejercicios, evaluaciones formativas, y dos producciones escritas para UPE2A), como orales (producciones orales para UPE2A, grabaciones de todas las sesiones, y para un alumno David corpus oral). Por fin estudiamos la producción del libro plurilingüe numérico hecho por los alumnos ellos mismos al final de las sesiones.

El material utilizado en clase fue: libros en euskara y en castellano (traducción del autor), libros en francés, alemán, turco e inglés y libros numéricos en francés.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los primeros resultados parecen positivos, sin embargo después de presentarlos introduciremos algunos matices y los discutiremos. Los criterios de análisis eran: buscar una información y establecer vínculos portada e interior, buscar informaciones en un texto, competencias conseguidas en el funcionamiento editorial. Se observaron para los alumnos primero: unos progresos en competencias de lectura como detección de indicios, interpretación y comprensión. 71,4% de los alumnos progresaron y pudieron transferir sus competencias de una lengua a otra para buscar informaciones. Por ejemplo los alumnos detectaron las especificidades tipográficas en cada lengua e hicieron un libro numérico con estas especificidades. Pero 28,6 % no progresaron tanto entre las dos evaluaciones: no pudieron transferir sus competencias en lengua de origen a un contexto plurilingüe. Segundo también se observó el desarrollo de competencias orales y escritas en las lenguas utilizadas.

Como ejemplo mostramos la tabla de los resultados de la clase de acogida en búsqueda de información.

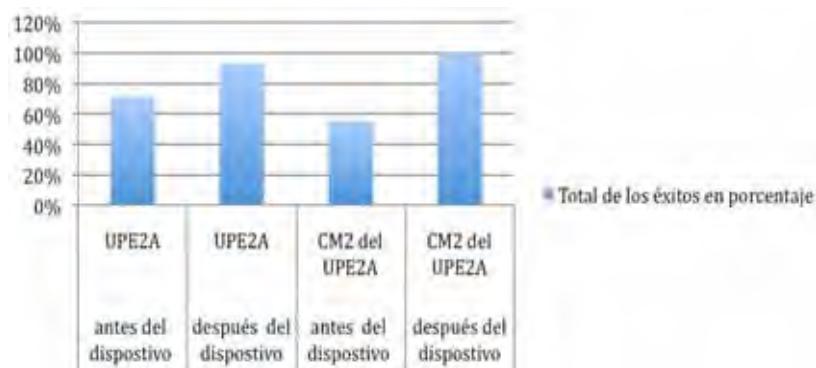


Tabla de los resultados de UPE2A en búsqueda de información (en porcentajes)

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

Lo que intuimos del placer de la lectura pareció confirmarse y en las grabaciones el interés por la lectura completa de *Xola* se manifestó varias veces y los alumnos lo expresaron de manera muy clara. También manifestaron su placer de poder utilizar su lengua materna.

Obviamente nuestra experiencia tiene límites: primero trabajamos únicamente con dos grupos, lo que solo permite observar tendencias pero sería necesario volver a hacer esta experiencia con más clases y con un número mayor de alumnos para ver si estas tendencias se confirman.

Es importante hacer un balance distanciado en cuanto también al modus operandi que queda por mejorar, especialmente para las competencias metalépticas, en que los progresos no fueron tan nítidos. La progresión entre cada sesión también tendrá que ser más eficiente. Luego lo que quedaría por medir es el grado de integración de los alumnos forasteros con este dispositivo, con cuestionarios y encuestas, podríamos concebir un modo sistemático de observar cada grabación con este enfoque. Por fin las competencias culturales podrían también evaluarse y constituir otra investigación.

5. CONCLUSIÓN

Para desarrollar las competencias de lectura, desarrollar el lenguaje y mejorar la integración de alumnos forasteros, la experiencia que hicimos, en aula multicultural y clase bilingüe en Iparralde, con la lectura extensiva de la obra de literatura infantil *Xola* de B.Atxaga resultó más bien positiva. En cuanto a la investigación, parece innovadora porque toma en cuenta las lenguas maternas para desarrollar varias competencias y particularmente las del nivel «meso» (según el concepto de J.C.Beacco) gracias a la lectura extensiva de una obra literaria. No obstante, nuestros resultados solo indican una primera tendencia habría que proponer un programa a medio plazo en varias escuelas y evaluar también otras competencias. Trabajar la intercomprensión integrada sería otra posibilidad enriquecedora en contexto plurilingüe y sobre todo comprobar a largo plazo como pasa la integración de los alumnos forasteros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atxaga B. (1995), *Xolak badu lehoien berri*, Erein.

Atxaga B. (2002), *Alfabeto sobre la literatura infantil*, ed. Media vaca.

Beacco J.C. (2015), conférence <http://www.ubordeaux.fr/Evenements/De-la-recherche/Les-langues-au-coeur-de-l-education.page> du programme consultée le 7 Juin 2016.

Fishman J. (2000), *Can threatened languages be saved?*, Clevedon, Multilingual matters .

Kremers N. (2004), MFS, *La gramática en el aula multicultural*, Actas XV, Centro virtual Cervantes.

Maire-Sandoz M.O. et Miguel Addisu V. (2016), *Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique?*, p.59 à 76, revue Repères n°52.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

风扇

ê

Nebrija A. (1492), *Gramática de la lengua castellana*, prólogo, Salamanca .

Oroz Aguerre M. (2016), *L'aventure littéraire chez les élèves allophones, à travers la lecture suivie d'une oeuvre basque*, mémoire de master 2 en ingénierie de la formation, Espe d'Aquitaine, Université de Bordeaux.

Rayou P. (2015), *Sociologie de l'éducation*, Socialisation et éducation : les mobilisations culturelles, Que sais-je.

Rubio Alacala F.D., Hermosin Mojeda M.J. (2010), *Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: Análisis de contexto y detección de necesidades*, XXI Revista de Educación©, 12. ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.

Silhouette M., Hannequart J.M. (2016) *L'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation* (2) : site web The conversation <http://theconversation.com/levolution-de-lenseignement-des-langues-vivantes-en-france-massification-et-uniformisation-2-> page consultée le 7 avril 2016.

Tauveron C. (2002), *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse : quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre Broché* – 1er février 2002, CNDP Canopé de grenoble, documents actes et rapports.

Union Européenne (2015), *Eurostats statistics explained* ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/.language_learning_statistics/fr page consultée mai 2016

POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y PLURILINGÜISMO EN GUINEA ESPAÑOLA

Adeline Darrigol

3L.AM, Université du Maine (Francia)

darrigol.adeline@yahoo.fr

RESUMEN

Situada en África central, la Guinea española era lingüísticamente heterogénea. Tenía tres lenguas bantúes (el bubi, el fang y el ndowe) y dos lenguas criollas, una de base léxica portuguesa (el fá de ambô) y otra de base léxica inglesa (el krio). Ante el plurilingüismo, las autoridades coloniales españolas adoptaron una política lingüística. El español se convirtió en la lengua obligatoria de la educación, la administración y la justicia. Además, las autoridades coloniales utilizaron los medios de comunicación de masa, las bibliotecas públicas y el cine. La difusión de la lengua española en el medio laboral constituía también un desafío en la colonia.

Palabras clave: Guinea española, colonización, política lingüística, plurilingüismo, lengua española

ABSTRACT

Spanish Guinea was located in central Africa and linguistically heterogeneous. It had three Bantu languages (bubi, fang and ndowe) and two Creole languages, one of Portuguese lexical base (fá d'ambô) and other of English lexical base (krio). Faced with the plurilingualism, the Spanish colonial authorities adopted a language policy. Spanish became obligatory language of education, administration and justice. The colonial authorities also used the press and radio, public libraries and cinema. The development of the Spanish language at work was also a challenge in the colony.

Keywords: Spanish Guinea, colonization, language policy, plurilingualism, Spanish language

INTRODUCCIÓN

La política lingüística es el conjunto de medidas que adopta un Estado sobre una o varias lenguas habladas en el territorio bajo su soberanía. Puede consistir en normalizar la grafía, la ortografía o la sintaxis de un idioma. Puede también resumirse en cambiar el estatuto de una lengua declarándola oficial. La política lingüística puede, por último, introducir de nuevo el uso de un idioma caído en desuso. En regla general, se aplican tres principales tipos de políticas lingüísticas. Primero, la política lingüística intervencionista. Acelera o frena la evolución normal de una lengua; lo que permite reducir, aumentar o eliminar la competencia entre las lenguas. Esta categoría

de política lingüística se basa raramente en motivos puramente lingüísticos. Está vinculada con los proyectos de sociedad formulados en función de objetivos culturales, políticos y económicos. Los Estados toman medidas incitativas o coercitivas. Se apoyan también en la potencia, la atracción o el prestigio de las lenguas. Luego, la política lingüística de no intervención. Consiste en ignorar los problemas y dejar evolucionar las fuerzas en presencia. El Estado se abstiene de adoptar disposiciones constitucionales o legislativas. Sin embargo, es una planificación en favor de la lengua dominante. Por fin, la política lingüística asimilacionista. El Estado utiliza medios planificados para acelerar la asimilación de las minorías.

En la práctica, las políticas lingüísticas consisten sobre todo en prever y escoger. Lo que exige una visión clara y exacta de los problemas, una determinación precisa de los métodos y medios, así como la aplicación de una legislación eficaz. En Guinea española, la administración colonial se preocupó por la cuestión lingüística. En efecto, las lenguas y el poder están estrechamente vinculados. Las relaciones que se establecen entre las lenguas en contacto en una sociedad, resultan de la distribución del poder. Todo cambio que afecta la organización social y política se repercute en el paisaje lingüístico.

Situada en África central, la Guinea española era lingüísticamente heterogénea. Tenía tres lenguas bantúes (el bubi, el fang y el ndowe) y dos lenguas criollas, una de base léxica portuguesa (el fá de ambô) y otra de base léxica inglesa (el krio). ¿Cómo administrar un territorio plurilingüe? Tal fue ciertamente la preocupación del Estado español en Guinea.

Ante la diversidad lingüística, las autoridades coloniales españolas adoptaron una política lingüística. El español se convirtió en la lengua obligatoria de la educación, la administración y la justicia. Hemos analizado los fundamentos ideológicos y culturales de la política lingüística aplicada en Guinea española. También, hemos estudiado sus fases de evolución a través de las medidas coercitivas e incitativas que se adoptaron en los sectores como la educación, los ocios y los medios de comunicación de masa, la administración y la justicia; basándonos en los criterios de análisis de las situaciones lingüísticas de Robert Chaudenson (1988), la legislación colonial española, las memorias y los informes de administradores coloniales españoles.

En Guinea española, la administración colonial aplicó una política lingüística intervencionista para difundir la lengua española. Con este fin, se reglamentó la educación que se convirtió en un sector prioritario. La administración colonial utilizó, además, los medios de comunicación de masa, las bibliotecas públicas y el cine.

1. IDEOLOGÍA MONOLINGÜE Y UNIDAD LINGÜÍSTICA

Según Guy Rocher (1968) la ideología es “un sistema de ideas y juicios (...) que sirve para describir, explicar, interpretar o justificar la situación de un grupo (...) y propone

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

₪

ê

una orientación precisa a la acción" (Rocher 1968: 114-115). En Guinea, la política lingüística tenía como objetivo fundamental la difusión de la lengua española. Esta orientación se apoyaba en una ideología lingüística.

Oficialmente, el colonizador español afirmaba que las lenguas indígenas presentaban una pobreza estructural, léxica y funcional. Según este punto de vista, estos idiomas no podían describir los conceptos filosóficos, científicos y técnicos que constituyan la base de la civilización española. Por consiguiente, el Estado español tenía que imponer la lengua española para difundir la civilización e introducir los indígenas en el progreso. A nivel político, España quería consolidar la unidad entre la colonia y la Metrópoli mediante el uso de una lengua común. También, deseaba crear una comunidad lingüística hispánica. Según este proyecto, la unidad lingüística debía favorecer no sólo el acercamiento entre los indígenas, sino también entre los españoles y los indígenas. Además, el colonizador pensaba que el indígena que dominaba la lengua española era capaz de trabajar en la administración colonial o las empresas privadas españolas locales. Por todos estos motivos, la instrucción de los indígenas en lengua española era necesaria (Bonelli y Rubio 1945: 10-11).

Por otro lado, la difusión del *Pidgin English* (krio) y de la lengua inglesa en la isla de Fernando Póo preocupaba la administración colonial española. Ambas lenguas estaban históricamente relacionadas con la colonización británica en Fernando Póo (1827-1858). Por lo tanto, las autoridades coloniales españolas decidieron reducir su uso, y al mismo tiempo la influencia cultural británica en la colonia (Barrera y Luyando 1907: 27-28).

2. LA POLÍTICA EDUCATIVA COLONIAL Y LA ESPAÑOLIZACIÓN

En la colonia, el sistema educativo era el principal medio de difusión de la lengua española. Se adoptó una legislación específica. Al mismo tiempo, se crearon escuelas públicas y privadas católicas. Sin embargo, los indígenas se opusieron a la escolarización de sus niños. Entonces, las escuelas quedaron cerradas. Fue con la llegada del Gobernador general Ángel Barrera y Luyando en 1906 que se impulsó realmente la instrucción de los indígenas. Barrera y Luyando consideraba la instrucción pública como origen de la prosperidad y grandeza de los pueblos. Subrayó la imperiosa necesidad de difundir la lengua española en la colonia y empezó la reforma del sistema educativo colonial.

Así, el reglamento de la enseñanza que firmó el 28 de febrero de 1907¹ fijó la escolarización desde la edad de tres años hasta la de catorce. Estableció también la asistencia obligatoria a la escuela (artículo 4). El programa de enseñanza era básicamente: la adquisición del castellano (lectura, escritura, principios de gramática castellana y ortografía), la doctrina cristiana, las cuatro reglas de aritmética, el sistema de pesos, medidas y monedas, compendio de la historia y geografía de España (artículo 9). Los maestros tenían que estimular a los niños al estudio mediante premios (artículo 8), llevar un cuaderno diario de la asistencia de los discípulos y otro

en el que tenían que constar mensualmente las notas de aplicación e índole y carácter del niño (artículo 3). Con el bando del Gobernador general de 24 de mayo de 1907², la enseñanza de la lengua española pasó a ser obligatoria en todos los territorios de la colonia (artículo 1).

Las autoridades coloniales adoptaron también medidas coercitivas. Habiendo notado el poco interés de los indígenas por la asistencia de sus hijos e hijas a la escuela, el Gobernador general firmó un decreto el 17 de octubre de 1914³. En el texto, reiteró la asistencia obligatoria a la escuela (artículo 1). Impuso multas de 25 a 250 pesetas a los jefes de familia, en caso de faltas de asistencia de sus hijos a la escuela (artículo 3).

El decreto del Gobernador general de 3 de julio de 1925⁴ ordenó el encarcelamiento de niños encontrados por la Policía vagabundeando por la vía pública durante las horas escolares. La ordenanza del Gobernador general de 1 de marzo de 1940⁵ creó la tarjeta escolar para controlar la asistencia diaria de los niños a la escuela (artículo 1). En este documento, el maestro tenía que anotar el número de faltas y asistencias tenidas por el niño en el mes (artículo 6). El padre era responsable de la falta de asistencia a la escuela de sus hijos. Se sancionaron los padres irresponsables con multas. En caso de reincidencia, se aplicaban otras sanciones más severas (artículo 5).

La administración colonial reglamentó también las escuelas protestantes en la isla de Fernando Póo. En 1868, una revolución social y política tuvo lugar en España. Se estableció la libertad de culto y de enseñanza. Estas disposiciones se aplicaron en Guinea española. En 1870, un grupo de pastores metodistas ingleses llegaron a Santa Isabel. Más tarde, se instalaron también en San Carlos, Laka y Cupapa. Emprendieron la evangelización, instrucción y formación profesional de los indígenas. Sin embargo, la administración colonial española controló la enseñanza y el uso de la lengua inglesa mediante una reglamentación estricta. Así, en 1923 la Misión metodista solicitó la apertura de escuelas en la isla de Fernando Póo. El Real Orden de 6 de septiembre de 1923 otorgó la autorización. Pero el permiso era sujeto a las condiciones siguientes: la obligación de practicar la enseñanza en español e incluir en el programa escolar la historia y las instituciones de España (Álvarez García 1948: 392-393). Por consiguiente, los pastores metodistas tuvieron que reclutar maestros indígenas. Envieron algunos en formación en España. Obtuvieron diplomas que les permitieron enseñar en las escuelas primarias.

No obstante, los requisitos para enseñar en Guinea española cambiaron de nuevo en 1935. Según el artículo 12 del decreto de 14 de noviembre de 1935⁶, todos los maestros de la colonia debían ser españoles. El Gobernador general concedió un plazo de tres meses a los pastores metodistas ingleses. La imposibilidad de cumplir esta exigencia les obligó a cerrar las escuelas.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

3. EL PAPEL DE LAS BIBLIOTECAS, DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASA Y DEL CINE

Las bibliotecas públicas desempeñaron también un papel importante en la difusión de la lengua española en Guinea. Se abrió la primera al público en 1945 en Santa Isabel, capital de la colonia. A principios contaba con 3000 volúmenes disponibles para el préstamo. La biblioteca alimentaba sus fondos con asignaturas en el presupuesto anual de la colonia, las donaciones del Servicio Nacional de Lectura, de la Dirección General de Marruecos y Colonias, de asociaciones y particulares. Prestaba gratuitamente a todos los habitantes de la colonia: la prensa y las revistas, las obras de teología, filosofía, bellas artes, literatura, historia y geografía, literatura infantil, ciencias sociales, puras y aplicadas. Los documentos más consultados eran las revistas, la prensa, las obras de literatura, de historia y geografía, de ciencias puras y literatura infantil. Las bibliotecas itinerantes recorrían también los diferentes puntos de la colonia. Además, se ofrecía el préstamo directo por servicio postal.

La radiodifusión constituía igualmente un medio de desarrollo de la lengua española en Guinea. Existían tres emisoras en la colonia. Radio Santa Isabel y Radio Ecuatorial (Bata) proponían a los radioyentes boletines de información regional y española, programas de música española, concursos, el teatro, emisiones comerciales, varias retransmisiones, programas religiosas y para la mujer. Por su parte, Radio Papaya era una pequeña emisora instalada en Santa Isabel. Tenía programas esencialmente musicales y emisiones comerciales. En estas tres radios, la mayor parte de las emisiones se celebraban en lengua española. Sin embargo, las lenguas indígenas locales no estaban totalmente excluidas. Así, Radio Santa Isabel y Radio Ecuatorial tenían programas diarios de una hora respectivamente en lenguas bubi y fang. Estas emisiones se dedicaban a las informaciones relacionadas con las obras coloniales en favor de los indígenas, los textos y las instrucciones del Gobernador general, las noticias de interés general. Las lenguas indígenas facilitaban la transmisión de las órdenes a los administrados. No obstante, su presencia en las principales emisoras de la colonia constituía una promoción del plurilingüismo.

En Guinea española, la prensa fue una herramienta de comunicación social y de información. Por lo tanto, fue un medio eficaz de propagación de la lengua española en la colonia. Se publicaron varios periódicos y revistas a lo largo de la colonización española. Generales o especializados, se editaron en Madrid, Barcelona o Guinea española. Fue una prensa de información y de opinión que se distinguió por la regularidad y la accesibilidad de sus publicaciones (gratuidad o modicidad de los precios). Los directores, las denominaciones y los contenidos siguieron la evolución de la Metrópoli y de la colonia.

La Guinea española salió a la luz en 1903. Editado por los misioneros claretianos, la revista ocupó el espacio cultural colonial durante una cincuentena de años. *La Guinea española* comportaba informaciones religiosas, la actualidad local, artículos especializados en etnología (usos y costumbres de los indígenas) y ciencias

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

naturales (el cultivo de plantas comerciales como el cacao o café). La revista tenía también dos rúbricas: "Página literaria" y "De nuestra biblioteca africana". Los habitantes de la colonia (españoles e indígenas) podían publicar artículos en ambas rúbricas. A partir de 1944, la Guinea española organizaba un concurso literario denominado "Plumas coloniales", y publicaba los artículos premiados.

Creado en 1952 y editado en Bata, *Potopoto* era un periódico que proponía noticias locales, nacionales e internacionales. Se redactaban todos los artículos exclusivamente en lengua española. Aunque que el contenido se quedaba en español, los títulos de algunos periódicos aparecían en lenguas indígenas. Era una apertura al plurilingüismo. Por ejemplo, *Potopoto* es una palabra fang que se refiere al lodo que invade los caminos de tierra durante la estación de lluvias.

El cine contribuyó también a la promoción de la lengua española en Guinea. El 12 de septiembre de 1904, Manuel Balboa creó en Santa Isabel la primera sala de cine de la colonia: *El Marfil*. Otras salas de cine nacieron en Guinea: *el Jardín, Rosaleda* y *Cine Veiga*. Cada domingo, la Misión Católica de Santa Isabel organizaba también sesiones de proyección de películas. Eran gratuitas y atraían a los jóvenes de la capital colonial y de los pueblos cercanos. A nivel lingüístico, la administración colonial española reglamentó la proyección de películas en Guinea. El 7 de febrero de 1936, el Gobernador general, en vista de la necesidad de que el idioma español se difunda y propague por toda la colonia, prohibió la proyección de películas habladas en idiomas extranjeros en todos los territorios de Guinea (artículo 1)⁷. Esta disposición reglamentaria estaba destinada a reducir la influencia de la lengua y de la cultura inglesa en Guinea. En cambio, favorecía la difusión de la lengua española.

4. EL ESPAÑOL: LENGUA DE LA ADMINISTRACIÓN Y DE LA JUSTICIA

El Real Decreto de 13 de diciembre de 1858⁸ estableció la organización administrativa de la colonia. Esto texto creó el puesto de Gobernador general, la autoridad colonial suprema. En efecto, el Gobernador general era el representante del gobierno español y estaba encargado de la administración de la colonia. Por lo tanto, la institución colonial tenía una función fundamentalmente administrativa. El decreto de 13 de abril de 1935⁹ y los textos posteriores fijaron las divisiones administrativas de la colonia. La Guinea española se dividió en distritos. Éstos correspondían a las zonas de ejercicio del poder de los administradores territoriales. Eran un cuerpo civil y de funcionarios formados para la administración colonial. El poder colonial se apoyó en criterios geográficos y jerárquicos. El Gobernador general fijaba las delimitaciones territoriales.

La organización administrativa dividió la sociedad colonial en dos categorías: los administradores y los administrados. Estos grupos comunicaban por medio de circulares, directivas o decretos del Gobernador general. Por otra parte, las autoridades coloniales solían visitar los distritos o diferentes puntos de la colonia. Además, los indígenas solicitaban la administración colonial en diversas ocasiones.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

Pero la diversidad lingüística dificultaba la comunicación con la administración colonial constituida principalmente por españoles. Pues, la administración colonial impuso el uso de la lengua española en los servicios públicos. El decreto de 24 de febrero de 1926¹⁰ fijó un plazo de seis meses a todos los indígenas para el uso obligatorio de la lengua española en los servicios de la administración colonial. Los decretos de 9 de agosto de 1926¹¹ y de 28 de noviembre de 1933¹², así como la circular de 6 de julio de 1937¹³ recordaron que esta medida quedaba en vigor. Al mismo tiempo, se organizaron cursillos de perfeccionamiento lingüístico. Se otorgaron primas a los indígenas que demostraron un gran interés en aprender la lengua española.

Para el colonizador, esta solución favorecía la unificación lingüística y la celeridad en el tratamiento de los expedientes.

El español era también la lengua de la justicia. El Real Decreto de 17 de febrero de 1888¹⁴ atribuyó al Gobernador general el poder de nombrar los jueces de Primera instancia de Santa Isabel, San Carlos y Concepción en la isla de Fernando Póo. Estos jueces debían reunir las condiciones siguientes: ser mayores de edad, saber leer y escribir en español, tener una propiedad rural o urbana en la colonia, llevar por lo menos dos años de residencia en la isla de Fernando Póo (Artículo 5). En los demás territorios de la colonia, era el Secretario del Gobernador general que desempeñaba las funciones de juez de primera instancia. El tribunal de Las Palmas era competente en la segunda instancia. El decreto de 10 de noviembre de 1938¹⁵ introdujo dos innovaciones en el sistema judicial colonial. Por una parte, se aplicó el derecho español a los españoles e indígenas emancipados. Funcionaba según la legislación vigente en la Metrópoli. Por otra parte, se destinó el derecho consuetudinario a los indígenas no emancipados. Sin embargo, la aplicación de las costumbres indígenas no debe ser contraria al orden público o a la acción civilizadora del Estado español (artículo 7).

En el plan lingüístico, los jueces y funcionarios de la administración judicial colonial eran españoles o indígenas emancipados. El dominio de la lengua española constituía el criterio fundamental para el nombramiento de los jueces. Por otro lado, los procesos se celebraban en lengua española. Se redactaban las actas de audiencias en este idioma. También, se registraban denuncias orales y escritas en español. Se admitían las lenguas indígenas en casos excepcionales y se requería la traducción en castellano. Además, la colonización española introdujo un nuevo régimen de la propiedad y un código de la familia en Guinea. Entonces, notarios españoles se instalaron en la colonia. Redactaban diferentes actas en lengua española: contratos, testamentos, hipotecas, etc.

CONCLUSIONES

La difusión de la lengua española constituía un elemento central de la acción colonial en Guinea. La administración colonial aplicó una política lingüística intervencionista. Se cambió el estatuto de las lenguas en favor del español mediante leyes, decretos,

reglamentos, circulares, directivas o controles. Por el contrario, se excluyeron el inglés, las lenguas bantúes y criollas locales de las esferas del poder político, económico y cultural. La política lingüística colonial se apoyó principalmente en la educación, los medios de comunicación de masa, las bibliotecas públicas y el cine. También, la concesión de becas, la gratuitidad de la escolarización, la formación de los maestros indígenas y los programas de alfabetización de adultos facilitaron la difusión de la lengua española en la colonia. El sistema educativo favoreció, además, la emergencia de una élite indígena que se convirtió en el modelo de la política lingüística colonial.

NOTAS

- 1 Decreto del Gobernador general de 28 de febrero de 1907. *Enseñanza. Aprueba Reglamento*. Boletín Oficial de la Colonia de 1 de marzo de 1907
- 2 Bando del Gobernador general de 24 de mayo de 1907. *Idioma. Enseñanza obligatoria del castellano*. Boletín Oficial de la Colonia de 1 de junio de 1907
- 3 Decreto del Gobernador general de 17 de octubre de 1914. *Enseñanza. Asistencia obligatoria escuelas*. Boletín Oficial de la Colonia de 1 de noviembre de 1914
- 4 Decreto del Gobernador general de 3 de julio de 1925. *Enseñanza. Asistencia obligatoria escuelas*. Boletín Oficial de la Colonia de 15 de julio de 1925
- 5 Orden del Gobernador general de 1 de marzo de 1940. *Enseñanza. Asistencia obligatoria escuelas*. Boletín Oficial de la Colonia de 15 de marzo de 1940
- 6 Decreto de 14 de noviembre de 1935. *Administración local. Estatuto orgánico*. Boletín Oficial de la Colonia de 15 de diciembre de 1935
- 7 Orden del Gobernador general de 7 de febrero de 1936. *Películas. Prohíbe proyección de las habladas en idioma extranjero*. Boletín Oficial de la Colonia de 15 de febrero de 1936
- 8 Real Decreto de 13 de diciembre de 1858. *Administración local. Estatuto orgánico*. Gaceta de 15 de diciembre de 1858
- 9 Decreto de 13 de abril de 1935. *Administración local. Estatuto orgánico*. Boletín Oficial de la Colonia de 15 de agosto de 1935
- 10 Decreto del Gobernador general de 24 de febrero de 1926. *Idioma. Medidas su difusión*. Boletín Oficial de la Colonia de 1 de marzo de 1926
- 12 Decreto del Gobernador general de 9 de agosto de 1926. *Idioma. Medidas su difusión*. Boletín Oficial de la Colonia de 15 de agosto de 1926
- 13 Aviso del Gobernador general de 28 de noviembre de 1933. *Idioma. Medidas su difusión*. Boletín Oficial de la Colonia de 1 de diciembre de 1933
- 14 Orden del Gobernador general de 6 de julio de 1937. *Idioma. Exige conocimiento español a funcionarios indígenas*. Boletín Oficial de la Colonia de 15 de julio de 1937
- 15 Real Decreto de 17 de febrero de 1888. *Administración local. Estatuto orgánico*. Gaceta de 26 de febrero de 1888
- 16 Decreto de 10 de noviembre de 1938. *Justicia. Organiza la indígena*. Boletín Oficial

ß
ñ
ç

de la Colonia de 15 de enero de 1939

&
布
₪
Ω
ق
₪
ê

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez García, H. R. (1948). *Historia de la acción cultural en la Guinea española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Barrera y Luyando, Á. (1907). *Lo que son y lo que deben ser las Posesiones Españolas del golfo de Guinea*. Madrid: Imprenta de Eduardo Arias.

Bonelli Rubio, J. M. (1945). *El problema de la colonización*. Madrid: Dirección General de Marruecos y Colonias.

Chaudenson, R. (1988). *Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques dans l'espace francophone*. Paris: ACCT.

Darrigol, A. (2014). *Politiques linguistiques et multiculturalisme en République de Guinée équatoriale de la colonisation espagnole à nos jours*. (Thèse de Doctorat). Université François Rabelais. Tours.

Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal: H.M.H.

LOS PRONOMBRES PERSONALES Y SU USO POR ESTUDIANTES BRASILEÑOS APRENDICES DE ESPAÑOL

Ana Célia Santos dos Anjos

Instituto Federal do Sertão Pernambucano

annacelia.anjos@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis del uso de los pronombres personales por estudiantes brasileños aprendices de español. La investigación, cuyo *corpus* se constituye de producciones escritas de estudiantes del nivel B1, se organiza de la siguiente manera: primeramente se indican los datos sobre los informantes, el contexto y la metodología utilizada en la investigación. Enseguida, se presenta el análisis del *corpus*, identificando los usos distintos y clasificando los tipos de errores que inciden en el significante y en el sintagma de la unidad analizada, de acuerdo con la propuesta de clasificación adoptada por Penadés Martínez (2003). La finalidad principal de este trabajo es, a partir de este análisis, ofrecer a los profesores y estudiantes brasileños una herramienta útil para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en lo que se refiere al tema estudiado.

Palabras clave: Pronombres personales. Español para brasileños. Análisis de errores.

ABSTRACT

*This paper presents an analysis of the usage of personal pronouns by Brazilian Spanish learners. This research, whose *corpus* is constituted of writing productions of level 1B students and it is organized in the following way: firstly the data about the informants are indicated, the context and the methodology utilized in the research. Next, it is presented the analysis of the *corpus*, identifying the different usages and classifying the types of errors which focus on the signifier and on the syntagma of the analyzed unit, according to the classification proposal adopted by Penadés Martínez (2003). The main goal of this paper is, from this analysis, offer to Brazilian teachers and students a useful tool to the teaching-learning of the Spanish language in which is referred the studied theme.*

Keywords: Personal pronouns. Spanish for Brazilians. Error Analysis

1. INTRODUCCIÓN

El uso correcto de los pronombres personales, sobre todo los de complemento directo e indirecto, constituye uno de los principales retos para los brasileños en la labor del aprendizaje del español, porque, aunque las formas son muy parecidas, muchos de sus usos son distintos, principalmente si se tiene en cuenta la lengua hablada.

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados obtenidos a partir del análisis de errores en el uso de los pronombres personales por estudiantes brasileños aprendices de español a partir de un *corpus* escrito.

Se analizaron un total de veinte redacciones producidas por estudiantes del cuarto cuatrimestre de la licenciatura de Filología Hispánica y Portuguesa de la Universidad Estatal de Santa Cruz, Ilhéus-Bahía-Brasil, que en la ocasión estaban cursando la asignatura Español IV, de acuerdo con la división adoptada por dicha universidad, que corresponde aproximadamente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las veinte redacciones seleccionadas forman parte de un *corpus* mayor, recopilado por la investigadora Mansilla Clemente (1999) en su trabajo, cuya referencia está al final de este artículo.

En lo que atañe a la metodología utilizada en el análisis del *corpus*, tras seleccionar las veinte redacciones, se analizaron cuantitativamente los errores que incidieron en las unidades estudiadas, así como se hizo una descripción y análisis de estos, de acuerdo con la propuesta de clasificación adoptada por Penadés Martínez (2003: 22), que los analiza a partir de la perspectiva del signo y su relación sintagmática. Para esto se elaboraron unas tablas en las que figuran los pronombres, su cantidad en el *corpus*, el tipo de error cometido en la unidad estudiada, que se destaca en negrita, luego un par de ejemplos y su localización en el *corpus*. Para la identificación de las redacciones, se optó por seguir la misma numeración utilizada por Mansilla Clemente (1999), por ejemplo: (R.4.45), en que "R" significa redacción, el primer número, el nivel en que se encuentra el estudiante, que para todo el *corpus* es el cuatro, y el último, el número de la redacción.

Finalmente, se describen y analizan los errores, intentando determinar, en la medida de lo posible, sus probables causas, aunque se tiene en cuenta que esta es una labor difícil, ya que una desviación muchas veces se produce por la combinación de varios factores, que no siempre se pueden identificar.

2. ANÁLISIS DE ERRORES

En las dos tablas siguientes se detalla la cantidad total de los pronombres personales que fueron encontrados en el *corpus*, luego se ofrece un comentario sobre los datos obtenidos y las conclusiones a las que se pudo llegar a partir del análisis de los datos.

		Tónicos			
Pronombres	Yo		Él	Ellos	
Total	08		35	08	
Total general	68				

Tabla I. Cantidad de pronombres tónicos en el *corpus*

		Átonos								
Pronombres	Me	Mí	Te	Lo	Los	La	Le	Les	Se	Nos
Total	35	05	04	04	01	05	02	01	41	02
Total general	100									

Tabla II. Cantidad de pronombres átonos en el *corpus*

Con respecto a la frecuencia de los pronombres, los resultados encontrados en el *corpus* nos permiten llegar a algunas conclusiones que comentaremos a continuación.

La elevada incidencia de pronombres reflexivos se debe al tipo de ejercicio de escritura propuesto, por ejemplo: hablar de la rutina personal. Sin embargo, su frecuencia podría ser todavía mayor si no hubiera algunos errores de omisión, hecho que comentaremos más adelante.

Por otro lado, es importante resaltar la mayor frecuencia de pronombres tónicos con relación a la frecuencia de pronombres átonos, con excepción de los reflexivos ya citados anteriormente. En lo que atañe a la mayor frecuencia de los pronombres tónicos, podemos destacar las siguientes causas:

En portugués, así como en español, las desinencias de número y persona son responsables de indicar el sujeto, hecho que permite su omisión. Sin embargo, de acuerdo con Lucchesi (2009:172), lingüista que estudia el portugués brasileño, debido a la reducción en los paradigmas de flexión verbal, este está pasando por un proceso de cambio. Es decir, está saliendo del parámetro de lengua de sujeto nulo hacia el de lengua de sujeto explícito. Debido a esta simplificación del paradigma flexional del portugués brasileño actual, se hace necesario cada vez más explicitar el sujeto pronominal para evitar la ambigüedad del enunciado. El estudiante brasileño que está aprendiendo español tiene la tendencia a trasladar este hecho hacia la lengua meta. De esta manera, debido a la interferencia de la lengua materna, es muy común que los estudiantes hagan un uso innecesario del pronombre sujeto en contextos que un hispanohablante no lo haría, por eso muchas veces incurren en desviaciones de uso como las que se indican en negrita:

Yo me baño, sepillo mis dientes y me visto. Después **yo** voy hasta el punto de autobús, antes **yo** desayuno. (R.4.58)

Yo creo que voy caer. (R.4.45)

Sin embargo, de acuerdo con Sarmiento y Sánchez (1989:88), el pronombre personal en función de sujeto en español solo se hace obligatorio en algunos casos especiales, como los que se indican a continuación:

1. Para evitar ambigüedad¹: No sabía **yo** que **él** vendría tan pronto.
2. Para resaltar la oposición de las personas que intervienen en la comunicación: Si **tú** lo dices, **yo** te creo.
3. Para realzar la importancia de la persona que habla o escucha: Te lo digo **yo**.

En la sección siguiente se procede al análisis de los errores a partir de lo que se encontró en el *corpus*.

2.1 Errores en el significante

En este apartado se detallan, a través de la tabla siguiente, los errores que inciden en el significante de la unidad estudiada, es decir, los pronombres personales. Primeramente se presentan las formas correctas de los pronombres y a su lado la tipología de error que aparece en el *corpus* para cada pronombre. Además, se detalla el número de ocurrencias, seguidas de los ejemplos y su localización en el *corpus*. Enseguida, se describen los errores y se intenta, en la medida de lo posible, determinar sus causas probables. Se hace hincapié, una vez más, en que esta no es una labor fácil, ya que en muchos casos no se sabe determinar cuál fue, de hecho, el tipo de estrategia que el estudiante utilizó para llegar a determinada estructura, aunque no faltan ejemplos claros de que muchas desviaciones son fruto de la interferencia de la lengua materna. Cabe señalar que solo se detallan y comentan los errores que inciden en las unidades estudiadas, que están destacadas en negrita.

Pronombre	Tipología del error	Nº de ocurrencias	Ejemplos	Redacción
ÉL	el	19	El dice que la luna de miel sería en el Brasil. (R.4.80a) El tenía descubierto que su esposa havia o traído... (R.4.76)	R.4.80a R.4.76
	elle	09	Elle aún caminó un poco. (R.4.78) Elle era un hombre oneroso. (R.4.89) Elle saludó a todos.	R.4.66 R.4.78 R.4.89

			(R.4.89)	
	<i>el</i> <i>lo</i>	03	Declaró que el lo no tenía enemigos. (R.4.74) Pero el lo estuvo con otros compañeros... (R.4.84)	R.4.74 R.4.84
ELLOS	<i>el</i> <i>los</i>	01	El los creen que tengan perdido por la calle. (R.4.89)	R.4.89
MÍ	<i>mi</i>	02	Ya mi me interesa mucho. (R.4.86a) (...) a mi no me gusta nada... (R.4.50)	R.4.86a R.4.50
LO	<i>o</i>	02	El povo o recibió con todas las honras. (R.4.81) (...) el tenía descubierto que su esposa havia o traído... (R.4.76)	R.4.76 R.4.81
	<i>no</i>	01	Cierto día encontráran o caido en el piso... (R.4.76)	R.4.76

Tabla III. Errores que afectan al significante de los pronombres en el *corpus*

A continuación, se comentan los errores que se identificaron en cuanto a los pronombres personales. En primer lugar, se menciona el pronombre correcto, luego la forma equivocada registrada para cada pronombre y los comentarios a su respecto.

Para el pronombre "él" se encontraron tres tipos de realizaciones distintas: "el", "elle" y "el". Enseguida, se comentan las posibles causas de estas desviaciones.

En cuanto a la forma equivocada "el" en lugar de "él", se supone que el estudiante todavía no domina las reglas de acentuación de la lengua española, sobre todo de las palabras que llevan tilde diacrítica. Esto se comprueba en algunos textos en que el estudiante utiliza el artículo y el pronombre indiscriminadamente, como se puede ver en los fragmentos de la misma redacción que presentamos a continuación:

EI dice que la luna de miel sería en **el** Brasil. (R.4.80a)

Cuando llegó en **el** sitio **el** quedó un poco acuestado en **el** sillón. (R.4.80b)

En lo que respecta a la escritura equivocada "elle", que tiene semejanza en la forma con el pronombre "ele" del portugués, pronombre de tercera persona que corresponde a "él" en español, al parecer el estudiante utilizó estrategias de

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

generalización en el intento de sistematizar reglas de la lengua meta. Como algunas palabras que en portugués tienen una "l" se convierten en una con doble "ll" en español, como por ejemplo: *Aquela* > aquella; *Allí* > allí. El aprendiz entonces infiere: *ele* > elle. También hubo casos en que en una misma redacción el estudiante utilizó la forma correcta y la forma equivocada a la vez, demostrando, de esta forma, que todavía no había sistematizado este contenido:

Él declaró encontrarse en depresión (R.4.78)

Elle aún caminó un poco (R.4.78)

Con respecto a la forma equivocada "ellos", reemplazando la forma correcta "él", hay dos posibilidades: o bien el aprendiz intenta marcar la persona a través de la asociación con el femenino "ella", o bien por asociación del plural, en la que el estudiante hace una falsa analogía: si el plural es "ellos" y la "s" marca el morfema de plural, entonces el singular es "ellos". Para este caso, también se encuentra en un mismo texto la forma correcta y la forma equivocada a la vez:

Declaró que **ellos** no tenía enemigos. (R.4.74)

Sospecha que **él** fué muerto por un ladrón (R.4.74)

Para el pronombre "ellos" se registró "elles". Se supone que el estudiante utilizó la misma estrategia que utilizó para la forma "elle", que ha sido explicada anteriormente:

Elles creen que tengan perdido por la calle. (R.4.89)

En lo que respecta al pronombre "mí", se registró la forma "mi", sin acento. De esta manera, se intuye que el estudiante todavía no domina las reglas de acentuación, sobre todo de las palabras que llevan tilde diacrítica:

(...) a **mi** no me gusta nada... (R.4.50)

Con respecto al pronombre "lo", se registraron dos formas de realización: "o" y "no". Estos son ejemplos claros de interferencia de la lengua materna. El estudiante los transcribió tal como se escriben en portugués, conforme se puede ver en el ejemplo abajo:

El povo **o** recibió con todas las honras. (R.4.81)

La forma "no", a su vez, es la forma de tercera persona del pronombre átono masculino en portugués que aparece después de verbos que terminan en nasales:

Cierto día encontrárono caido en el piso... (R.4.76)

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ç

n

ê

En este caso, además de equivocarse en el significante, el estudiante comete una desviación sintagmática, pues hace una falsa colocación del pronombre. Sobre este hecho, comentaremos en el próximo apartado en el que trataremos sobre errores que afectan el sintagma.

2.2 Errores sintagmáticos

En este apartado se comentan los errores que afectan a las unidades estudiadas, los pronombres personales, en lo que respecta al sintagma. Estos están clasificados en errores de adición, de omisión, de falsa selección y de falsa colocación, según la clasificación de Penadés Martínez (2003:22).

En la tabla siguiente se detallan los errores de omisión que se encontraron en el *corpus*:

PRONOMBRE	Total de errores	Ejemplos	Redacción
ME	06	(...) a mi no me gusta nada levantar Ø temprano (R.4.50) A veces no Ø levanto en la primera vez que mi madre me llama. (R.4.58)	(R.4.50) (R.4.58) (R.4.80b)
LE	04	Ya que él Ø gustava de quedar solo. (R.4.77) Él Ø gustava mucho de viajar por el mundo (R.4.86a)	(R.4.77) (R.4.86a)
SE	03	El Ø quedou acuestado en el sillón. (R.4.80b) No podían olvidar Ø de regalar al "Primer Ministro Francés" (R.4.83)	(R.4.80b) (R.4.83)

Tabla IV. Errores de omisión

La omisión que se hace de los pronombres "me" y "se" es del mismo tipo, por eso se comentan los dos a la vez. Hay una tendencia actual en portugués de Brasil a suprimir el pronombre en muchas construcciones en las que aparecen verbos reflexivos. Por consiguiente, el estudiante transfiere eso a la lengua extranjera:

A veces no Ø levanto en la primera vez que mi madre me llama. (R.4.58)
El Ø quedou acuestado en el sillón. (R.4.80b)

En cuanto al pronombre “le”, hubo errores de omisión en construcciones con el verbo gustar, que en español exige la presencia del pronombre, a diferencia del portugués, cuya construcción se hace de esta manera: *alguém gosta de algo*. Como se puede observar, además de no exigir la presencia del pronombre, el verbo “gostar” rige la preposición “de”, hecho que también explica la presencia de esta preposición en los ejemplos:

Ya que él Ø gustava de quedar solo. (R.4.77)
Él Ø gustava mucho de viajar por el mundo (R.4.86a)

En la tabla abajo se detallan los errores de falsa selección que se encontraron en el *corpus*:

PRONOMBRE	Total de errores	Ejemplos	Redacción
ME	02	Después voy bañarse. (R.4.38) Veo un poco de TV hasta la hora de acostarse. (R.4.38)	(R.4.38)
LE	01	Y ao salir en las calles ridiculizavam de él (R.4. 218)	(R.4. 218)

Tabla V. Errores de falsa selección

Como se puede observar en la tabla anterior, para el pronombre “me”, hubo un error de falsa selección, sustituyéndolo por el pronombre de tercera persona “se”, como se puede ver en el ejemplo abajo:

Después voy bañarse. (R.4.38)

El uso de construcciones reflexivas como las que aparecen en el ejemplo es común en hablantes de poca escolaridad en Brasil, que no es el caso de los informantes del *corpus*. De esta manera, se supone que el estudiante en este caso tuvo problemas de origen intralingüístico a la hora de hacer la concordancia con el pronombre de primera persona.

La falsa selección de “de él” en lugar de “le” se explica a través de la interferencia de la lengua materna, dado que los pronombres tónicos en el portugués actual de Brasil están ejerciendo, además de su función propia de sujeto, otras funciones, debido a la reorganización del sistema pronominal del portugués brasileño. Este hecho explica la preferencia de la forma “de él” utilizada por el hablante en el enunciado siguiente, en el que un hispanohablante elegiría un pronombre complemento:

Y ao salir en las calles ridiculizavam **de él** (R.4. 218)

En esta última tabla se detallan los errores de falsa colocación:

PRONOMBRE	Total de errores	Ejemplos	Redacción
ME	09	<i>Levanto-me a las siete de la mañana</i> (R.4.38) <i>Duchome, almuerzo...</i> (R.4.42b)	(R.4.38) (R.4.42b)
SE	15	<i>Los brasileños y chilenos</i> <i>encuentrabanse lejos de Paris.</i> (R.4.83)	(R.4.83)

Tabla VI. Errores de falsa colocación

Para explicar estos problemas de colocación, veamos el siguiente poema de Oswald de Andrade, uno de los poetas más importantes del Modernismo brasileño:

Pronominais
Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

Como se puede inferir de la lectura del poema, hay de hecho una preferencia en el lenguaje coloquial del portugués brasileño por la proclisis, incluso en varios contextos en los que la gramática normativa no la admite, por ejemplo: inicio de oración. Por desconocer que en español se puede empezar frases con pronombres complemento o que la enclisis solo se admite con los verbos en infinitivo, gerundio e imperativo, los estudiantes, por ultracorrección (porque en el lenguaje hablado no lo harían), incurren en errores de interferencia interlingüística, como se puede observar en los ejemplos siguientes, en los que aparecen enclisis en inicio de frase:

Levantome a las 6:30 horas (R.4.60b)
Levantome a las siete de la mañana (R.4.38)
Duchome, almuerzo... (R.4.42b)

ß

ñ

ç

&

布

ш

Ω

ق

☴

ê

Además, se puede percibir el mismo tipo de interferencia a través de estos ejemplos en los que hay enclisis con verbos que no están en infinitivo, gerundio o imperativo:

Los dos presidentes abrazarónse, besarónse y después lloravan (R.4.83)

Después visto-me (R.4.38)

A las 10:00 hs preparo el almozo y bañome (R.4.60b)

A partir de los ejemplos del *corpus*, se nota claramente la interferencia de la lengua materna también en la producción de errores de falsa colocación.

3. CONCLUSIONES

A través del análisis se ha podido observar que, en lo que atañe a los pronombres personales, la mayor parte de las desviaciones cometidas por los estudiantes brasileños aprendices de español son causadas por interferencia de la lengua materna.

La cercanía entre las dos lenguas, por un lado, ayuda mucho, pero, por otro, puede ser una fuente de error perenne, por lo que el aprendiz debe estar siempre atento para que no se conviertan en errores fosilizados.

Desde el punto de vista didáctico, este análisis pretende proporcionar a los docentes una herramienta útil para que tengan en cuenta los tipos de errores que los estudiantes brasileños aprendices de español suelen cometer en cuanto al tema aquí presentado y puedan elegir mejor los tipos de actividades que deben llevar al aula para que sus alumnos eviten errores y logren éxito en el aprendizaje.

Finalmente, se señala que este es un estudio inicial al que se pretende dar continuidad, analizando otros niveles de la lengua y sus implicaciones pedagógicas.

NOTA

1 Ejemplos extraídos de Sarmiento y Sánchez (1989:88)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, O. (1971). Pronominais. In *Poesias Reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lucchesi, D. (2009). A realização do sujeito pronominal. In Lucchesi, D., Baxter, A., & Ribeiro, I. (Eds.). *O Português Afro-Brasileiro* (pp. 167-184). Salvador: EDUFBA.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

₪

ê

Mansilla Clemente, F. (1999). *Funciones del se en español y portugués de Brasil: análisis contrastivo y análisis de errores*. Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá. Universidad de Alcalá.

Penadés Martínez, I. (2003). Las clasificaciones de errores en el marco del análisis de errores. *Lingüística en la Red*, I, pp. 1-29. <<http://www.linred.es>>.

Sarmiento, R. y Sánchez, A. (1989). *Gramática básica del español: norma y uso*. Madrid: SGEL.

PROCESOS COGNITIVOS SUPERIORES, COMPETENCIA FONOLOGICA Y ACTIVIDADES DE EL2: MUESTRA DE UNA INTERRELACIÓN

Patricia Fernández Martín

Universidad Autónoma de Madrid

patricia.fernandez01@uam.es

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comprobar el grado de interrelación existente entre el desarrollo de la competencia fonológica y cinco procesos cognitivos superiores (percepción, atención, memoria, emoción y razonamiento). Primero, se explica el concepto de dicha competencia y de cada proceso. Después, se eligen ciertas actividades para enseñar fonética en EL2, según sus objetivos, contenidos, procedimientos y evaluación. Finalmente, se analiza cómo opera cada proceso en ellas. La principal conclusión mantiene que trabajar el sistema fonológico en clase contribuye al desarrollo cognitivo del estudiante, por lo que se supera la visión conductista de la enseñanza de la fonética.

Palabras clave: competencia fonológica, procesos cognitivos, español como segunda lengua

ABSTRACT

The aim of this paper is to check the degree of interrelation between the development of phonological competence and five of the six higher cognitive processes (perception, attention, memory, emotion and reasoning). Firstly, the concept of that competence as well as the one of the cognitive processes are explained. Secondly, several activities are chosen to teach phonetics in Spanish as a Second Language, according to their objectives, content, procedures and evaluation. Finally, it is analyzed how each psychological process operates in them. The main conclusion maintains that if teachers work the phonological system in the classroom, they contribute to the cognitive development of students, so the behaviorist view of teaching phonetics is exceeded.

Keywords: phonological competence, higher cognitive processes, Spanish as a Second Language

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es comprobar hasta qué punto las actividades que contribuyen a adquirir la competencia fonológica facilitan, además, el desarrollo de cinco procesos cognitivos superiores (emoción, atención, razonamiento, percepción y memoria), según la concepción de Garayzábal y Codesido (2015).

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

Para ello, se analizan unos ejercicios extraídos de Gil Fernández (2007) que ayudan al desarrollo de dicha competencia (§ 2.1). Tras establecer un prototipo conceptual formado por una serie de rasgos que definen cada proceso psicológico (§ 2.2), se estudia el grado de implicación de estos en aquellas (§ 3.2), atendiendo fundamentalmente a cuatro ítems esenciales para seleccionar las actividades (§ 3.1), sin perder nunca de vista la práctica del aula.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Competencia fonológica

Conocida de sobra es la importancia del nivel fonológico para adquirir una lengua extranjera, tanto para llevar a cabo con éxito las distintas actividades de la lengua, como para desarrollar, en general, la competencia comunicativa, compuesta esencialmente por las competencias lingüísticas (Consejo de Europa 2002: §§ 2.1.3, 5.2; Iruela 2007: §§ 3.1.1, 3.1.2; Fernández Martín 2009).

Entre ellas, naturalmente, se encuentra la competencia fonológica, que supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción tanto de elementos segmentales (fonemas y alófonos) como de elementos suprasegmentales (sílaba, acento, entonación, ritmo, tono) (Consejo de Europa 2002: § 5.2.1.4; Gil Fernández 2007).

Siendo conscientes del grafocentrismo imperante en nuestra sociedad (Moreno Cabrera 2005), en este trabajo vamos a ceñirnos estrictamente a dicho concepto de competencia fonológica, lo que implica erradicar del análisis (§ 3) cualquier tarea en la que aparezca material escrito, ya que asumimos que en estos casos no se estaría trabajando de manera pura la competencia que nos ocupa, sino otras como la ortoépica o la ortográfica (Fernández Martín 2009).

2.2. Procesos cognitivos superiores

Entendemos que los procesos psicológicos superiores son los mecanismos cognitivos con base en el sistema nervioso central, esenciales para captar, dar sentido y registrar la experiencia vivida (Garayzábal y Codesido 2015: 105). Si bien suele entenderse que son seis (percepción, atención, emoción, memoria, razonamiento y aprendizaje), nosotros expondremos el prototipo conceptual de cinco de ellos (véase figura 1). El motivo se encuentra en que consideramos que todas las actividades que se realizan en el aula suponen en mayor o menor medida algún tipo de aprendizaje, que es el proceso cognitivo descartado.

Así, desde una perspectiva general puede entenderse por percepción el proceso mediante el cual se da sentido de forma consciente a los estímulos del mundo exterior (Garayzábal y Codesido 2015: 107). Las características de los estímulos son el tamaño, la intensidad y la novedad, si bien, desde la

perspectiva acústica, pueden ser representados, respectivamente, por la sonía, la potencia y el desconocimiento de un sonido (Gil Fernández 2007: 58-62). Desde la perspectiva del sujeto, la percepción incluye sus aprendizajes previos, los mecanismos neurofisiológicos y la experiencia sociocultural (Garayzábal y Codesido 2015: 108; Fernández Martín 2008).

La atención, por su parte, actúa precisamente como mecanismo de control de la percepción, al limitar la cantidad de estímulos que se consideran significativos (Garayzábal y Codesido 2015: 119). Atendiendo a estos, la atención por la forma fonológica puede ser interna (fonética articulatoria) o externa (fonética acústica) (Gil Fernández 2007: 32-39).

En torno al estudiante la atención es mucho más variada. Según la actitud, puede ser activa o pasiva; según el comportamiento, abierta o encubierta; según el interés, dividida (entre varias tareas) o selectiva (centrada solo en una). Según la modalidad, solo cabe la atención acústica, porque descartamos cualquier otro medio para desarrollar la competencia fonológica (§ 2.1). Y dependiendo de la capacidad de concentración del estudiante, la atención puede ser sostenida o dispersa (Garayzábal y Codesido 2015: 120-122). Dando por hecho que el estudiante quiere aprender español, asumimos que su actitud va a ser siempre activa, su comportamiento abierto y su capacidad de concentración sostenida (véase figura 1), por lo que solo variará el interés, útil para la selección de las actividades desde su diseño, no desde su aplicación.

Por lo que respecta a la memoria, cabe definirla como la capacidad de registro (o proceso de codificación), almacenamiento y recuperación de conceptos, experiencias y contenidos aprendidos previamente (Fernández Martín 2008; Garayzábal y Codesido 2015: 130-132).

La emoción, por su parte, puede definirse como la reacción subjetiva ante estímulos externos o internos (Garayzábal y Codesido 2015: 143). Consta de tres componentes: el neurofisiológico; el motor, expresivo o conductual y el cognitivo (Garayzábal y Codesido 2015: 144-145).

Por último, entendemos por razonamiento el mecanismo cognitivo mediante el cual se deduce, a partir de la aplicación de una serie de reglas, una conclusión que acaba tomándose como solución de un problema (Garayzábal y Codesido 2015: 156). Puede seguirse un método inductivo, si se opera aplicando las reglas desde los casos generales al particular; o deductivo, si se parte del caso concreto, se compara con otros y se obtienen ciertas reglas que acaban funcionando como conclusiones. En ambos, los fonemas representan lo general ("bilabial oclusivo sonoro oral = /b/"); los sonidos, lo particular ("se pronuncia juntando los labios"); y las reglas de transformación ("cuando /b/ va entre vocales se pronuncia [β]") llevan a establecer conclusiones ("se dice [a'βwelo] y no [a'bwelo]").

	Estímulos	Estudiante
Percepción	Sonía Potencia acústica Novedad	Aprendizaje previo Mecanismos neurofisiológicos Experiencia sociocultural
Atención	Interna / externa	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud: activa / pasiva • Comportamiento: abierta/encubierta • Interés: dividida/selectiva • Modalidad: acústica • Concentración: sostenida/dispersa
Memoria		Codificación / almacenamiento / recuperación
Emoción	Externos / internos	Nivel neurofisiológico / motor / cognitivo
Razonamiento		Hechos generales / caso concreto / reglas / conclusiones

Tabla 1. Definición de los procesos cognitivos superiores

3. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES

3.1. Cuatro parámetros

Para seleccionar las actividades de acuerdo con la competencia fonológica (§ 2.1) se han utilizado cuatro ítems: objetivos, contenidos, procedimientos y evaluación (véanse figuras 1-4).

Actividad	Objetivos	Contenidos	Procedimiento	Evaluación
1. p. 240 (1)	Guiar la escucha	Fonología del español y de la LM de los alumnos	Identificar hablantes a partir de grabaciones	Impresión
2. p. 241 (2)	Facilitar la distinción de cuestiones sociolíngüísticas en la voz	Fonología del español	Deducir las características de cada hablante	
3. p. 242 (4)	Permitir distinguir dos voces semejantes		Describir dos voces (real e imitador)	
4. p. 243 (6)	Habituar al estudiante a las variedades dialectales	Pronunciación de las variedades del español	Agrupar pronunciaciones por rasgos fónicos	
5. pp. 245-246 (1)	Sensibilizar al alumno sobre el sistema fonológico de su lengua	Fonología del español y de otras lenguas	Cotejar pronunciaciones	
6. p. 247 (4)	Concienciar de la importancia de la base de articulación	Fonología del español	Inducir los procesos que comparte la gama de registros	Impresión

Figura 1. Análisis de las actividades según los criterios establecidos. El número de la columna “actividad” remite a Gil Fernández (2007) y, entre paréntesis, consta la actividad exacta. En cursiva se muestran las aceptables si el material escrito no llega a los alumnos o si la tarea estrictamente fonética no depende de ellos.

Los objetivos son los fines hacia los que deben tender los contenidos y las

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ق

n

ê

actividades (García Santa-Cecilia 2000: 39-41): discernir cuestiones generales del sistema fonológico español y familiarizarse con su estructura silábica, acentual, pausal, rítmica, entonativa y segmental (Gil Fernández 2007).

Los contenidos son los conocimientos que el alumno ha de adquirir para poder alcanzar los objetivos propuestos (García Santa-Cecilia 2000: 48), es decir, aquellos aspectos que conforman el sistema fonológico del español, desde el fonema hasta el ritmo, pasando naturalmente por la sílaba, el acento y la entonación (Consejo de Europa 2002: § 5.2.1.4; Gil Fernández 2007; § 2.1).

7.	p. 248 (5)	<i>Concienciar de la importancia de elementos sutiles</i>	<i>Fonología del español y de la LM del estudiante</i>	<i>Discernir si el profesor dice la palabra española o la extranjera</i>	Valoración guiada
8.	p. 249 (1)	<i>Dirigir la atención a los aspectos externos de la base de articulación</i>		<i>Pronunciar un enunciado en su lengua o en español. Adivinarlo.</i>	
9.	p. 250 (2)	<i>Sensibilizar con una disposición articulatoria distinta a la LM</i>		<i>Imitar los movimientos de los nativos</i>	
10.	p. 251 (4)	<i>Concienciar con que tiene que adoptar una disposición general tensa</i>	<i>Fonética del español</i>	<i>Repetir modelos orales</i>	Impresión
11.	pp. 252-253 (6, 7)	<i>Familiarizar con la resonancia central-anterior y la nasalización</i>	<i>Fonética del español</i>	<i>Repetir modelos orales</i>	Impresión
12.	p. 289 (2)	<i>Dar a conocer la existencia del acento principal. Vehicular la distinción del acento léxico y acento oracional</i>	<i>Acento</i>	<i>Distinguir acentos principales y su localización en la cadena hablada</i>	Valoración guiada
13.	p. 292 (1)	<i>Distinguir patrones acentuales</i>	<i>Acento</i>	<i>Repetir palabras dichas por el profesor</i>	Impresión
14.	p. 293 (2)	<i>Concienciar de la importancia de la pronunciación</i>	<i>Fonética del español</i>	<i>Pronunciar de forma española palabras de otras lenguas</i>	Valoración guiada

Figura 2. Análisis de las actividades según los criterios establecidos (II)

En cuanto a los procedimientos, esto es, las tareas que el alumno ha de resolver, vienen dados por el tipo de acción que debe realizar, como puede ser la imitación a coro, la escucha de enunciados auténticos o la práctica en el laboratorio de idiomas (Consejo de Europa 2002: § 6.4.7.9).

ß

ñ

C

&

布

W

Ω

ق

宁波

ê

15.	p. 293 (3)	Sensibilizar con los cambios de los patrones acentuales	Desacentuación	Hacer una lista con nombres propios dobles (José vs. <u>Jose</u> Manuel)	
16.	p. 306 (1)	Fijar la atención sobre las pausas en lengua española	Pausa	Discriminar oraciones semejantes	
17.	p. 306 (2)	Llamar la atención sobre reducción, asimilación o ellsión	Grupo fónico	Determinar cuántas palabras se oyen	
18.	p. 318 (1)	Concienciar del patrón rítmico español	Ritmo	Escuchar canciones infantiles y comentar sus características	Impresión
19.	p. 319 (1)	Guiar la relación de los enunciados con los esquemas rítmicos del español		Repetir la sílaba <u>ta</u>	
20.	p. 320 (2)	Hacer visible el patrón rítmico y <u>entonativo</u>		Repetir <u>logatomos</u>	
21.	p. 408 (3)	Concienciar de la "música del habla"	Entonación	Reproducir la entonación de un enunciado	
22.	p. 409 (4)	Habituarse el oído del alumno a la variedad <u>entonativa</u> del español		Agrupar oraciones por tipos <u>entonativos</u>	Impresión
23.	p. 409 (5)	Concienciar de la importancia de la entonación		Distinguir intenciones comunicativas por la entonación	

Figura 3. Análisis de las actividades según los criterios establecidos (III)

Por último, la evaluación general de la competencia fonológica puede hacerse mediante el empleo de ciertas técnicas como la reproducción de una muestra oral, la lectura en voz alta, la descripción de una imagen o una entrevista informal (Gil Fernández 2007: 175-178). En este trabajo se ha optado por una evaluación subjetiva, que relacione las necesidades de los alumnos con el aprendizaje de aspectos específicos, bastante cerca del par { impresión/valoración guiada} del *Marco* (Consejo de Europa 2002: § 9.3.10).

24.	p. 411 (8)	Llamar la atención sobre los rasgos paralingüísticos de los distintos registros	Entonación	Indicar qué emoción transmite cada registro de los empleados	Impresión
25.	p. 413 (1)	Facilitar la práctica de las múltiples formas de la entonación		Realizar la tarea de "Investigación" que se le entregue	
26.	p. 456 (2)	Educar el oído del alumno	Fonemas vocálicos	Identificar las vocales de palabras/ enunciados	Valoración guiada
27.	p. 463 (4)	Hacer que repitan ciertas vocales en el mismo contexto		Pronunciar una oración de partida a su compañero, para que este la amplie	
28.	p. 464 (1)	Facilitar la práctica de las estructuras rítmicas y entonativas	Fonología del español	Crear pareados	Impresión
29.	pp. 509-510 (1)	Hacer reflexionar sobre las dificultades personales de pronunciación		Pensar doce palabras problemáticas y explicarlas	

Figura 4. Análisis de las actividades según los criterios establecidos (IV)

Finalmente, cabe señalar que en las figuras 1-5 hemos expuesto las características de 29 actividades de las 84 propuestas por Gil Fernández (2007), siguiendo los cuatro parámetros aquí descritos, excluyendo las tareas demasiado parecidas y aquellas en que aparezca algún material escrito para los

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

alumnos (diccionarios, listas, tarjetas...), de acuerdo con nuestra concepción de la competencia fonológica “pura” (§ 2.1).

3.2. Procesos cognitivos superiores, competencia fonológica y actividades

La manera en que se dan los procesos cognitivos superiores en la realización de las actividades seleccionadas puede verse con detalle en el anexo. A modo de ejemplo, cabe mencionar la última actividad (Gil Fernández 2007: 510) para ilustrar la ausencia de dos de los cinco procesos (percepción y razonamiento) y, en el otro extremo, la octava actividad (Gil Fernández 2007: 249), en la que se dan todos ellos.

En efecto, la actividad número 29 se caracteriza por pedir a los alumnos que busquen doce palabras relacionadas con su entorno laboral que contengan el sonido consonántico que, elegido por el profesor, más difícil les resulte. No solo incluye la emoción por abarcar un aspecto personal y complejo de la lengua extranjera, sino que además necesita utilizar la memoria en tanto ha de recuperar parte del léxico que tiene almacenado, cuya forma de organización (o codificación) es eminentemente fonológica, así como prestar atención, naturalmente, a la manera de exponer esta dificultad ante sus compañeros (estímulo interno) y de escuchar las suyas (estímulo externo).

En la octava actividad, por su parte, coocurren todos los procesos de forma simultánea: al tener que pronunciar un enunciado sin decirlo, es decir, centrándose en los movimientos articulatorios, el estudiante debe percibir lo “dicho” por los demás, prestando atención tanto a lo que él mismo debe hacer (estímulo interno) como a lo que los demás le comunican (estímulo externo), utilizando la memoria como herramienta básica de recuperación de información, permitiendo la inclusión de las emociones que le pueden provocar el uso de su lengua materna en clase y, finalmente, tratando de entender, de forma inductiva, que esto es solo un ejemplo de los aspectos externos de la articulación de la lengua española.

En síntesis, puede indicarse que de las 29 actividades analizadas, tan solo una (19) permite trabajar solo dos procesos de los cinco (percepción y atención); otra (29), tres (excluye percepción y razonamiento); trece descartan un único proceso (el de razonamiento [10, 11, 13, 16-18, 21, 23, 24, 26-28] o el de percepción [14, 15]) y doce (1-9, 12, 20, 22, 25) facilitan el desarrollo de todos los procesos cognitivos superiores.

4. CONCLUSIONES

Una vez se ha observado qué procesos psicológicos priman en qué actividades, cabe concluir que la relación establecida entre estas y aquellos es polifuncional. Este hecho implica que llevar al aula actividades para trabajar la competencia

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

พฤษภาคม

ê

fonológica contribuye con creces al desarrollo cognitivo del estudiante, lo que supone, en esencia, la superación del aprendizaje mecánico-conductista y demuestra, por tanto, la utilidad de su enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Anaya.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Fernández Martín, P. (2009). La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas, *Porta Linguarum*, 11, enero 2009, pp. 85-98.
www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf
- Fernández Martín, P. (2008). Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno. In A. Moreno Sandoval (ed.). *Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (pp. 655-674). Madrid: UAM.
<http://www.IIIIf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf>
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- Garayzábal Heinze, E. y Codesido García, A. I. (2015). *Fundamentos de psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- García Santa-Cecilia, Á. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Iruela Guerrero, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación? *redELE*, 9.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_02Iruela.pdf?documentId=0901e72b80df39da
- Moreno Cabrera, J. C. (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.

ß

ñ

C

&

布

W

Ω

ق

宁波

é

ANEXO

Relación entre las actividades analizadas, conforme a lo indicado en las figuras 2-5, y los procesos cognitivos que se desarrollan con cada una. La X en una celda abarca todo el proceso psicológico. El guion indica la ausencia del proceso en el ejercicio.

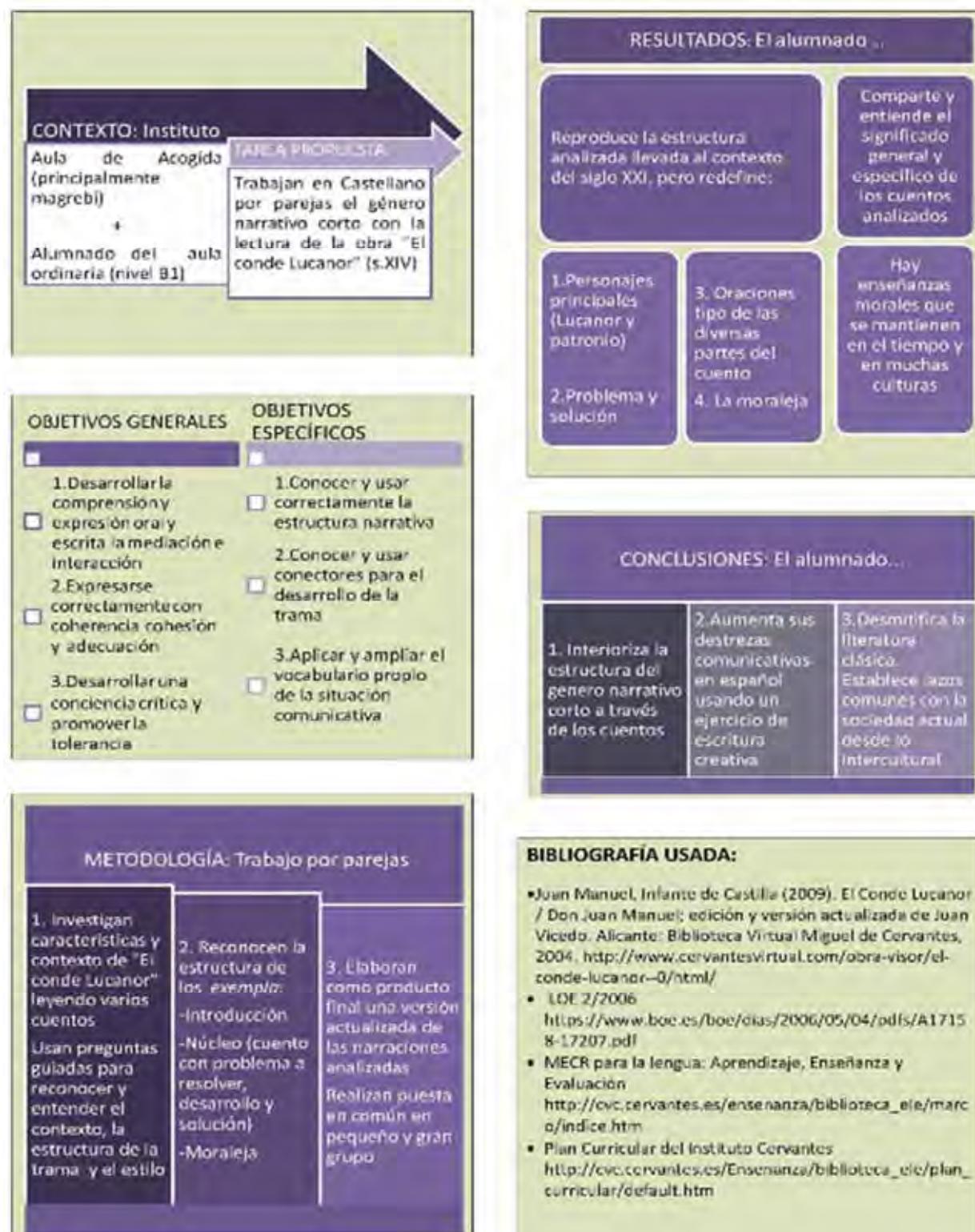
Actividad	Percepción	Atención	Memoria	Emoción	Razonamiento
1.	X	Estímulo externo Interés dividido	X	Estímulo externo Los tres niveles	Inductivo
2.	X	Estímulo externo Interés dividido	X	Estímulo externo Los tres niveles	Inductivo
3.	X	Estímulo externo Interés dividido	X	Estímulo externo Los tres niveles	Inductivo
4.	X	Estímulo externo Interés dividido	X	Estímulo externo Los tres niveles	Inductivo
5.	X	X	X	X	Inductivo
6.	X	Estímulo externo Interés dividido	X	Estímulo externo Los tres niveles	Inductivo
7.	X	Estímulo externo Interés dividido	X	Estímulo externo Los tres niveles	Inductivo
8.	X	X	X	X	Inductivo
9.	X	X	Recuperación	X	Inductivo-deductivo
10.	X	X	X	X	-
11.	X	Estímulo externo Interés selectivo	X	X	-
12.	X	Estímulo externo Interés dividido	X	Estímulo externo Los tres niveles	Inductivo
13.	X	Estímulo externo Interés selectivo	X	X	-
14.	-	Estímulo interno Interés selectivo	X	Estímulo interno Los tres niveles	Deductivo
15.	-	Estímulo interno Interés selectivo	X	Estímulo interno Los tres niveles	Deductivo
16.	X	Estímulo externo Interés selectivo	X	Estímulo externo Los tres niveles	-
17.	X	Estímulo externo Interés selectivo	X	Estímulo externo Los tres niveles	-
18.	X	Estímulo externo Interés dividido	X	Estímulo externo Los tres niveles	-
19.	X	Estímulo interno Interés selectivo	-	-	-
20.	X	X	X	X	Inductivo
21.	X	X	X	X	-
22.	X	Estímulo externo Interés selectivo	X	Estímulo externo Los tres niveles	Inductivo
23.	X	Estímulo externo Interés selectivo	X	Estímulo externo Los tres niveles	-
24.	X	Estímulo externo Interés selectivo	X	Estímulo externo Los tres niveles	-
25.	X	X	X	X	Deductivo
26.	X	Estímulo externo Interés selectivo	X	Estímulo externo Los tres niveles	-
27.	X	Estímulo interno Interés dividido	X	X	-
28.	X	X	X	X	-
29.	-	X	X	X	-

LOS CLÁSICOS ESTÁN DE MODA. ESTUDIO DE CASO SOBRE "EL CONDE LUCANOR"

Lorena García Saiz

Instituto La Talaia (Segur de Calafell)

lgarc66@xtec.cat



EXPLICAR GRAMÁTICA A Y CON LOS ALUMNOS EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Marta García García

Universidad de Gotinga

marta.garcia@phil.uni-goettingen.de

RESUMEN

El profesorado de lenguas extranjeras pasa gran parte del tiempo de clase explicando y, en concreto, explicando gramática. El presente artículo analiza una secuencia de explicación gramatical realizada por una profesora en formación en una clase de Español como Lengua Extranjera. El análisis pone de manifiesto problemas para involucrar a los alumnos en la explicación y guiarlos en el descubrimiento de fenómenos lingüísticos, así como para reaccionar ante las respuestas inesperadas. Estos resultados revelan la necesidad de incluir el fomento de la Competencia de Interacción en el Aula (Walsh 2012) en los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Competencia de Interacción en el Aula, Enseñanza de gramática, Formación del profesorado de lenguas extranjeras, Español como Lengua Extranjera

ABSTRACT

Foreign language teachers spend a great amount of class time explaining and, specifically, explaining grammar. The present paper analyses the difficulties faced by a student teacher as she explains a grammar point in a Spanish as a foreign language lesson. The analysis of the interaction reveals problems by directing students' attention to target structures and by engaging them in the explanation. These results reveal the necessity of addressing the development of Classroom Interactional Competence (Walsh 2012) in foreign language teacher education programs.

Keywords: Classroom Interactional Competence, Grammar teaching, Foreign Language Teacher Education, Spanish as a Foreign Language

1. INTRODUCCIÓN

De los múltiples aspectos, tanto lingüísticos como socioculturales, que son objeto de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras (LE), la gramática es sin duda uno de los más frecuentes. Si bien en las metodologías actuales la transmisión de contenidos gramaticales ha dejado de ser un fin en sí misma, los resultados de la investigación reciente confirman que la enseñanza explícita de la gramática dentro de un enfoque comunicativo tiene un efecto positivo en el aprendizaje de la lengua (Ellis 2012) y el hecho es que, como señala Ur (2011: 508), "las explicaciones y ejercicios de gramática continúan ocupando un lugar destacado tanto en los manuales como en el aula de LE en contextos escolares"¹.

Con respecto a la enseñanza de idiomas en el sistema alemán de enseñanza secundaria, contexto en el que se centra el presente artículo, los estudios empíricos confirman las apreciaciones anteriores (Zimmermann 1991, Küster 2007, Gnutzmann & Bohnensteffen 2012): tanto profesores² como alumnos consideran que la gramática es muy importante para el aprendizaje de la lengua y, en consonancia, la gramática es la actividad más frecuente en el aula. A la vez, es la menos popular entre el alumnado, que la asocia con clases aburridas. Estos resultados arrojan una preocupante percepción de la gramática como *mal necesario* que no puede ser pasada por alto.

Nuestro interés aquí se centra en las *secuencias de explicación*, es decir, en aquellas fases de la clase en las que se presenta de forma explícita un fenómeno gramatical para que los aprendientes puedan comprender qué reglas de formación y/o uso subyacen al mismo. Aunque la enseñanza de la gramática engloba también la práctica de una nueva estructura, así como los momentos de atención incidental a la forma³, las explicaciones constituyen la fase que intuitivamente más se asocia con *gramática* y, por las demandas cognitivas que plantea a los alumnos, probablemente también la más susceptible de ser percibida como aburrida. Por otro lado, saber explicar es una de las competencias clave en la enseñanza y, desde el punto de vista de la formación de profesores, resulta fundamental acercarse a “los procesos de explicación tal y como tienen lugar en el aula” (Appel 2009: 33) para poder identificar los retos a los que se enfrenta el profesorado novel y reaccionar en consecuencia.

2. EXPLICAR GRAMÁTICA EN EL AULA

Como señalan Borg (2005) y Johnston & Goettsch (2000), la situación en torno a la investigación sobre la enseñanza de la gramática resulta contradictoria: contamos tanto con abundantes guías didácticas dedicadas al tema de la instrucción gramatical como con un volumen de estudios empíricos prácticamente inabarcable acerca de la efectividad de los distintos procedimientos metodológicos (p. ej. la instrucción deductiva *vs.* inductiva, el procesamiento del input, la concienciación gramatical o el realce del input; para una revisión véase Ellis 2012 y Gómez del Estal Villarino 2015); sin embargo, no se ha llegado a resultados verdaderamente concluyentes que, y he aquí lo esencial, los profesores puedan aplicar directamente en sus clases. Y, frente a esto, las investigaciones dirigidas a analizar las características de las explicaciones gramaticales en el aula, es decir, lo que los profesores *realmente* dicen y hacen, han sido muy esporádicas y se han centrado en el plano cognitivo, como ocurre en los trabajos en torno al concepto de *conciencia lingüística* (Andrews 2007) o sobre las ideas y creencias del profesorado (Borg 2003). La explicación gramatical en el *discurso*, o más exactamente, como *práctica interactiva*⁴, no ha recibido gran atención en el campo de la adquisición-aprendizaje de LE, ni siquiera en los estudios realizados desde una perspectiva interaccionista, como son los de Walsh (2012) o Sert (2013a). Precisamente el concepto de *Competencia de Interacción en el Aula*, definido como “la habilidad de profesores y aprendientes de usar la interacción como una herramienta de mediación y apoyo el aprendizaje” (Walsh 2012: 5), parece especialmente adecuado para estudiar el caso concreto de las explicaciones inductivas, ya que estas dependen en gran medida de la habilidad del profesor para guiar al alumnado en el descubrimiento de patrones o

reglas gramaticales, como sucede en el modelo *PACE* de Adair-Hauck & Donato (2009) o en las *preguntas socráticas* de Scrivener (2005). Las explicaciones inductivas, además, presentan también la paradoja de que son la opción más recomendada en la formación del profesorado (p. ej. Ellis 2002, Alonso 2012), pero no despiertan especial predilección entre el alumnado, que se inclina claramente por las explicaciones deductivas (Gnutzmann & Bohnensteffen 2012, Pesce 2010).

Por todo lo expuesto hasta ahora, parece pertinente acercarse a las explicaciones gramaticales, y en concreto a las inductivas, desde la perspectiva del discurso del aula. En la siguiente sección, analizaremos una breve secuencia de explicación gramatical con el objetivo de alcanzar, a partir de datos empíricos, un mayor conocimiento de sus características interactivas y poder poder dar cuenta de los aspectos que presentan mayores retos y dificultades para profesores y alumnos.

3. DATOS Y METODOLOGÍA

La secuencia objeto de análisis está tomada de un corpus de 12 horas de clase grabadas en el marco de unas prácticas realizadas por estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Español como Lengua Extranjera (ELE) en una universidad alemana. Para Lisa⁵, la profesora, se trata de su primera experiencia práctica impartiendo clase de ELE. El grupo meta lo constituyen alumnos del curso equivalente a 1º de ESO que aprenden español como segunda LE. En el momento de la grabación los alumnos llevaban ocho meses estudiando español y tenían un nivel A1.

El material, filmado con una cámara de vídeo, ha sido transcritto y analizado siguiendo el marco metodológico del Análisis de la Conversación (AC), en la línea de otros estudios previos sobre el discurso del aula en general (Seedhouse 2004) y sobre las explicaciones como práctica interactiva en particular (Spreckels 2009, Fasel Lauzon 2014). La “mirada microscópica” (Waring 2008: 580) y la filiación sociológica del AC permiten acercarse al aula del LE como interacción social y, a partir de una descripción minuciosa de las acciones que en ella tienen lugar, determinar cómo están organizadas las explicaciones en la interacción y qué contribuciones hacen los participantes a lo largo de la secuencia temporal del habla.

4. ANÁLISIS

La clase, cuyo tema es la perifrasis *ir a + gerundio*, comienza con la lectura en voz alta de un diálogo del manual de ELE en el que unos jóvenes hacen planes para “el día de la comida sana”. Lisa hace unas preguntas sobre el contenido del texto (dónde están los protagonistas, qué planes tienen) e inmediatamente después empieza la secuencia que reproducimos a continuación:

“Hay una estructura nueva”

- 1 P sí (.) sí los chicos preparan ehm el 1día de la comida
- 2 sana todos juntos (1.) no? (.) y: (.) cada uno (.)
- 3 quiere hacer algo no? (1.) () (1.) ehm (2.)
- 4 y: si veis ehm los frases (1.) hay- hay al- alguna
- 5 estru- estructura (.) que: (1.) que les parece nueva?
- 6 (3.5)
- 7 por ejemplo los verbos?

8 (3.)
9 miramos a los verbos. ehm algo les llama la atención?
10 (5.)
11 P ehm hay una: estructura ↑nueva (.) y: es la cual que
12 (.) por ejemplo (1.) ehm Elena dice (.) no!
13 ella es Elena no? (Elena es esta?) sí? Elena dice
14 "yo voy a preparar (.5) las cosas"
15 (1.5)
16 entienden? qué: (1.) qué significa?
17 (4.)
18 P es un poquito difícil porque es nuevo ((ríe)) hm
19 (1.5)
20 vale lo escribo en la pizarra y vamos a ver (.5)
21 cómo es
[...]
22 P y (.) ya conocen (.) esta forma?
+señala con la mano el enunciado escrito en la
pizarra
23 (4.)
24 P ehm qué eh qué significa: voy?
+señala la palabra, la rodea trazando círculos en
el aire
25 (0.5)
26 A1 +levanta la mano
27 (3.5)
28 P sí: Sophie?
29 A1 yo?
30 P yo?
31 (1.)
32 A2 +levanta la mano
33 P vale (.) eh se puede decir yo voy (.5)
34 A3 +levanta la mano
35 A4 +levanta la mano
36 P es como: (1.) ich gehe. (.) sí ya oh
37 ((ríe)) ehm ya lo he dicho pero: Annika?
38 A2 eh (was das Verb ist) oder?
(cuál es el verbo) no?
39 P sí
40 A2 ehm va
41 (1.)
42 P va?
43 (1.)
44 A3 °(steht an der Tafel)°
°(lo pone en la pizarra)°
45 (1.5)
46 P entonces (.) Ricky tú lo sabes? (3.) que- dímelo.
47 A3 komm zusammen!
vamos juntos!
48 A4 eh ir
49 (3.)
50 P sí es es la (.) la primera forma de irse (.5) mh?
51 o de ir. und y ir significa qué?

- 52 (4.)
 53 P gehen
 ir
 54 Ax was? (.) reden?
 qué? hablar?
 55 Ax gehen
 ir
 56 Ax ach so.
 ah
 57 (1.5)
 58 P sí ya. vale. ok. ehm y: ahora tenemos algo nuevo
 porque (.) con- (.5) cuando uno se dice
 "voy a preparar" (1.5)
 +subraya con la mano las palabras en la pizarra
 61 se habla sobre algo (.) que (.) todavía no pasa (1.)
 62 se habla sobre algo que (1.) pasa
 63 (2.)
 +mueve el brazo derecho en movimientos circulares
 hacia delante
 64 por ejemplo mañana (.) o más tarde, (2.) entonces
 65 se habla sobre el (.) futuro.

Se puede apreciar que desde el primer momento la intención de Lisa es involucrar a los alumnos en la explicación y elaborar el conocimiento a partir de sus conocimientos previos. De ahí que recurra a una pregunta (líneas 4-5), uno de los procedimientos más utilizados en las explicaciones inductivas. En concreto, "[I]as preguntas basadas en nombrar o designar algo [...] ayudan de forma evidente a crear referentes compartidos entre el profesor y los alumnos y, por lo tanto, a establecer relaciones semánticas (Salaberri 2002: 83). Sin embargo, el hecho de que a la pregunta de Lisa no le siga una respuesta sino un silencio de más de tres segundos (línea 6), indica que este procedimiento didáctico no está teniendo el efecto esperado. Por un lado, esto puede estar causado por un vocabulario (*estructura, parecer nueva*) desconocido para aprendientes de, como hemos dicho, nivel A1. Por otro lado, el acto ilocutivo subyacente a la pregunta de Lisa es la identificación de la nueva estructura en el texto. Y aquí reside la dificultad añadida de la pregunta, pues difícilmente podrán los alumnos, sin más indicación, descubrir algo que todavía desconocen: que un alumno respondiera "*sí, lo nuevo es el verbo ir seguido de la preposición a y un infinitivo*" sería altamente improbable. De este modo, ni la indicación que ofrece Lisa (línea 7) ni la reformulación de la pregunta con otras palabras (línea 9) tienen efectos observables en la participación del alumnado. Ante los repetidos silencios, Lisa opta por dar ella misma la respuesta (líneas 11-14). A continuación (línea 16), les pregunta a los alumnos si entienden qué significa la oración puesta como ejemplo (*yo voy a preparar las cosas*). El silencio que sigue indica que los alumnos tienen nuevamente problemas para dar una respuesta, pues, como Lisa reconoce en la línea 18, es difícil saber el significado de algo que es *nuevo*. Entonces, Lisa decide apoyarse en un medio visual y escribe en la pizarra la oración para que los alumnos puedan *ver cómo es* (líneas 20-21). La primera pregunta (*ya conocen esta forma?*) viene acompañada de un movimiento con la mano con el que subraya todo el enunciado (línea 22), de manera que no queda claro para los alumnos a qué forma en concreto se refiere la profesora, algo

que se pone de manifiesto en el silencio de cuatro segundos que se produce (línea 23). Seguidamente, Lisa reformula su pregunta para referirse únicamente al significado de la forma *voy*, a la vez que rodea la forma con círculos en el aire. Parece, por tanto, que su estrategia ahora es tratar uno por uno los elementos de la perífrasis. Esta es la primera pregunta, cuando han transcurrido más de tres minutos desde que comenzó la explicación, que logra provocar una reacción de los alumnos. La respuesta que da la alumna (línea 29), sin embargo, no es la esperada, pues *voy*, aunque sea efectivamente la primera persona del singular, no significa *yo*. Lisa reacciona con dos técnicas de feedback correctivo (Lyster & Ranta 1997) muy comunes: la repetición del elemento erróneo con entonación ascendente, momento que otros alumnos aprovechan para levantar la mano, y el feedback metalingüístico sobre la naturaleza del error. En este intento de proporcionar información Lisa ofrece la respuesta que ella misma estaba esperando (línea 37), con lo que, en principio, tiene poco sentido seguir preguntando. No obstante, Lisa le da la oportunidad de participar a otra alumna que anteriormente (línea 26) ha levantado la mano. Esta alumna se asegura previamente si la pregunta que hay que contestar es *cuál es el verbo* (línea 38), a lo que Lisa asiente. La respuesta de A2 (*va*), sin embargo, tampoco es correcta, y Lisa vuelve a formular un feedback correctivo en forma de repetición (línea 42). Si bien un alumno interviene⁶, Lisa se dirige al compañero que también ha levantado la mano. Este aporta finalmente la respuesta *ir* (línea 48), presumiblemente a la pregunta *cuál es el verbo*. Por la pausa de tres segundos que se produce antes de la aceptación de Lisa, queda patente que se trata de una respuesta no preferida. Es probable que la profesora tuviera todavía en mente la pregunta original (*qué significa voy?*), pues a continuación insiste: *y ir significa qué?* Esta pregunta causa de nuevo dificultades a los alumnos, que callan (línea 52) y es Lisa quien termina aportando la solución que, tras una breve secuencia de reparación, es aceptada (línea 56). En este momento han transcurrido aproximadamente cuatro minutos desde el comienzo de la secuencia y únicamente se ha aclarado el significado de *voy* e *ir*.

En la línea 58, Lisa retoma con *ahora tenemos algo nuevo* el plan original: llamar la atención de los alumnos sobre la estructura (*voy a preparar*) que es el objeto de la explicación. Sin embargo, se aprecia un cambio total de estrategia. Lisa abandona la idea de involucrar a los alumnos en la explicación y pasa a proporcionar ella misma el significado de la perífrasis (líneas 59-65)⁷.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Resulta evidente, a partir del análisis anterior, que se trata de una secuencia de explicación no exitosa, en la que la profesora experimenta grandes dificultades para dirigir la atención de los alumnos hacia la estructura gramatical y establecer un "referente compartido" a partir del cual construir conjuntamente la explicación. Y en cada una de las preguntas que quedan sin respuesta o que no aportan la solución deseada se aprecian los problemas de Lisa para elegir hacia qué aspecto lingüístico guiar a sus alumnos y cómo hacerlo (con qué medios verbales u otros recursos semióticos). Las explicaciones gramaticales y el "saber explicar" no pueden ser estudiados, por tanto, teniendo en cuenta únicamente las cogniciones del profesorado: tanto o más relevante resulta la Competencia de Interacción en el Aula, es decir, el saber crear oportunidades de aprendizaje a través del manejo

efectivo de la interacción.

En el caso concreto que hemos analizado, la profesora se encuentra al comienzo de su andadura docente. Como demuestran otros estudios (Spreckels 2011), es muy probable que Lisa mejore sus competencias con el tiempo y la experiencia, pero desde el punto de vista de la formación de profesores parece más razonable (y responsable) tratar la Competencia de Interacción en el Aula ya en las primeras etapas. Como sugiere Sert (2013b), el medio más adecuado para hacerlo es a través de grabaciones de vídeo y transcripciones de las propias clases, pues solo así es posible captar y tomar conciencia de los detalles de la interacción (preguntas, silencios, gestos) que resultan fundamentales para el éxito o fracaso de las explicaciones. Este puede ser, tal vez, el camino para cambiar en el alumnado los (pre)juicios adquiridos y mostrar que es posible *otra clase de gramática*.

NOTAS

1 Las traducciones de citas en otros idiomas son de la autora.

2 En este artículo se utiliza el masculino genérico para referirse a papeles o profesiones desempeñadas por personas de cualquier sexo.

3 En realidad, como señala Butzkamm (1989: 234), “toda clase en la que la lengua extranjera se utilice de forma útil y comprensible [...] es una clase de gramática”.

4 *Prácticas o actividades interactivas* son episodios de habla que comparten una estructura común y reconocible para los hablantes de una comunidad, “de los cuales nos servimos para, juntamente con otros, realizar tareas comunicativas recurrentes” (Spreckels 2011: 79).

5 Los nombres reales de la profesora y los alumnos han sido cambiados por pseudónimos.

6 En la pizarra solo está escrito “Voy a preparar las cosas”, por lo que no queda muy claro el significado de este comentario.

7 Por razones de espacio, no podemos detenernos aquí en este último turno de la secuencia.

Referencias bibliográficas

Adair-Hauck, B. & Donato, R. (2010). Using a Story-Based Approach to teach grammar. In J.L. Shrum, & E.W. Glisan (eds). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Boston, Mass. Heinle Cengage Learning.

Alonso, E. 2012. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar-* Volumen 2. Madrid: Edelsa.

Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appel, J. (2009). Erklären im Fremdsprachenunterricht. In J. Spreckels (ed.). *Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Unterrichts-, Alltags- und Berufspraxis* (pp. 33-48). Hohengehren: Baltmannsweiler.

Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36 (2): 81-109.

Butzkamm, W. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: A. Francke.

Ellis, R. (2002). Methodological options in grammar teaching materials. In E. Hinkel & S. Fotos (eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 155-79). Mahwah, N.J: L. Erlbaum.

Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Fasel Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bern: Peter Lang.

Gnutzmann, C. & Bohnensteffen, M. (2012). Grammar and Translation - A Comeback? *Anglistik*, 23 (1): 49-60.

Küster, L. (2007). Schülermotivation und Unterrichtsalltag im Fach Französisch. *Französisch heute* 3: 210-226.

Lyster R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies on Second Language Acquisition*, 20: 37-66.

Pesce, S.G. (2010). *Löse- und Lernprozesse bei der Bearbeitung grammatisch-kommunikativer Lernaufgaben: Eine Studie am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.

Salaberri, M.S. (2002). El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua. In J.M. Cots & L. Nussbaum (eds.). *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 71-85). LLeida: Milenio.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: MacMillan Education.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Sert, O. (2013a). 'Epistemic status check' as an interactional phenomenon in instructed learning settings. *Journal of Pragmatics*, 45 (1): 13-28.

Sert, O. (2013b). Integrating Digital Video Analysis Software into Language Teacher Education. Insights from Conversation Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70: 231-238.

Spreckels, J. (2009). Mündliches Erklären im Deutschunterricht. In M. Krelle & C. Spiegel (eds.). *Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (pp. 117–38). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Spreckels, J. (2011). "was ihr jetzt machen soll" - Aufgabenerklärungen im Deutschunterricht. In C. Bräuer & J. Ossner (ed.). *Kommunikation und Interaktion im Unterricht* (pp. 69-99) Duisburg: Universitäts-Verlag Rhein-Ruhr.

Ur, P. (2011). Grammar Teaching: Research, Theory, and Practice. In E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning- Volume 2* (pp. 507-522). New York: Routledge.

Walsh, S. (2012). Conceptualising Classroom Interactional Competence. *Novitas-ROYAL*, 6 (1): 1–14.

Waring, H.Z. (2008). Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities. *The Modern Language Journal* 92 (4): 577-594.

Zimmermann, G. (1991). Warum ist Grammatik „trocken“? Untersuchungen zu Lernkognitionen im Fremdsprachenunterricht. In R. Grebin (ed.). *Grenzenloses Sprachenlernen* (pp. 150-163). Berlin: Cornelsen Verlag.

ANEXO: Convenciones de transcripción

(.)	pausa perceptible de menos de un segundo
(1.)	pausa (duración en segundos)
↑	entonación ascendente en una palabra
.	tonema descendente
?	tonema ascendente
,	tonema horizontal
-	palabras cortadas
:	sonidos alargados
!	palabras pronunciadas en un tono animado
°suave°	palabras pronunciadas en un volumen más bajo
(palabra)	transcripción incierta
<i>cursiva</i>	traducción del alemán
((ríe))	comentarios o comportamiento no verbal
+	inicio de una acción no verbal
P	profesora
A1, A2...	alumno/a
Ax	alumno/a sin identificar
[...]	fragmento omitido

NUEVAS Y NECESARIAS REFLEXIONES, A PROPÓSITO DE LA VARIACIÓN LÉXICA (PARTICULAR Y RELATIVA EN ESTE CASO), EN EL ÁMBITO DE LA TRADUCCIÓN EN ESPAÑOL

María Jesús García Méndez

Universidade de Aveiro

mjmendez@ua.pt

RESUMEN

En las clases de ELE de pasadas décadas, difícilmente se abordaban las variedades de la lengua española, a pesar de que estas siempre fueron materia de formación en Filología Hispánica. La globalización que propicia todo tipo de movimientos socioeconómicos ha venido a escenificar la cohesión de un mundo hispano que siente y proyecta una lengua compartida. El español es hoy una lengua unida que automáticamente armoniza el uso general o estándar del idioma y sus distintas variedades. La atención prestada hacia algunas voces venezolanas escuchadas en territorio portugués, y de forma especial en nuestras aulas, nos ha llevado al estudio de esta particular incidencia en las *Prácticas de Traducción*. Los trabajos académicos nos hacen reflexionar, y nos reafirman en la idea de que los hispanohablantes escribimos como si tuviéramos una misma voz (más allá de las diferencias de pronunciación). Nos reconocemos en una escritura que conoce y cultiva la diversidad.

Palabras clave: variación léxica, traducción, venezolanismos, estandarización.

ABSTRACT

In SFL classes of past decades, the varieties of the Spanish language were hardly approached despite the fact that they were always training subjects in Hispanic Philology. Globalization, which encourages all kinds of socio-economic movements, has served to demonstrate the cohesion of a Hispanic world that feels and projects a shared common language. Spanish is today a close-united language that automatically harmonises the general or standard use of the language with its different varieties. The attention paid to some Venezuelan words listened to in Portuguese territory, especially in our classrooms, has led us to study this particular incident in the Translation Practices. Academic works make us think about the matter and they also make us confirm the view that Spanish speakers write as if we all had just the same voice (beyond the differences in pronunciation). We do recognize ourselves in a kind of writing that knows and cultivates diversity.

Keywords: *lexical variation, translation, Venezuelanisms, standardisation*

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

‰

ê

INTRODUCCIÓN

Decir que los españoles siempre hemos convivido y estado atentos a las variedades americanas de nuestra lengua resultaría una mera obviedad si no fuera porque, allá por los años 60, eran muy pocas las voces hispanas que se escuchaban en los centros educativos. Puedo recordar como exóticas las cadencias caribeñas o peruanas de compañeras de un colegio en el que todas éramos partícipes del mismo (y exigente) lenguaje para la escritura; esa misma que validaban también muchos hispanoamericanos en la Universidad de Salamanca, en aquella época. Por otra parte, en la enseñanza del español a extranjeros de pasadas décadas, se privilegiaba el prestigio de la variedad castellana peninsular ya que, en ese tiempo, las relaciones trasatlánticas eran asunto de la diplomacia y de incipientes negocios empresariales. Nada hacía pensar, entonces, que la revolución de Internet y la globalización darían paso a las migraciones actuales y que las voces del español de América se escucharían a diario en las ciudades y pueblos de toda España.

1. OBJETO DE ESTUDIO

El caracterizar de *nuevas* y de *necesarias* estas reflexiones traductológicas tiene que ver con el nuevo y actual espacio determinado por una globalización que opera en todos los órdenes, incluido el lingüístico. Nuestro mundo ha experimentado cambios extraordinarios y a un ritmo tan sorprendente que los jóvenes no son conscientes de ello, pero los nuevos paisajes lingüísticos abren también nuevos espacios para los traductores. Cambios que obligan a plantearnos cuestiones nuevas; incluso a tomar decisiones a las que no estábamos habituados los docentes de ELE. Anticipo el interés de este estudio calificando de *particular* y de *relativa* la variación léxica que se ha acotado en este trabajo de investigación, con adjetivos que aparecen como indicadores de un resultado obtenido a través de fuentes si no del todo concluyentes sí bastante fiables. Entrando ya en la materia, diré que he abordado en varias ocasiones la complejidad y los problemas de la traducción enfocándolos de forma descriptiva, contrastando la lengua de partida con la lengua de llegada y apoyándome en la idea de la equivalencia capaz de superar dificultades o bloqueos, identificando los problemas propios de la transferencia. Pero centrar el estudio de la traducción en la variación lingüística que tiene lugar en el contexto social y situacional de la comunidad hispanohablante viene a significar ahora nuevo crecimiento profesional y personal. No abunda la bibliografía sobre un tema tan específico, y lo que se ha publicado en este campo no entra en los problemas que puede plantear un proceso de traducción en el que lo que importa no será ya la búsqueda de palabras correspondientes en dos lenguas, sino la adopción y empleo de unas unidades léxicas consideradas entre los hablantes de una lengua de llegada –la española- como las de mejor y más amplia distribución, lo cual implica también que sean las más aceptables (y las mejor aceptadas). En este trabajo, hemos puesto el foco en la traducción de la variación de los elementos léxicos de un texto, empleando estrategias y fines

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

adecuados a las circunstancias que envolvieron el proyecto que nos ocupaba, pensando siempre en los destinatarios del producto final. Sabiendo que son lectores y que «hay que distinguir claramente entre las características de la lengua oral y las de la lengua escrita» -Nida, 1982, en R. Mayoral (1990)-. Sin embargo, en tanto en cuanto la lengua presente varias palabras para un solo significado, habrá diferentes opciones para quien traduce en una *lengua compartida*... He aquí la cuestión. Sin duda, entran en juego la competencia, habilidad y decisión del traductor, pero también las características del texto, sus funciones, y la pragmática de la situación de traducción (R. Mayoral, 1990). Me propongo abordar el hecho de traducir en una lengua compartida y la conveniencia de enseñar y traducir en esa “supervariedad” a la que llamamos *español general* o *estándar*, dado que presenta –según veremos– muy poca y relativa variación en su forma escrita.

2. DIVERSIDAD DEL ESPAÑOL EN UN SISTEMA ESTANDARIZADO

«Una lengua histórica no es un sistema, una sola estructura unitaria y homogénea, sino que presenta un *diasistema* o conjunto más o menos complejo de *dialectos*, *niveles* y *estilos* que, a su vez, revelan variaciones notables» (E. Coseriu, 1981: 302). Ahora bien, «el número y naturaleza de las variedades cambian de una lengua a otra, lo que es importante al hablar de traducción» (Catford, 1965: 85). En el caso concreto del español, además de saber que «es la lengua románica que presenta más unidad o menos diversidad para la comunicación» (M. Zorraquino, 2000: 8), conviene recordar que la doble perspectiva de unidad y diversidad de nuestro idioma ha estado presente tanto en los trabajos de la Escuela Española de Filología como en la propia realidad lingüística hispanoamericana con su pluralidad de normas. Porque es ocupación y preocupación de todos el poder determinar un tipo de *lengua funcional* que permita comunicarse de forma comprensible a todos los miembros y usuarios del idioma, a través de un conjunto de estructuras léxicas, semánticas, gramaticales y fonológicas comunes. Ya en el *Congreso de la Lengua Española de 2001* en Valladolid se debatió mucho en torno a cuestiones delicadas como es la de precisar qué norma o normas lingüísticas deben aplicarse en la enseñanza de la lengua, como primera o segunda, habiendo total consenso en que debe utilizarse la *norma general estándar* ya que «es marco de referencia o eje en el que confluyen o del que emanan todas las variedades del idioma. (...) Y por ese prestigio y su rentabilidad comunicativa, es igualmente soporte de la difusión de la cultura y de la transmisión de conocimientos» (C. Hernández, 2001). Digamos también que creemos (porque la necesitamos) en esa lengua estándar coincidente con la lengua culta, que tiene mayor fuerza y presencia en la lengua escrita que en la lengua hablada (más flexible), y «será la que debe enseñarse y en la que debe enseñarse» (Ídem.). Lo corroboran personas capaces de servirse de otras variedades, como la muy conocida lingüista argentina V. Demonte, para quien,

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

(...) en la variedad estándar (...) los acentos no se manifiestan de forma llamativa, aunque persisten rasgos, particularmente fonéticos (si bien debilitados) y prosódicos, que identifican la zona geográfica del hablante. Se utiliza en la escritura, en la enseñanza del español como lengua extranjera, en situaciones formales y en la interacción con usuarios de otras variedades del español. (V. Demonte, 2001)

Para el lingüista mexicano J. M. Lope Blanch, las diferencias nacionales de carácter gramatical entre las hablas cultas de los diversos países hispanohablantes son muy pocas. Él ha comprobado que el léxico usado en el español culto de Ciudad de México coincide en más del 95% con el vocabulario culto madrileño. Y todos coinciden en que el estándar español es modelo de coherencia y no de dominio.

3. (RE)CONOCIMIENTO DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN EL AULA

La difusión y prestigio del español en un mundo globalizado exigirá docentes de probada formación lingüística y metodológica, capaces de dar respuesta a las necesidades actuales de los alumnos. Para ello, se hace del todo necesario considerar el ámbito de docencia en que tiene lugar su desempeño laboral, desde muchos aspectos, si bien hay uno que no nos preocupaba y que ahora suscita gran interés: aquel que promueve la reflexión sobre la lengua meta de los aprendices, por las implicaciones didácticas que conlleva. Debemos ser conscientes de que el modelo lingüístico objeto de enseñanza-aprendizaje conlleva asumir la relación que mantiene el *estándar* con la *variedad*. El estándar español tiene un modelo democrático, basado en una competencia lingüística (de comprensión/expresión) compartida y que filtra aquello que no sea *el español general* de todos (M. Fernández, 2010:39), siendo una abstracción que «no se materializa específicamente en ninguna área dialectal de nuestra lengua. Lo cual no impide que las variedades hispánicas mantengan su realidad lingüística y sigan nutriendo el 'suprasistema'» (Andión, 2008:15), respetándose todas las variedades o registros en su ámbito dialectal, desde planteamientos que enriquezcan y favorezcan la competencia comunicativa de los usuarios. La componente *variedades del español* forma parte de programas y trabajos universitarios sobre la enseñanza del ELE y materiales didácticos empleados¹, si bien profesores de reconocida experiencia docente ya la habían abordado por lo que puede suponer de desconocimiento o confusión para los enseñantes². Basta seguir un camino guiado por el sentido común: considerando que «el contexto de enseñanza-aprendizaje es un elemento cardinal (...) en el que el profesorado es su protagonista» (M. Fernández, 2010:121); concretamente, Andión (2013:55) insiste en «lo determinantes que resultan las necesidades y expectativas de los alumnos», justificando así el hecho de que en Portugal, país cercano geográfica, histórica y culturalmente, se adopten las normas españolas como variedad preferente y modelo principal para la producción de los aprendices. Y es aquí donde cabe considerar la interrelación y/o identificación con el español estándar.

4. PRÁCTICA TRADUCTORA Y UN CÓDIGO COMPARTIDO

Asumir las prácticas de traducción significa ensanchar el ejercicio docente; porque cada vez que identificamos y corregimos el error de la transferencia en nuestros alumnos nos convertimos en reparadores de malentendidos o prejuicios socioculturales, eliminando barreras lingüísticas que impiden conocer la realidad del Otro; pero, además, están las nuevas funciones del profesor traductor: no en vano «participa eficazmente en la visualización, extensión, consolidación y actualización de su idioma» (C. Castellví, 2001), contribuyendo a difundirlo y fortalecerlo en el intercambio de actividades políticas, culturales, económicas y científicas entre las distintas comunidades, en un mercado global altamente competitivo del que participa la Traducción. Es evidente que el español es una sola lengua, pero que obliga al traductor a reflexionar constantemente. «La diversidad lingüística ofrece un panorama de gran futuro [para la traducción en español], pero que debe ser matizado a la luz de criterios restrictivos de posibilidad y viabilidad, por un lado, y de eficacia, rentabilidad y proyección, por otro lado» (ídem). En el curso de mi actividad docente como profesora y orientadora de un *Projeto final do Mestrado em Tradução Especializada* en el área de Salud y Ciencias de la Vida³, mis reflexiones y las de una alumna lusodescendiente nacida y criada en Venezuela hasta los trece años, fueron las que me impulsaron a considerar la cuestión aquí tratada como de *nueva y necesaria*. Porque, ciertamente, nunca antes se me había planteado en clase tener que responder sobre palabras usadas por hispanohablantes de otras zonas dialectales. Esa pequeña comunidad lusovenezolana de Aveiro, que se hace oír a menudo en español, ha contribuido a que nos reafirmemos en la *norma panhispánica* como código vivo y aceptado sin imposiciones: son sus hablantes quienes lo adoptan y emplean por entender que es útil y beneficioso en la interacción comunicativa. Este mismo código compartido -implícita o explícitamente- es el que nos hace sentir también respaldados a la hora de buscar formas léxicas claras y de consenso, en nuestras prácticas de traducción.

5. LA VARIACIÓN LÉXICA, A LA LUZ DE UN TRABAJO DE TRADUCCIÓN

Hemos anticipado una particular situación docente en la que cobra total protagonismo la traducción del texto *Educação Alimentar em Meio Escolar. Referencial para uma oferta alimentar saudável*, el cual fue elegido como soporte para analizar las dificultades específicas de una alumna, al traducir en español. Señalemos que el modelo de lengua empleado con ella y con el resto del alumnado portugués se adscribe a la norma castellana del centro-norte peninsular, por tratarse de una asociación “natural” entre contexto educativo y profesorado, como modelo de área hispánica más próxima e identificado tradicionalmente con la normativa académica, y por ser norma que disfruta de comunidad con las restantes normas hispánicas y de prestigio (M. Fernández, 2010; Andión, 2013). La fidelidad a esta norma no ha suscitado ningún tipo de controversia, ello porque nuestro modélico castellano ha ido

adoptando actitudes abarcadoras del español estándar, hasta el punto de que los aspectos prosódicos se consideran menos centrales y porque en el terreno morfosintáctico la estandarización está consolidada. Por lo tanto, dentro del aula, llegamos a la conclusión de que norma y estándar privilegian la eficacia comunicativa en la pronunciación, y, además, persiguen una actitud de consenso en cuanto al léxico, lo cual no impide que los usuarios lo enriquezcan⁴. Si la lengua escrita es importante para la enseñanza del ELE y la lingüística de *corpus*, será en el ámbito de la traducción donde ejerce papel hegemónico. Saber traducir es escribir con la seguridad y claridad que dan la formación lingüística y el dominio de recursos expresivos, pero también implica tener conciencia de seguir criterios normativos de corrección basados en modelos cultos. La unidad esencial de la lengua española está sólidamente establecida en la escritura (por una *Gramática*, *Diccionario* y *Ortografía* de acción conjunta entre la RAE y las ya veintitrés academias de la ASALE), lo que hace que no nos separe nada en este aspecto a los países hispanoparlantes. Por eso los académicos argentinos demandan tutelar la calidad de la lengua escrita (J.L. Moure, 2016), y por eso también la filóloga venezolana M. Sedano (2001) reivindica un más amplio y mejor dominio de la variedad culta hablada formal, la asociada a la lengua escrita. Ambas referencias nos avalan para que nuestra traducción, realizada en su día como trabajo académico, fuera lo más correcta posible y transparentara un léxico libre de solapamientos o divergencias para quienes iba dirigido el manual: los miembros y responsables de la comunidad educativa portuguesa. Su título revela el contenido.

Actuar como profesora que aprende del quehacer diario con los alumnos me llevó a incluir la cuestión dialectológica en un capítulo del trabajo mencionado, en un gesto de atención y comunión con esta alumna y sus inquietudes de identidad lingüística. Fue el momento ideal para dar respuesta y (re)conocer esas variantes léxicas que ella tenía y retenía de su español venezolano, examinando hasta qué punto incidían en su idiolecto y valorando, por otra parte, relaciones e influencia en el español general o estándar. Véase la tabla de terminología extraída por ella.

Termino	Espanhol (ES)	Espanhol (VE)
Batatas	Patatas	Papas
Guloseimas	Golosinas	Chucherías
Sumos	Zumos	Jugos
Leite meio-gordo	Leche semidesnatada	Leche semidescremada
Leite magro	Leche desnatada	Leche descremada
Morango	Fresón/Fresa	Fresa
Pêssego	Melocotón	Durazno
Melancia	Sandía	Patilla/Sandía
Banana	Plátano	Cambur
Feijão	Alubia	Caraotas/Frijoles
Bolo	Pastel/Bizcocho	Torta

Queque	Magdalena	Ponqué
Rissóis	Empanadillas	Especie de empanadas
Chamuças	Empanadas	Especie de empanadas
Chupas	Piruletas/chupachups	Chupetas
Gomas	Gominolas	Gomitas
Pipocas	Palomitas/Cotufas	Cotufas
Sandes de ovo	Bocadillo de tortilla	Sándwich con huevo
Cachorro	Perrito caliente	Perro caliente/asquerosito
Jardineira de carne	Guiso de carne	Carne guisada con papas
Folhado	Empanada de hojaldre	Pastelito
Bufete	Cafetería	Cantina
Refeitório	Refectorio/Comedor	Cantina
Infantários	Jardines de Infancia	Preescolares/Centro de Educación Inicial
Fast food	Comida rápida	Comida chatarra
Autarquias	Ayuntamientos	Alcaldías
Disciplinas	Asignaturas	Materias

[pp. 33-34 del Proyecto de mi alumna: *O interesse socioeducativo (e as dificuldades) de traduzir em Portugués/Espanhol.*]

Dos años después, he retomado ese trabajo como un tema pendiente a la espera de revisar y desarrollar aquel aspecto de la variación léxica, partiendo del hecho de que es la globalización socioeconómica y laboral de nuestros días la que está propiciando los cambios que remueven el orden lingüístico establecido: cambios de país y continente (como el caso de los hablantes venezolanos en territorio portugués) contribuyen a una mayor uniformización de nuestro idioma. El lexicógrafo y académico H. López Morales ya adelantaba en 2001 conclusiones sobre el «vivo proceso globalizador en el vocabulario colectivo», como tendencia del léxico actual en las ciudades de todo el mundo hispánico que corre paralela a los patrones de desarrollo social y económico impuestos por la globalización. Y aquí incluía la acción niveladora de los medios de comunicación (cine, tv), la difusión de la telefonía móvil y de las redes electrónicas, principalmente. Hoy, todos coinciden en que estamos asistiendo a una estandarización del léxico en la comunidad hispanohablante que es bien recibida por cuanto que, en este panorama educativo internacional, hay que consensuar la incorporación o readaptación de vocablos y sus significados o la adopción de extranjerismos, como cuestiones de gran interés para los traductores.

Volviendo ya al *corpus* recogido por mi alumna, digamos que se trata de un texto de divulgación científica patrocinado por los Ministerios de Educación y de Salud portugueses, y dirigido a un público lo bastante amplio como para no incluir una terminología exclusiva para expertos, pero sí con la escritura formal y registro culto propios de quienes son técnicos en salud, educación y alimentación escolar. Consta de 36 páginas y 7.557 palabras. Por lo que se refiere al vocabulario especializado, presenta dos series de alimentos: una primera con aquellos que se deben promover en la escuela (pp. 19-20) y otra con los que se deben limitar (pp. 21-22); las dos, con sus características. Además, se muestran descritos, en sus respectivas tablas,

varios y diferentes menús escolares (p.26): almuerzos de comedor, de pastelería y de comida rápida que son examinados a la luz de los alimentos y sus valores/constituyentes nutricionales y calóricos. Todo ello, lógicamente, encaminado a demostrar las diferencias, más o menos recomendables, en cuestiones de salud y alimentación escolar. Me propongo cotejar las dos columnas que mi alumna elaboró, a partir del original en portugués, con los dos respectivos listados: el Espanhol (Es) y el Espanhol (Ve), dejando constancia de la percepción que ella tenía sobre 27 [posibles] variantes léxicas; con otras palabras, aquella serie de vocablos del castellano que, en su opinión, adquieren distinta envoltura léxica entre los hablantes de aquel país sudamericano. Vamos a examinar y comentar una a una esas unidades léxicas, sirviéndonos del *Diccionario de la lengua española* (DRAE, 2014), del [DA] *Diccionario de americanismos* (ASALE, 2010) y del actual *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA, 2015) en su versión anotada (0.1), como banco de datos y estadística [Fnorm.].

‘Batatas’ (port.) > ‘Papas’ (Ve) – ‘Patatas’ (Es): Extendido en el área americana, incluida España, véase en el DA: Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur. En el CREA: Fnorm. 93,10 (Ve) - 70,20 (Es). VARIACIÓN RELATIVA.

‘Guloseimas’ (port.) > ‘Chucherías’ (Ve) – ‘Golosinas’ o ‘Chucherías’ (Es): No la registra el DA porque es de uso general. En el CREA: Fnorm. 0,69 (Es) - 0,92 (Ve). NO HAY VARIACIÓN.

‘Sumos’ (port.) > ‘Jugos’ (Ve) – ‘Zumos’ (Es): No las registra el DA. En el CREA: ‘jugo’ tiene Fnorm. 6,23 (Es) - 10,85 (Ve). VARIACIÓN RELATIVA. ‘zumo’ tiene Fnorm. 9,70 (Es) - 0,69 (Ve).

‘Leite meio-gordo’ (port.) > ‘Leche semidescremada’ (Ve) – ‘Leche semidesnatada’ sólo en España (Es): No se usa en América. SÍ ES VARIANTE LÉXICA. En el CREA: Fnorm. 0,08 (Es)

‘Leite magro’ (port.) > ‘Leche descremada’ (Ve) – ‘Leche desnatada’ (Es): No se computa.

‘Morango’ (port.) > ‘Fresón/Fresa’ (Ve) – ‘Fresa’ o ‘Fresón’ (Es): NINGUNA VARIACIÓN.

7. ‘Pêssego’ (port.) > ‘Durazno’ (Ve) – ‘Melocotón’ o ‘durazno’ (Es): El DA recoge ‘durazno’ por países: Gu, Ho, ES, Ni, Pa, Co, Ve, Pe, Bo, Ch, Ar. En el CREA: ‘durazno’ tiene Fnorm. 0,10 (Es) - 0,69 (Ve). Y ‘melocotón’ tiene Fnorm. 2,67 (Es) - 0,23 (Ve). VARIACIÓN RELATIVA

8. ‘Melancia’ (port.) > ‘Patilla’/‘Sandía’ (Ve) – ‘Sandía’ (Es): en Col., P. Rico, R. Dom y Ven. No impide el uso de ‘sandía’. VARIANTE LÉXICA, zonal.

9. ‘Banana’ (port.) > ‘Cambur’ (Ve) – ‘Plátano’ (Es): VARIACIÓN RELATIVA: ‘Cambur’ convive con ‘plátano’ y ‘guineo’ (DA) en Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Bo. Fnorm. 2,54 (Ve).

10. ‘Feijão’ (port.) > ‘Caraotas’/‘Frijoles’ (Ve) – ‘Alubias’/‘judías’ - ‘fréjoles’/‘frijoles’ (Es): Precisamos: ‘Caraota’ SÍ ES VARIANTE LÉXICA zonal. En CREA, la Fnorm. es 4,15. No lo es ‘Frijoles’ o ‘fréjoles’, que también se usa en España. En el DA: Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, N, PR, Co, Ec, Pe, Bo.

11. ‘Bolo’ (port.) > ‘Torta’ (Ve) – ‘Pastel’/‘Bizcocho’ (Es): en Ni, Pa, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur. ‘Pastel dulce’ (DA); pero en otros países (Es., Méx., Ch., Cu., Bo.) es masa con ingredientes salados. En el CREA: Fnorm. 2,98 (Es) - 5,54 (Ve). SÍ ES VARIANTE LÉXICA, pero RELATIVA.

12. 'Queque' (port.) > 'Ponqué' (Ve) – 'Magdalena' - 'dulce'/(Es): SÍ ES VARIANTE LÉXICA venezolana, pero relativa por alternar con 'magdalena'. CREA: Fnorm. en Caribe continental: 1,00 - 5,54 (Ve).
13. 'Rissóis' (port.) > 'Especie de empanadas' (Ve) – 'Empanadillas'/'Empanadas' (Es): es igual en España y América. NO HAY VARIACIÓN LÉXICA. CREA: Fnorm. 1,51 (Es) – Fnorm.1,15 (Ve).
14. 'Chamuças' (port.) > 'Especie de empanadas' (Ve) – 'Empanadillas'/'Empanadas' (Es): Igual que el caso anterior, NO HAY VARIACIÓN LÉXICA. Diferentes tipos, según zona y costumbres.
15. 'Chupas' (port.) > 'Chupetas' (Ve) – 'Piruletas'/'Chupachups' o 'chupachús' (Es): De *Chupa Chups®*. SÍ ES VARIANTE LÉXICA zonal. En el CREA: Fnorm. 0,46 (Ve).
16. 'Gomas' (port.) > 'Gomitas' (Ve) – 'Gominolas' - (Es): De *Gominolas®*. El DA no lo registra en Venezuela y sí en *Mx, Ni, CR, PR, Co, Ec, Pe, Bo, Ch.* (por contacto). VARIANTE LÉXICA zonal.
17. 'Pipocas' (port.) > 'Cotufas' (Ve) – 'Palomitas/ 'Cotufas' - (Es): El DA lo trata como localismo venezolano. Se usan ambos términos en España. En el CREA: 'cotufa' tiene Fnorm. 0,14 (Es) - 0,92 (Ve). Y 'palomita' Fnorm. 0,85 (Es). SÍ ES VARIANTE LÉXICA, pero MUY RELATIVA.
18. 'Sandes de ovo' (port.) > 'Sándwich con huevo' (Ve) – 'Bocadillo de tortilla' - (Es): posible calco portugués. NO SE CONSIDERA VARIANTE LÉXICA.
19. 'Cachorro' (port.) > 'Perro caliente/ Asquerosito' (Ve) – 'Perrito caliente'/'Perrito' - (Es): NO ES VARIANTE LÉXICA. En CREA: Fnorm. 2,31(Es) - 2,77 (Ve). 'Asquerosito' es argot muy particular.
20. 'Jardineira de carne' (port.) > 'Carne quisada' (Ve) – 'Guiso o Guisado de carne' - (Es): de uso general. En el CREA: Fnorm. 4,29(Es) - 1,15 (Ve). NO ES VARIANTE LÉXICA.
21. 'Folhado' (port.) > 'Pastelito' (Ve) – 'Empanada de hojaldre' - (Es): SÍ ES VARIANTE LÉXICA venezolana. En CREA: Fnorm. 8,64 (Es) - 5,54 (Ve). En DA, empanada rellena de algo salado también en *Pa, Ho, Ni, RD* (no dulce, como sucede en el resto de países).
22. 'Bufete' (port.) > 'Cantina' (Ve) – 'Cafetería'/'Comedor'/'Cantina'- (Es): el DA registra el uso obsoleto de 'cantina'. *Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, RD, PR, Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Ar, Ur.* En el CREA: Fnorm. 2,16 (Es) - 3,69 (Ve). SÍ ES VARIANTE LÉXICA venezolana.
23. 'Refeitório' (port.) > 'Refectorio o Cantina' (Ve) – 'Refectorio'/'Comedor' - (Es): NO HAY NINGUNA VARIACIÓN. 'Refectorio' es cultismo general en español, muy poco usado.
24. 'Infantários' (port.) > 'Preescolares/ Centro de Educación Inicial' (Ve) – 'Jardines de Infancia'/'Centro de Educación Infantil'- (Es): UNA PEQUEÑA VARIACIÓN ('inicial'≠ 'Infantil').
25. 'Fast food' (port.) > 'Comida chatarra' (Ve) – 'Comida rápida'/'Comida basura'- (Es): Uso popular (argot) en *Mx, Gu, Ho, ES, RD, Pe, Bo,* (DA); pero se usa mucho más en Venezuela. En el CREA: Fnorm. 2,10 (Es) - 4,62 (Ve). ES VARIANTE LÉXICA RELATIVA.
26. 'Autarquias' (port.) > 'Alcaldías' (Ve) – 'Ayuntamientos'/'Alcaldías' - (Es): También en España. En CREA: Fnorm. : 13,05 (Es) – 65,61,62 (Ve). NO ES UNA VARIANTE LÉXICA (MUY RELATIVA).
27. 'Disciplinas' (port.) > 'Materias' (Ve) – 'Asignaturas' o 'Disciplinas' o 'Materias' - (Es): CREA: Fnorm. 'materia': 90,94 (Es) – 131,46 (Ve). SÍ ES VARIANTE LÉXICA, pero RELATIVA.

A la luz de esta revisión y análisis, se puede afirmar que estamos ante 16 casos de variación, bastantes menos que los apuntados por mi alumna (27). Entendemos que sólo podríamos considerar variantes **particulares** venezolanas a los usos (7) de: *patilla, caraotas, ponqué, chupetas, gomitas, pastelito y cantina*. También

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ق

%

ê

consideramos variantes léxicas *papas, jugos, leche semidescremada/descremada, durazno, cambur, frijoles, cotufas, Centro de Educación Inicial, comida chatarra y materias*; sin embargo, esta variación resulta **relativa**, según nuestro criterio, por cuanto que o bien son términos usados en España y/o en otros países hispanos, y por lo tanto compartidos (*papas, jugos, durazno, frijoles, cotufas*), o bien su relatividad se debe a una diferencia mínima (*Educación Inicial*) y al hecho de ser considerados argot (*comida chatarra*). En cuanto al resto de los términos consignados en la lista: *chucherías, fresa/fresón, empanadas/empanadillas, sándwich/bocadillo, Perrito caliente, guiso de carne, alcaldías*, no presentan ningún tipo de variación, por formar parte del léxico general de todos los hispanohablantes. Sin olvidar que todos ellos forman parte de un vocabulario especializado que interactúa con el lenguaje general.

6. CONCLUSIONES

Afirmar que los hispanohablantes escribimos y traducimos con la misma voz no es ninguna superchería. Lo indican los datos apuntados en este trabajo y la dificultad de encontrar textos del área científica biomédica que presenten variación léxica. Llegó el momento de revelar que mi alumna hubo de renunciar a traducir textos sobre el mal de Alzhéimer, por ser de un castellano “únívoco” cien por cien; de ahí que le indicara la alimentación como lenguaje de especialidad, para ir al encuentro de sus venezolanismos y (re)conocerlos. Saliendo al paso de quienes se cuestionen si la actual tendencia homogeneizadora del léxico hispánico atenta contra la diversidad y pérdida de las diferencias en cada uno de los dialectos hispánicos, yo les diría que sucede todo lo contrario: los americanismos viajan y se instalan en España o en los EE.UU. ganando visibilidad e incorporándose al español de todos. «Vocablos que antes figuraban en el diccionario como uso exclusivo de un solo país [p. ej. *mojo, chiles, burritos, ceviche, bocadillo, tapas, paella, gazpacho*], aparecen ahora como de uso compartido. Y a medida que haya más vocabulario compartido, irá avanzando la internacionalización de nuestro idioma» (L. Morales, 2006). Un dato final: en la 23.^a edición del DRAE hay más de 19.000 americanismos que facilitan una tarea de traducción cuidadosa y sin divergencias léxicas.

NOTAS

1 Véanse *El tratamiento de las variedades del español en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera*, de M. Prados Lacalle. Universidad de Jaén, 2014; *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*, de E. García Fernández. UNED, 2010, entre otros.

2 He podido constatar (en algunas aulas observadas durante las prácticas docentes de los nuevos profesores de español en Portugal) que falta reflexión sobre *qué español enseñar*.

3 Trabajo orientado: *O interesse socioeducativo (e as dificuldades) de traduzir em Português/Espanhol*. Su autora: Cláudia Sofia Feio Baptista (2014). Universidade de Aveiro.

4 En nuestro Departamento imparte clases de español una profesora lusovenezolana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andión Herrero, M.^a A. y M. Gil Burmann (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE-L2. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/budapest_2013.htm
- Andión Herrero, M.^a A. (2008). Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2-LE. *RESLA*, vol. 21, pp. 9-26.
- Blecua, J. M. (2001). Unidad, variedad y enseñanza. http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm
- Cabré Castellví, M. T. (2001). La traducción en español. http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_la_traduccion_en_espanol/default.htm
- Catford, John C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. Londres: Oxford University Press.
- Coseriu, E. (1981 [1973]). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Demonte Barreto, V. (2001). El español estándar (ab)suelto. http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm
- Hernández Alonso, C. (2001). ¿Qué norma enseñar? http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm
- López Morales, H. (2000). Hacia la globalización del léxico hispanoamericano. web.ua.es/es/protocolo/.../discurso-de-humberto-lopez-morales.pdf
- Martín Zorraquino, M.^a A. (2000). Norma y variación lingüística en la enseñanza ELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0007.pdf
- Mayoral Asensio, R. (1997). La traducción de la variación lingüística. www.ugr.es/~rasensio/docs/La_traduccion_variacion_lingustica.pdf
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.

ß

ñ

Ҫ

&

布

₪

Ω

Ҫ

☴

ê

LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ESPAÑOL A HABLANTES DE PERSA PARA LA COMUNICACIÓN EN ÁMBITOS PROFESIONALES

Setareh Ghavamí

Universidad Autónoma de Barcelona
setareh136723@yahoo.com

RESUMEN

La comunicación en diferentes ámbitos profesionales es un proceso de interpretación cuyo objetivo es el intercambio de diferentes tipos de informaciones profesionales entre el receptor y emisor. La programación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de español para la comunicación profesional en el aula de E/LE, en general, y para los hablantes de persa, en particular, debe partir del análisis de los requisitos que plantean diversas situaciones de comunicación en las que los estudiantes tendrán que desenvolverse, así como las necesidades esenciales que tienen ante diferentes ámbitos de especialidad como, en este caso, el dominio de las diferencias interculturales entre España e Irán en diversas situaciones de especialidad: comida, vestido, ocio, y otros. En cuanto a la metodología, el profesorado puede utilizar diversos métodos y materiales a la hora de enseñar la comunicación profesional a los hablantes de persa teniendo en cuenta las necesidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos.

Palabras claves: comunicación, ámbitos profesionales, hablantes de persa, Metodología, materiales

ABSTRACT

Communication in different professional fields is defined as a process of interpretation whose objective is the exchange of different types of professional information between the receiver and transmitter. Programming a teaching-learning of Spanish language for professional communication in the classroom of Spanish language as a foreign language (E/LE), in general, and for Persian speakers, in particular, must start from two different points of view: 1. the analysis of the requirements posed by various communicative situations where students will have to deal and 2. their essential needs in different areas of expertise such as, in this case, the domain of cultural differences between Spain and Iran in various specialized situations: food, cloths, leisure, etc. In terms of methodology, teachers can use various methods and materials in teaching professional communication for Persian speakers based on their communicative and linguistic needs.

Key words: communication, specialized situations, Persian speakers, methodology, materials

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

1. INTRODUCCIÓN

Recientemente, han aumentado las relaciones económicas y comerciales entre empresas de España e Irán. Los encuentros entre empresarios españoles e iraníes no tratan solo de atraer a empresas españolas a Irán, también intentan hacer el camino inverso. Y por estas relaciones bilaterales entre ambos países, cada vez hay más empresarios iraníes interesados en establecer vínculos y relaciones estables en España y al revés.

La importancia del estudio de las lenguas extranjeras –y en este caso español– depende de necesidades profesionales relacionadas cada vez más con las comunicaciones internacionales. En otras palabras, el hecho de aprender una lengua extranjera está relacionado directamente con el propósito de facilitar tanto las transacciones comerciales como la transmisión de diversos conocimientos científicos en las relaciones con otros países.

En definitiva, el objeto de este estudio es repasar algunas técnicas y estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación profesional en el aula de ELE, en general, y para los hablantes de persa, en particular, integrando diferentes tipos de procedimientos y actividades que faciliten la comprensión, la práctica y la evocación de dicho objeto de estudio en diferentes ámbitos de especialidad.

2. LA COMUNICACIÓN PROFESIONAL

La comunicación profesional se inscribe en el marco de las lenguas con fines específicos y se considera como una base del entendimiento para un profesional en diferentes ámbitos científicos y profesionales. Sin este factor principal, el conocimiento no sería compartido, los procesos no serían comprendidos y el trabajo sería mal ejecutado. Las diferentes organizaciones en diversos ámbitos profesionales necesitan desarrollar este instrumento para intercambiar los conocimientos científicos. Porque, sin duda, la comunicación profesional desempeña un papel esencial en diversos ámbitos científicos.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos se utiliza la lengua como un instrumento de comunicación profesional en diferentes posiciones laborales de los distintos sectores de actividades económicas y científicas. Por eso, el docente debe tener en cuenta que los planteamientos didácticos se deben ajustar al establecimiento de las condiciones adecuadas para que el alumno adquiera y desarrolle las técnicas y habilidades necesarias de comunicación empleadas en su ámbito profesional. Aguirre Beltrán (2000) expone la importancia de la comunicación en los ámbitos profesionales de manera siguiente:

La enseñanza de lenguas para la comunicación profesional es un enfoque, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional. Esto implica el dominio de los recursos de la

lengua, por una parte, y la aplicación de las técnicas de comunicación (Aguirre Beltrán, 2000: 35).

Sin duda, el análisis de necesidades será un aspecto bastante importante en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de español con fines específicos. Saber las necesidades lingüísticas e interculturales ayuda al docente a programar el curso y preparar diferentes manuales didácticas. En otras palabras, enseñanza de español con fines profesionales tiene que centrarse básicamente en las situaciones comunicativas especializadas en las que van a desenvolverse los aprendientes.

Según la propuesta de Aguirre Beltrán (2000: 36), algunas situaciones profesionales en las que se utiliza más la comunicación para intercambiar el conocimiento científico son: textos técnicos y profesionales, presentaciones (de empresas, de productos o de proyectos), reuniones formales de negocios, conversaciones telefónicas, actos institucionales y etc.

Un proceso satisfactorio de enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos incluye el dominio de todas las destrezas comunicativas y lingüísticas (léxico, gramática, contenidos fonéticos, etc.), así como el entendimiento de las diferencias interculturales en diversos contextos o ámbitos profesionales.

3. EL PAPEL DE LA CULTURA EN LA COMUNICACIÓN PROFESIONAL

Por otra parte, debemos tener en cuenta el hecho de que hay un vínculo bastante fuerte entre la comunicación y la cultura. Por eso, los contenidos interculturales deben estar siempre presentes en el aula de lenguas extranjeras y, por cierto, aún más en las aulas de lenguas con fines profesionales. El alumno, gracias a la adquisición de competencia intercultural en el aula de E/LE con fines profesionales, tendrá la posibilidad de adaptarse y desenvolverse en diferentes situaciones profesionales donde tiene que comunicarse con personas de cultura diferente a la suya.

Según lo que propone el plan curricular del instituto Cervantes (PCIC), el docente en el aula tiene como objetivo convertir al estudiante de E/LE en un hablante intercultural desde el inicio de su aprendizaje (PCIC, 2007, vol. A1-A2, pp. 83-90). Sin duda, los alumnos sin habilidades y actitudes interculturales nunca van poder integrarse en una comunidad de una cultura ajena.

Es cierto que tener la experiencia de vivir en un país extranjero sólo permite percibir algunas diferencias culturales como los saludos, la forma de vestir y algunos aspectos más pero no ayuda a la adquisición automática de habilidades interculturales. Resulta, pues, evidentemente, que la competencia cultural se adquiere a través de diferentes estrategias didácticas. Por eso es necesario integrar los contenidos interculturales en la clase de español con fines profesionales, porque ayudan a los aprendientes a realizar su actividad profesional en una lengua y una cultura ajena.

Según la propuesta de Fuentes (2010: 8), "debemos transmitir al alumno que no bastará con conocer el idioma de Cervantes, ni siquiera la cultura española, para desenvolverse con eficacia en esta situación comunicativa concreta", y que otra responsabilidad del docente en el aula de español con fines específicos es mostrar diferentes aspectos de la cultura española a los aprendientes y, en este caso, a los hablantes de persa.

A continuación, según la base de datos propuestas en el sitio oficial de la Agencia Nacional Española del programa Juventud en Acción (SVA)¹ podemos ver como muestra la tabla siguiente del ámbito del vestido en la que se ha destacado algunos parámetros para el dominio de las diferencias interculturales entre España e Irán en el ámbito de la comunicación profesional²:

Ámbito del vestido	IRÁN	ESPAÑA
-¿Cómo se visten en ámbitos profesionales?	¿??	¿??
-¿Hay normas sociales que se rigen por la vestimenta en ámbitos profesionales?	¿??	¿??
-¿Qué ropa visten los hombres o las mujeres en las reuniones formales?	¿??	¿??

Tabla I. Diferencias interculturales entre España e Irán en los ámbitos de especialidad

Según la propuesta de Paricio Tato (2004: 10), el profesor de español con fines específicos tiene que incrementar la propia conciencia cultural del alumno y su competencia intercultural. También es aconsejable la perfección los métodos a la hora de enseñar en el aula. Debe tener en cuenta que ya ha cambiado su papel de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural.

Ahora bien, la adquisición de la competencia cultural, como ha señalado Meyer (1991) destacado por Oliveras (2000: 38), se debe acompañar con la observación, el análisis, la interpretación y la compresión de las diferencias culturales como procesos necesarios. Frecuentemente podemos ver elementos de la vida rutinaria y diferentes costumbres en los manuales de español con fines específicos. Pero es más aconsejable utilizar aquel método que obliga a los alumnos a observar y reflexionar; y a fijarse con atención e incorporar las diferencias culturales.

Por ejemplo, el docente en el aula de E/LE a través de proponer diferentes preguntas sobre un aspecto cultural en el ambiente profesional de negocios (o cualquier otra especialidad) puede abrir un proceso de reflexión entre los alumnos. Por ejemplo: muchas personas, para firmar los contratos y realizar las negociaciones, eligen las comidas o las cenas como escenario; y desde esta observación se puede plantear algunas preguntas en el aula como: ¿cree que es positivo cerrar negocios durante una comida?, ¿qué consejos le daría a un compañero más joven y sin experiencia?, y otros similares. Así, los alumnos también podrán presentar las anécdotas y experiencias personales sobre cada aspecto cultural en los ambientes profesionales.

A continuación, podemos ver un ejercicio sobre el tema de la interculturalidad en los ámbitos profesionales entre España e Irán, (la comprensión lectora):

Lea atentamente el texto siguiente y trata de responder a las preguntas siguientes:

“La puntualidad no es una de las grandes virtudes de la comunidad corporativa española, aunque tampoco lo son los grandes retrasos. Por eso, una demora de

ß

ñ

Ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

พฤษภาคม

ê

diez minutos puede considerarse normal.

Una vez en la reunión de negocios, el hielo suele romperse con alguna conversación superficial, por ejemplo, cómo estuvo el viaje desde el país de origen del visitante o el clima. Después de esa introducción, es común que el primer encuentro sea usado para conocer en profundidad la posibilidad de hacer un negocio y no para discutir las condiciones propias de la operación, que serán abordadas en futuras entrevistas.

Resulta difícil determinar si lo hacen por reserva o falta de confianza, pero los españoles suelen mostrarse reacios a dar información específica sobre la compañía, el sector en que se desenvuelven o la competencia. Las preguntas al respecto pueden no ser muy bien vistas y, por eso, se recomienda evitarlas a menos que el grado de confianza (previa o desarrollada) con el empresario español sea considerable.³

EJERCICIOS:

1. ¿Son iguales los rasgos identificados en el texto con los de la cultura iraní?, explica las diferencias y semejanzas entre estas dos culturas a la hora de negociar.
2. En su opinión, ¿cuál de estos rasgos puede afectar de forma negativa a las negociaciones comerciales?, ¿porque?
3. Explique y comente un rasgo de la cultura iraní en las negociaciones comerciales y explica si este rasgo afecta a las negociaciones de manera positiva o negativa.

Y, además se recomienda enseñar diferentes aspectos culturales mediante el análisis de documentos auténticos como libros, periódicos, revistas, publicidades, películas y materiales audiovisuales. Así, los alumnos pueden practicar el dominio de las cuatro destrezas y al mismo tiempo se familiarizan con la realidad del mundo profesional fuera del aula. Conviene mencionar y destacar que estas fuentes deben adecuarse a los objetivos de la enseñanza y a las necesidades de los alumnos.

También, si nuestros alumnos no tienen la oportunidad de observar una situación real, se puede asimilar dicha situación de comunicación (por ejemplo: una negociación comercial entre el empresario español y otro iraní) en el aula. Así se puede explicar bien todo tipo de elementos comunicativos además del lingüístico prestando una atención especial al elemento cultural (El lenguaje indirecto a la hora de presentar negativas, las pausas, la proximidad física en el trato y el contacto físico, el turno de palabras y etc.).

4. METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN PROFESIONAL EN E/LE Y A LOS HABLANTES DE PERSA

Consideramos que el enfoque comunicativo es el mejor que adapta a la enseñanza-aprendizaje de español a hablantes de persa para la comunicación en diferentes ámbitos profesionales. En este método, se utiliza la lengua como un instrumento cuya función es satisfacer las necesidades de comunicación. Aguirre Beltrán (2000) ha destacado la importancia de la metodología basada en la comunicación de manera siguiente:

Como ha sostenido la misma autora (2004: 1123), es aconsejable que el

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

docente en el aula elija el método comunicativo en general y, según el nivel de los estudiantes y sus necesidades, utilice una amplia variedad de métodos de trabajo. A continuación, recordamos, en breve, los cinco métodos de trabajo que propone Aguirre Beltrán (2004: 1123-1127) para la enseñanza de español con fines específicos, en general y la comunicación profesional, en particular:

Simulación: Con este procedimiento, se reconstruyen todos los elementos que participan en una situación de comunicación profesional concreta en el mundo real. Así, los alumnos podrán practicar todas las competencias comunicativas, así como los elementos culturales que se aplican en la lengua meta.

Tareas: Con este método, al final de cada unidad, los estudiantes tienen que realizar una tarea final. Para complementar dicha tarea, los alumnos habrán resuelto unas tareas intermedias y así aprenderán los elementos lingüísticos y comunicativos, así como los rasgos culturales que se aplican en la lengua meta (léxico, gramática, contenidos socioculturales y etc.).

Proyectos: El aprendizaje por proyectos se centra en los alumnos permitiendo un alto grado de participación por parte de ellos mismos. Con este método, todas las actividades ayudan a los aprendientes a realizar el proyecto final que estará relacionado con la actividad profesional de los alumnos. "La actividad se inicia con la elección del tema, búsqueda de materiales y documentación; distribución del trabajo individual y de grupo, organización de la información maquetación y presentación" (Aguirre Beltrán: 2004, 1125).

Presentaciones orales: Se puede utilizar este método de trabajo de forma aislada o combinarlo con los métodos anteriores. Lo importante es saber que en este método hay que aplicar una combinación de todos los elementos lingüísticos y aspectos socioculturales.

Estudios de casos: En este procedimiento se plantea un texto en el que se describe un problema real relacionado con el ámbito profesional. Los alumnos tienen que identificar y analizar la problemática y después pueden proponer unas soluciones para resolverla. Con este método, se desarrolla las habilidades lingüísticas, comunicativas e interculturales de los alumnos.

5. LOS PRIMEROS PASOS PARA EL DISEÑO DE UN CURSO DE ESPAÑOL PARA LA COMUNICACIÓN EN ÁMBITOS PROFESIONALES EN GENERAL

El proceso de enseñanza- aprendizaje de español para la comunicación en ámbitos profesionales debe partir de un plan claramente definido en el que hay que tener en cuenta la lengua, el contenido temático-profesional y la pedagogía.

En el diseño de un curso tradicionalmente se ha distribuido tres etapas que voy a recordar y destacar en breve, lo que es necesario a la hora de diseñar un curso de español en diferentes ámbitos de especialidad:

1. El análisis de necesidades: El análisis de necesidades de los alumnos se considera como la primera fase para plantear un curso. A través del test de nivel, cuestionario o una entrevista oral con cada de los discentes se puede analizar las necesidades y en consecuencia el docente puede plantear los objetivos y contenidos del curso. Sin duda, la necesidad principal de los alumnos en este tipo de cursos es desarrollar los repertorios comunicativos con el fin de ser eficaces comunicativamente en su ámbito profesional.

2. El establecimiento de los objetivos: Despues de analizar las necesidades de los alumnos y comprobar el nivel de los estudiantes, el docente puede establecer los objetivos generales del curso, así como los objetivos específicos en detalle. De este modo, el objetivo principal de un curso de español para la comunicación en ámbitos profesionales sería que los alumnos al final de curso, desarrollando diferentes repertorios lingüísticos (léxico, gramática, fonética, elementos interculturales y etc.), pueden realizar la comunicación con un grado de fluidez en diferentes situaciones sociales dentro de su ámbito profesional.

3. Selección de contenidos: Según el *Diccionario de términos clave de E/LE*, "los contenidos consisten en aquel conjunto de conceptos y procedimientos que hay que aprender para lograr los objetivos del programa." Una programación, de acuerdo con las orientaciones del MCER (2002), debe incluir los siguientes contenidos:

- Contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia lingüística: gramaticales, léxicas, fónicos, ortográficos y ortoépicos.
- Contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia sociolingüística: culturales, socioculturales e interculturales.
- Contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia pragmática: nacionales, funcionales, tipos textuales y organización del discurso.

Es muy importante saber que diferentes contenidos (lingüísticos e interculturales) han de integrarse dentro de las actividades; así los alumnos pueden practicar todos los repertorios lingüísticos (teóricos y prácticos) a la vez, lo cual será muy eficaz para desarrollar las destrezas comunicativas en diferentes ámbitos de especialidad.

6. DISEÑO DE MATERIALES Y ACTIVIDADES ESPECÍFICAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN PROFESIONAL EN EL AULA DE E/LE

Hoy en día, en el mercado, se puede encontrar diferentes propuestas de manuales de español con fines específicos en diferentes ámbitos profesionales en general. Y, en estos manuales se ofrecen diferentes tipos de actividades que pueden ser útiles para la enseñanza de la comunicación profesional a los extranjeros en general y a los hablantes de persa en particular.

Según la propuesta de Fuentes Sánchez y Villar Saro (2016: 2), dentro de la oferta editorial para la enseñanza-aprendizaje de español con fines específicos, los manuales de Español de los Negocios tienen más variedad por lo que podemos permitirnos elegir entre ellos según el nivel de los alumnos. Aguirre Beltrán (2010:

299) destaca como principales ventajas del uso de un método la validez de sus contenidos lingüísticos, la exactitud de sus explicaciones y la propiedad de sus ejemplos.

Por otro lado, tenemos los materiales auténticos que, en palabras de Aguirre Beltrán (2010), son aquellos textos simplificados que modificamos para adaptarlos a los objetivos de la programación. Hay una variedad enorme de textos, tanto escritos como orales, que pueden encajar en dicha definición, y entre ellos podemos mencionar algunos más sobresalientes: artículos de prensa, formularios, contratos y materiales audiovisuales de medios de comunicación.

Estos textos enfrentan a los estudiantes a una cantidad enorme de léxico nuevo y específico, así como una sintaxis demasiado avanzada para su nivel, pero como son un reflejo de la realidad en el mundo, se consideran una fuente útil y eficaz a la hora de enseñar la comunicación profesional. Los textos orales de los medios de comunicación como reportajes o entrevistas, así como las grabaciones de negociaciones o encuentros en diferentes ámbitos profesionales ayudan a los estudiantes a familiarizarse con diferentes géneros de la comunicación profesional en el mundo real.

7. CONCLUSIÓN

La enseñanza del español para la comunicación en diferentes ámbitos de especialidad se considera como un enfoque de enseñanza/aprendizaje cuyo objetivo es desarrollar las destrezas lingüísticas e interculturales que los alumnos necesitan para poder comunicarse eficazmente en diferentes ámbitos de especialidad. Para la programación de un curso de enseñanza-aprendizaje de español para la comunicación profesional en el aula de E/LE y para los hablantes de persa (farsi), será necesario el análisis de los requisitos que plantean diversas situaciones de comunicación en las que los estudiantes tendrán que desenvolverse y las necesidades esenciales (aspectos lingüísticos e interculturales) que ellos tienen ante diferentes ámbitos de especialidad. En cuanto a la metodología, al lado del método principal (que es el enfoque comunicativo), el profesorado puede utilizar diversos métodos secundarios a la hora de enseñar la comunicación profesional en E/LE: simulaciones, proyectos, tareas y presentaciones orales. Elegir el procedimiento más corriente en el aula de E/LE es un objetivo que varía según cada contexto de especialidad en diferentes situaciones de la comunicación y el tema del ámbito profesional.

Para concluir hemos de advertir que no hay un manual concreto para la enseñanza de español para la comunicación profesional a los hablantes de persa y que, el docente en el aula puede modificar los contenidos o adaptar las actividades ofrecidas en diferentes manuales según el nivel de los alumnos y sus necesidades. De todos modos, es conveniente hacer una combinación de las actividades propuestas en los manuales con otros ejercicios complementarios diseñados por el docente.

NOTAS

1. Véase <http://www.formacionsve.es/salida/6_1_2_choque_cultural.php#inicio
2. Como estas tablas de parámetros identificadores de las diferencias culturales entre dos pueblos, en este caso referidas a España e Irán, en el mismo sitio, se proponen tablas sobre comida, ocio, vivienda, y seguridad personal.
3. Véase <https://www.protocolo.org/laboral/empresarial/claves_para_negociar_de_forma_exitosa_en_espana.htm.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Beltrán, B. (2010). *La implantación práctica en el aula del español de los negocios*. Madrid: Edición Interuniversitaria de la UNED y la Universidad complutense de Madrid.

Aguirre Beltrán, B. (2004). "Análisis de necesidades y diseño curricular", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 643-664.

Aguirre Beltrán, B. (2000). "El español para la comunicación profesional, enfoque y orientaciones didácticas" en: *Actas del Primer Congreso Internacional de español para Fines Específicos*, Ámsterdam. Págs. 34-43

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Fuentes Sánchez, C y A. Villar Saro (2016). "Análisis y evaluación de manuales y actividades destinados al aula de español de los negocios", en *Módulo III. El español de los negocios* (Curso de formación inicial para profesores de EFE), Fundación de comillas, Págs. 1-16

Fuentes Sánchez, C. (2010). "La variante sociocultural mexicana en el español de los negocios" en Red Electrónica de Didáctica del Español como lengua extranjera, núm. 11.

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, en Centro Virtual Cervantes.

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_09Fuentes.pdf?documentId=0901e72b80e19e63

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, en centro virtual Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

ß

ñ

Ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

₪

ê

Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Paricio Tato, M^a. (2004). "Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado" en Revista Iberoamericana de Educación, disponible en internet: <http://rieoei.org/didactica7.htm>, consultado mayo 2016.

ANÁLISIS DEL MANUAL *ESPAÑOL MODERNO* (NUEVA EDICIÓN): EL PRETÉRITO INDEFINIDO, EL PRETÉRITO IMPERFECTO Y EL PRETÉRITO PERFECTO DE INDICATIVO

Shan Huang

Universitat Rovira i Virgili

shan.huang@estudiants.urv.cat

RESUMEN

Nos dedicamos este trabajo en el análisis de manual de E/LE más elegido en China, *Español Moderno* (vol. 2 de la nueva edición), a base de un análisis contrastivo entre el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto del español y las partículas temporales del chino. El objeto consiste en detectar las carencias del método más adoptado en China, con la finalidad de encontrar propuestas útiles para subsanar tales carencias. Aunque las diferencias entre los pretéritos del español y las partículas aspectuales del chino son indiscutibles, hemos hallado ciertas similitudes. La nueva edición del *Español Moderno* se ha mejorado mucho, con textos de entrada contemporáneos y utilizables en vida real, y mucho más, pero en cuanto a la enseñanza de gramática, se puede desarrollar más.

Palabras clave: español, chino, los tiempos pasados, partículas aspectuales, *Español Moderno* (vol. 2, nueva versión)

ABSTRACT

*This article is dedicated to manual analysis on the most chosen text book of Spanish as foreign language in China, *Español Moderno* (vol. 2 of the new edition), based on a contrastive analysis between Spanish preterit, imperfect and perfect preterit and Chinese temporal particles. The objective is to identify the shortcomings of the method most adopted in China, in order to make useful proposals to remedy these shortcomings. Although the differences between Spanish past tenses and Chinese aspectual particles are indisputable, we have been able to uncover certain similarities. The new edition of *Español Moderno* has been greatly improved, like the input texts are contemporary and definitely usable in real life, among other improvement, however, as for teaching grammar, there have not been many developments.*

Keywords: Spanish, Chinese, past tense, temporal particles, *Español Moderno* (vol. 2, new version)

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos analizar el manual de E/LE más elegido en China, *Español Moderno*, a base de un análisis contrastivo de el pretérito indefinido, el imperfecto y el perfecto del español y las partículas aspectuales 了 (le)¹, 着 (zhe), 过 (guo), 在 (zài) y 来着 (lái zhe) del chino, con la finalidad de hacer propuestas útiles para subsanar las carencias del método más utilizado en China. Nos concentraremos en la enseñanza de los pretéritos en dicho material, debido a que los pretéritos siempre causan mucha confusión a la hora de enseñar y aprender los tiempos verbales del español.

Este trabajo está dividido en cinco apartados. En el primero intentamos explicar generalmente la expresión del tiempo en lenguas, prestando especial atención a las relaciones temporales y el aspecto gramatical (aspecto desde aquí). En el segundo estudiamos el significado temporal de los pretéritos, junto con sus usos dislocados, aportando unos ejemplos. En el tercero introducimos las partículas aspectuales en chino, incluido los significados gramaticales y los usos, ofreciendo algunos ejemplos. Para los ejemplos en chino usamos el sistema de transcripción fonética del chino mandarín, *Hanyu Pinyin*, y los traducimos primero literalmente y a continuación ofrecemos la traducción de la oración completa. En el siguiente apartado, presentamos un análisis contrastivo con motivo de descubrir las similitudes, por ejemplo, el pretérito perfecto en lenguaje coloquial se puede expresar en chino perfectamente con la partícula 来着 (láizhe), y racionalizar las diferencias, por ejemplo, los usos dislocados del imperfecto no pueden ser transmitido por las partículas aspectuales. Luego, analizamos el segundo volumen de la nueva versión del manual *Español Moderno*, ofreciendo un breve análisis general y un detallado de las instrucciones y explicaciones de los pretéritos. Se utilizan mayormente oraciones no contextualizadas, tanto para introducir nuevas formas verbales como para contrastar dos formas aprendidas. Al final, presentamos las conclusiones de todo lo anterior, y hacemos algunas propuestas didácticas al docente.

2. EL TIEMPO

El tiempo es fundamental para el ser humano, sea la vida diaria sea la ciencia. Por tanto, se han desarrollado abundantes maneras de expresar el tiempo en todos los idiomas naturales que hemos conocido. En muchas lenguas, la expresión de tiempo es obligatoria a través de un sistema sofisticado. Para codificar el tiempo, según Klein (2009:2), se suelen utilizar los seis tipos de categorías: *tense* (el tiempo lingüístico), *aspect* (el aspecto), *aktionsart* (también conocido como el aspecto léxico o tipo de evento), *temporal particles* (partículas temporales), *temporal adverbial* (adverbios temporales) y *discourse principles* (principios de discurso).

El tiempo lingüístico localiza un acontecimiento con respecto al momento de habla, directamente o indirectamente. Suelen existir el presente, el pasado y el futuro en muchos idiomas. El aspecto presenta un acontecimiento desde un punto de vista particular, por ejemplo, desde el punto de vista cuando el proceso del acontecimiento se ha concluido, o cuando el proceso está en marcha, o cuando el proceso todavía no se ha empezado. En español se han combinado el tiempo lingüístico y el aspecto en un solo sistema flexivo. Pero en algunas lenguas estas dos categorías son independientes entre sí, como el caso de inglés (Klein 2009: 2). Siguiendo la idea de Bhat (1999), las lenguas romances y germánicas son lenguas de prominencia al tiempo en el sentido de que el verbo finito obligatoriamente marca el tiempo de evento y el de referencia con respecto al momento de habla, pero no indica obligatoriamente el aspecto (Housen 2002: 193). Shang (2004) y Chen (2003), junto con otros lingüísticos, acuerdan con que el chino es una lengua de prominencia al aspecto, porque en chino el uso del aspecto ha sido obligado y sistemático, incluso en la estructura de adjetivos.

Las partículas aspectuales suelen ser sufijos o prefijos y servir de marcadores aspectuales. Los ejemplos más conocidos son 了 (le), 着 (zhe) y 过 (guo) en chino, que se suelen añadir detrás de los verbos infinitos para indicar respectivamente los aspectos perfectivo, progresivo y experiencial, sin su propio significado léxico. El uso de partículas aspectuales en chino es casi obligatorio, en el sentido de que

se puede omitir en ciertas ocasiones. Como una lengua de prominencia al aspecto, el chino tiene un sistema complejo que se ofrecen seis puntos desde donde un acontecimiento puede ser observado: el aspecto de no ocurrido, el incoativo, el progresivo o durativo², el terminativo / perfectivo, el experiencial cercano, y el aspecto experiencial. Los aspectos no solo son transmitidos por partículas aspectuales, sino también por adverbios aspectuales. Por ejemplo, se marca el aspecto de no ocurrido con los adverbios 将 (jiāng) y 要 (yào), el aspecto experiencial puede ser transmitido por, además del sufijo 过 (guo), el adverbio 曾经 (céngjīng), y el aspecto perfectivo puede ser indicado por la partícula 了 (le) y/o el adverbio 已经 (yǐjīng: ya).

1.1 Las relaciones temporales

E. Benveniste (1965) establece una diferencia entre: tiempo físico, tiempo cronológico y tiempo lingüístico. El tiempo físico es una existencia objetiva e infinita. El tiempo cronológico es el tiempo de los acontecimientos, que establece relación de anterioridad, simultaneidad o posterioridad con respecto al momento original indicando la distancia entre el tiempo de los acontecimientos y el momento original a través de unidades de medida.

El tiempo lingüístico, que es la manera en que el humano expresa el tiempo a través del idioma, indica la orientación directa o indirecta del tiempo del acontecimiento con respecto al centro de referencia temporal, es decir, el punto cero. Siguiendo la línea trazada por Rojo y Veiga (1999: 2874-2878), las relaciones directas del acontecimiento con respecto al punto central de referencia son simbolizables mediante las fórmulas O-V para acontecimientos situados en la zona de anterioridad, OoV para los en la zona de simultaneidad, y O+V para los en la zona de posterioridad. Si convertimos el punto A que es anterior al origen en un punto de referencia a la cual otros acontecimientos pueden ser anteriores, simultáneos o posteriores, los eventos que son anterior, simultáneo o posterior al punto A corresponderán, respectivamente, las fórmulas (O-V)-V, (O-V)oV, (O-V)+V, como en el gráfico 1.

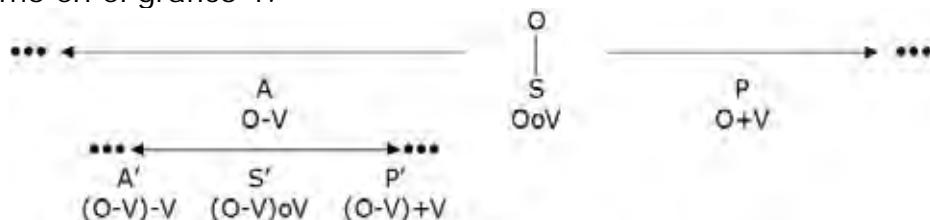


Gráfico 1. Las relaciones temporales directas e indirectas del evento con respecto al origen (elaborado a partir de Rojo & Veiga 1999: 2876-2878)

1.2 El aspecto

El tiempo lingüístico, como hemos explicado en el apartado anterior, es una categoría deíctica, que localiza los acontecimientos en el tiempo. Mientras el aspecto, según Comrie (1976: 3), es "different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation" (diferentes formas de ver la circunscripción temporal interna de un acontecimiento). En las palabras de Klein (2009: 14), el aspecto expresa "a particular 'viewpoint' on the situation which is described by the sentence" (un 'punto de vista' particular sobre el acontecimiento descrito por la oración). Los aspectos más conocidos son el perfectivo y el imperfectivo. El aspecto perfectivo expresa un acontecimiento como terminado y concluido, mientras que el imperfectivo expresa que todavía no está realizado el progreso de un acontecimiento, lo cual no es necesario llegar a un final. Además de estos dos aspectos bien estudiados, según Smith (2005: 2), existe el aspecto neutral.

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ق

%

ê

El aspecto perfectivo, según Comrie (1976: 16), indica "the view of a situation as a single whole, without distinction of the various separate phases that make up that situation" (la vista de una situación como un todo individual, sin distinguir las diferentes fases separadas que componen tal situación), mientras que el imperfectivo "pays essential attention to the internal structure of the situation" (presta esencial atención a la estructura interna de la situación). Una oración sin morfemas aspectuales tiene el aspecto neutral, que permite más que una interpretación dependiente del contexto y conocimiento del mundo. (Smith 1991). El aspecto neutral, o el punto de vista neutral según Smith (1997: 62), incluye "the initial point and at least one stage of a situation" (el punto inicial y, por lo menos, una fase de una situación).

2. EL PRETÉRITO PERFECTO, EL PRETÉRITO INDEFINIDO Y EL PRETÉRITO IMPERFECTO

Los tiempos pasados de indicativo del español actual pueden, usando las fórmulas introducidas antes, ser ilustradas:

- | | |
|-------------------------|---------|
| a. Pretérito perfecto | (OoV)-V |
| b. Pretérito indefinido | O-V |
| c. Pretérito imperfecto | (O-V)oV |

2.1 El pretérito perfecto

El pretérito perfecto, señalado con la fórmula (OoV)-V, indica que un evento es anterior a otro acontecimiento que a su vez es simultáneo al origen, mejor dicho, dentro del ámbito de simultaneidad con respecto al origen. Debido a que "todos los tiempos compuestos formados con la perifrasis <haber + participio> indican que los procesos ya se han realizado dentro del ámbito y momento temporales referidos" (Cartagena 1999: 2939), el pretérito perfecto tiene el aspecto perfectivo.

a) Usos rectos (ante-presente)

El proceso al que refiere el predicado en forma del pretérito perfecto pertenece al ámbito del presente, porque "se ha realizado en presencia del hablante" (Cartagena 1999). Suele ser acompañado por adverbios temporales que indican un período no terminado, como *hoy, esta semana, este año*:

- Hoy has sido un chico muy bueno.

La distancia objetiva entre el cumplimiento de tal proceso y el presente, es decir, el momento de habla, no es necesariamente corta. Se trata más de que "existe en el punto cero un resultado o consecuencia" de la acción:

- Grecia ha legado al mundo todas las bases de la cultura occidental.

b) Usos dislocados (ante-futuro)

El pretérito perfecto puede emplearse en lugar del futuro perfecto de indicativo:

- Hombre, el mes que viene ya he presentado el examen. (Cartagena 1999: 2943)

También se emplea en vez de "un tiempo de modo subjuntivo con valor de ante-futuro en la prótasis de oraciones condicionales que lleva un futuro en la apódosis" (Cartagena 1999: 2943):

- Si ya os habéis marchado a las ocho, podré ir aún al cine.

2.2 El pretérito indefinido

El pretérito indefinido, señalado con la fórmula O-V, coloca una situación directamente anterior al origen, implicando que ha empezado y concluido antes

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ة

%

ê

del punto cero, por tanto, el pretérito indefinido indica “perfective aspect and past tense” (Salaberry 2011:185).

- La reunión terminó sin un acuerdo unánime.

Cuando se usa con los verbos de estado, la situación se convierte en una pérdida o una adquisición:

- Mourinho dijo: “pude volver a entrenar en España e Italia, como en el pasado, pero la Premier es especial.” (Ahora ya no puede.)

2.3 El pretérito imperfecto

El pretérito imperfecto, señalado con la fórmula (O-V)oV, expresa simultaneidad al punto de referencia que es anterior al punto de origen, es decir, mantiene una relación indirecta con el punto de origen. También indica el aspecto imperfectivo, ya que la simultaneidad que cifra no marca los límites de su temporalidad, sino el progreso.

a) Usos rectos: en contexto de pasado

Se suele emplear en la descripción de una situación en el pasado:

- Era un hombre de expresión hosca y aspecto mezquino.

b) Usos dislocados: en contexto de presente

Se refiere a un discurso anterior presupuesto, posiblemente añadiendo el valor modal de incertidumbre o sorpresa.

- La reunión era (es) para las cuatro, ¿no?
- ¡Qué chof! ¡pero si eras tú!¹

El imperfecto es uno de las formas verbales, además del potencial simple, el futuro y el imperfecto de subjuntivo, que “se especializan como recursos de expresión cortés” (Briz 2004:51), sobre todo en el caso de los verbos modales *poder, deber y querer*:

- Quería que vinieras a mi fiesta.

El imperfecto prelúdico (o lúdico) es “el lenguaje propio de ciertos juegos infantiles basados en la puesta en escena de algún tipo de situación ficticia”, también es registrable en cualquier situación de ficción:

- Imagínate que ahora se nos perdía la llave.

c) Usos dislocados: en contexto de futuro (en vez del potencial simple)

El imperfecto se puede usar en un contexto de futuro para expresar un deseo:

- De esta paella me comía yo la mitad.

Puede tener el valor de futuro en construcciones con sentido de potencial simple, que está referenciados a un presupuesto anterior, de hecho, se parten de una negación:

- Yo que tú me iba. (No te has ido hasta ahora.)

3. LAS PARTICULAS ASPECTUALES EN CHINO

El idioma estudiado en este trabajo se trata del *Putonghua* (普通话), el chino mandarín estándar, que es el idioma oficial de la República Popular China, también se conoce como *Guoyu* (国语) en Taiwán, y *Huayu* (华语) en los países del sudeste asiático, como Singapur, y otros países del mundo. El chino mandarín pertenece a la familia sinética o chino-tibetana. Es una lengua aislante, es decir, no existen morfemas flexivos. Usa las palabras de función y el orden de palabras como el método principal de expresión gramatical.

En chino, se expresa el tiempo por medios léxicos, a través de adverbios y complementos circunstanciales, por ejemplo, oración circunstancial de tiempo, sustantivo temporal, etc. Como hemos explicado anteriormente, el idioma chino es una lengua de prominencia al aspecto, ya que el uso de aspecto ha sido obligado

y sistemático, incluso en la estructura de adjetivo. No como el español que solo tiene el aspecto perfectivo y el imperfectivo, el chino tiene un sistema más complejo de aspectos, es decir, en chino una situación puede ser observada desde varios puntos de vista, como el aspecto de no ocurrido², el progresivo o durativo³, el terminativo (perfectivo), el experiencial cercano, el experiencial, etc.

La partícula 了 (le)⁴ indica el aspecto perfectivo, la 在 (zài) expresa el Aspecto progresivo, la 着 (zhe) marca el aspecto durativo, la partícula 来着 (láizhe) expresa el aspecto experiencial cercano, y la 过 (guo) indica el aspecto experiencial. 了 (le), 着 (zhe) y 过 (guo) se coloca generalmente detrás del verbo principal de predicado, mientras 在 (zài) se coloca delante del verbo y 来着 (láizhe) al final de la oración entera.

3.1 La partícula 了 (le)

La partícula 了 (le) indica el aspecto perfectivo. Cuando se usa con verbos dinámicos, indica la conclusión de un evento que ocurre en el pasado, el presente o el futuro:

- 我吃了饭去找你。

wǒ chī le fàn qù zhǎo nǐ
yo comer asp. perfectivo arroz ir buscar tú.
Te voy a buscar después de comer.

Cuando se usa con verbos o adjetivos de estado, indica la realización de una nueva situación debido a un cambio:

- 他胖了。

tā pàng le
él gordo asp. perfectivo
Él engordó.

Aparece a menudo en la misma oración con el adverbio aspectual 已经 (yǐjīng):

- 他们已经出发了。

Tāmen yǐjīng chūfā le.
ellos adv. aspectual marcharse asp. perfectivo
Ya se han marchado ellos.

3.2 Las partículas 在 (zài) y 着 (zhe)

Ambos indican el aspecto imperfectivo, el prefijo 在 (zài) marca el aspecto progresivo, que expresa un evento en progreso:

- 昨天晚上灯一直亮着。

zuótiān wǎnshàng dēng yīzhí liàng zhe.
ayer noche luz siempre encendido asp. durativo
Anoche la luz estaba encendida toda la noche.

El sufijo 着 (zhe) marca el aspecto durativo, que denota permanencia o duración, sea dinámica sea estativa, de una acción o un estado:

- 昨天这个时间我在看电视。

zuótiān zhège shíjiān wǒ zài kàn diànshì.
ayer esta hora yo asp. progresivo ver tele
Ayer a esa hora estaba yo viendo la tele.

3.3 La partícula 过 (guo)

过 (guo) marca el aspecto experiencial, que indica que el evento o situación se ha obtenido por lo menos una vez, y el estado que ha resuelto ya no permanece, lo

cual, según Zhao y Smith es el sentido de *discontinuity* de 过 (guo). (Klein 2000: 760):

- 他读过这本小说。

tā dú guo zhè běn xiāoshuō.

él leer asp. experiencial este clasificador novela

Él leyó esa novela.

Aparece a menudo en la misma oración con el adverbio 曾经 (céngj ng):

- 他曾经读过这本小说。

tā céngj ng dú guo zhè běn xiāoshuō.

él adv. aspectual leer asp. experiencial este clasificador novela

Él leyó esa novela.

3.4 La partícula 来着 (láizhe)

来着 (láizhe) marca el aspecto experiencial cercano que expresa eventos realizados recientemente. Se usa principalmente en lenguaje coloquial. Todas las oraciones que contienen 来着 (láizhe) expresa situaciones ocurridas en el pasado, ya que tiene el sentido retrospectivo. Pero no se considera como un marcador de tiempo sino de aspecto, porque en las oraciones de 来着 (láizhe) no aparecen otras partículas aspectuales, es decir, no se puede combinar 来着 (láizhe) con otras partículas aspectuales.

Si en una oración de 来着 (láizhe) no existe adverbios temporales, normalmente indica un acontecimiento realizado recientemente, como en (7):

- 我去你家找你来着。

Wǒ qù nǐ jiā zhǎo nǐ láizhe.

Yo ir tú casa buscar tú asp. expr. cercano

He ido a tu casa a buscarte.

Las oraciones de 来着 (láizhe) también puede expresar un acontecimiento ocurrido hace mucho tiempo, solo cuando el hablante se siente una "cercanía sentimental" al decirlo, es decir, expresa el sentimiento actual porque para el hablante es un hecho cercano psicológicamente, como en (10):

- 小时候你的外号叫什么来着？

Xiǎoshíhòu nǐde wàihào jiào shénmé láizhe?

infancia tuyo apodo llamarse qué asp. expr. cercano

¿Qué ha sido tu apodo cuando éramos niños?

4. COMPARACIÓN DE LOS TIEMPOS PASADOS EN ESPAÑOL Y EN CHINO

Como sabido, el español tiene un sistema meticoloso de tiempo, que localiza, mayormente, la situación en relación con el momento de habla. El pretérito perfecto, con fórmula (OoV)-V, indica que un evento es anterior a otro que a su vez es simultáneo al momento de habla. El pretérito indefinido, simbolizado con la fórmula O-V, narra eventos ocurridos y cumplido en el pasado. El pretérito imperfecto, con la fórmula (O-V)oV, describe situaciones que tienen lugar simultáneamente a un tiempo de referencia que es anterior del momento de habla. El tiempo verbal del español indica tanto la información de tiempo como la de aspectualidad. El pretérito indefinido, junto con todos los tiempos compuestos, indica la perfectividad, mientras que el pretérito imperfecto implica la imperfectividad.

Sabemos que el chino no tiene marcadores obligatorios de tiempo, sino un sistema avanzado de aspectos, ya que no existen marcadores de tiempo, sino de aspecto. La partícula 来着 (láizhe), que aparece al final de oraciones enteras,

marca el aspecto experiencial cercano. El sufijo 了 (le) indica el aspecto terminativo, y el 过 (guo) el aspecto experiencial. El sufijo 着 (zhe) y el prefijo 在 (zài) expresan, respectivamente, el aspecto durativo y el progresivo.

En conclusión, el pretérito perfecto en español puede ser expresado en chino por la partícula 来着 (láizhe) en lenguaje coloquial, y por el sufijo 了 (le); el pretérito indefinido puede ser expresado por los sufijos 了 (le) y 过 (guo); y el pretérito imperfecto puede ser expresado por el sufijo 着 (zhe) y el prefijo 在 (zài). Contamos con las similitudes entre los pretéritos en español y las partículas aspectuales en chino en la siguiente tabla:

Aspecto	Tiempo pasado en español	Tiempo pasado en chino	
Perfectivo	Pretérito Perfecto (OoV)-V <i>Cantaba</i>	[Adverbio aspectual 已经 (yǐjīng)] + verbo + 了 (le)	(coloquial) [Adverbio temporal] + verbo + 来着 (láizhe)
	Pretérito Indefinido O-V <i>Canté</i>		Adverbio aspectual 曾经 (céngjīng) + verbo + 过 (guo)
Imperfectivo	Pretérito Imperfecto (O-V)oV <i>He cantado</i>	Verbo / adj. + 着 (zhe) 在 (zài) + verbo	

Tabla 1. Comparación de los tiempos pasados en español y chino

Sin embargo, hay diferencias entre ellos que impiden la equivalencia. Resulta difícil emplear los usos dislocados de los pretéritos con las partículas aspectuales. Cuando se usa el pretérito perfecto para expresar un evento en el futuro (futuro perfecto) o que no está realmente ocurrido (subjuntivo), solamente se puede expresar en chino con el sufijo 了 (le), porque tanto el aspecto experiencial expresado por 过 (guo) como el aspecto experiencial cercano 来着 (láizhe) son exclusivamente para describir experiencias, es decir, situaciones en el pasado. Cuando se usa el pretérito imperfecto en contexto de presente, sea el imperfecto de cortesía sea el imperfecto de ficción, se expresa con aspecto neutral en chino, es decir, con verbos de modo infinitivo. Y el imperfecto en contexto de futuro se expresa en chino con aspecto de no ocurrido marcado por los adverbios aspectuales 将 (jiāng) y 要 (yào).

5. ANÁLISIS DEL ESPAÑOL MODERNO (VOL. 2 DE LA NUEVA VERSIÓN)

Después de tantos años de triunfo y crítica, el conocidísimo manual *Español Moderno*, por fin, se renovó. Se publicó el primer volumen en mayo de 2014, el segundo en enero de 2015 y el tercero en septiembre de 2015. Lo que analizamos en este trabajo es el viene del segundo volumen, el que sirve para la enseñanza de E/LE del segundo semestre del primer curso universitario, dentro de la carrera de filología hispánica que dura cuatro años.

Dicho material consta con 16 unidades. Según la recomendación de los editores, cada unidad ocupa, por lo menos, 10 horas en aula.

Se mantiene la misma estructura en todas las 16 unidades: la página de introducción que contiene la información también aparecida en el índice, que son la Función Comunicativa, los Ejemplos con algunos Vocablos usuales, la Gramática y el Conocimiento Sociocultural. Hay dos textos de entrada, que son seguramente textos modificados, un artículo narrativo y un dialogo. Comparando con los textos de la versión de 1999, los artículos narrativos son más largos y contemporáneos, mientras los diálogos parecen conversaciones reales. Aparece la lista de vocabulario después de los textos, que contiene las palabras, su categoría gramatical y unas palabras en chino como traducción, seguido por una lista de algunos verbos irregulares. La sección de gramática, después de los ejemplos con algunos vocablos usuales, suele tener tres a cinco temas, que son explicados en chino junto con unas oraciones no contextualizadas como ejemplo. Al final de cada unidad hay abundantes ejercicios, como conjugación de verbos; ejercicio de llenar huecos en textos, en oraciones aisladas, y en diálogos; traducción chino-español; dictado; y resumen oral de texto auditivo.

Tomamos la primera unidad como ejemplo para analizar la manera de introducir una nueva forma verbal, en este caso, el pretérito indefinido. Las conjugaciones se muestran en tablas, primero, las regulares con una palabra de ejemplo de cada conjugación, luego unas tablas que se demuestran la conjugación de, en total, 15 verbos irregulares. Las instrucciones de los usos están escritas en chino, ofreciendo unas oraciones no contextualizadas como ejemplo, que tampoco se derivan de los textos de entrada.

Además, en las unidades 4, 5 y 6 se explica las diferencias entre el pretérito indefinido y el imperfecto. En principio, las comparaciones escritas en chino están bien explicadas, presentando diferencias como "el pretérito indefinido refleja eventos completamente terminados, mientras que el imperfecto implica eventos que estaban ocurriendo en el pasado, es decir, al imperfecto no interesa el inicio o el final del evento, sino su proceso" y, "el pretérito indefinido narra eventos que tuvieron lugar en el pasado, mientras que el imperfecto describe el fondo en que ocurrieron los eventos". Pero la mayoría de los ejemplos son oraciones no contextualizadas. En la unidad 5 se compara el *simple past* del inglés con el pretérito indefinido y el imperfecto, con explicaciones escritas en chino y ejemplos de inglés y su traducción al español. En la unidad 6 también se comparan los dos pretéritos a través del *simple past* del inglés, y uno de los dos ejemplos es:

- She said they *were going* to visita an exhibition.
Ella dijo que ellos *iban* a una exposición. (pp. 59)

En el este ejemplo, la construcción con *<be going to>* en inglés expresa una perspectiva prospectiva, la cual se expresa regularmente mediante la construcción *<ir a + infinitivo>* en español. No es recomendable explicar los usos de un tiempo verbal de pasado por medio de una construcción fija que expresa sentido de futuro.

6. CONCLUSIÓN

A pesar de que el español es una lengua de prominencia al tiempo y el chino es de prominencia al aspecto, se puede encontrar similitudes entre los pretéritos del español y las partículas aspectuales del chino. En lenguaje coloquial el pretérito perfecto se puede expresar en chino perfectamente con la partícula 来着 (lái zhe).

La partícula 过 (guo), que sirve para expresar situaciones del pasado que ya no poseen, puede ser empleado por el pretérito indefinido. El pretérito imperfecto, en contexto de pasado, se puede ser interpretado por las partículas 着 (zhe) y 在 (zài) del aspecto durativo y progresivo. Por supuesto, las diferencias son evidentes. Los

usos dislocados de los pretéritos resultan difíciles ser transmitido mediante las partículas aspectuales. Por lo tanto, es posible introducir los tiempos del pasado del español a estudiantes chinos por medio de analizar las similitudes y las diferencias entre los pretéritos y las partículas aspectuales.

En el manual *Español Moderno*, se utilizan mayormente oraciones no contextualizadas que no vienen de los textos de entrada, como ejemplos acompañados a las instrucciones y explicaciones de los usos de los pretéritos. Además, quería facilitar el aprendizaje a través de comparar los del español con el *simple past* del inglés, su única forma verbal para expresar el pasado, lo cual resulta no práctico o manejable.

Al final, queríamos ofrecer algunas propuestas al docente: enseñar los usos con frases/oraciones contextualizadas, mejor aparecidas en el texto de entrada; primero, facilitar la introducción de nuevas formas verbales a través de ejemplos contextualizados y su traducción exacta en chino para que los estudiantes descubran las similitudes y las diferencias; luego, comparar un mismo ejemplo contextualizado con diferentes pretéritos sin acudir a otro idioma, repetir con distintos ejemplos, hasta que los estudiantes deduzcan el significado temporal de cada tiempo gramatical y concluyan las diferencias.

NOTAS

1 Son ejemplos utilizados por Briz (2004: 47-48).

2 El aspecto de no ocurrido es marcado por los adverbios aspectuales 将 (jiāng) o 要 (yào) para expresar situaciones observadas desde un punto de vista cuando todavía no tengan lugar.

3 En chino el aspecto progresivo y el durativo indican el mismo punto de vista desde donde se observa un acontecimiento, pero tienen diferentes enfoques. El aspecto progresivo expresado por el prefijo 在 (zài) tiene el enfoque dinámico, por tanto, no se puede usar con los verbos estativos o semelfactivos. El aspecto durativo expresado por el sufijo 着 (zhe) tiene el enfoque durativo, por tanto, se puede usar con los verbos durativos y algunos adjetivos de estado.

4 Existen dos 了 (le): 了₁ (le), que se sitúa detrás de un verbo, indica principalmente el aspecto perfectivo, es decir, indica que la acción descrita por el verbo está realizada. Y 了₂ (le), que se coloca al final de una oración entera, suele indicar la realización de una nueva situación debido al surgimiento de cambios, sobre todo en oraciones de predicado adjetivo (Gong 1995: 72-79).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cartagena, N. (1999): "Los Tiempos Compuestos". En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (2935-2976). Madrid: Espasa.

Comrie, B. (1976): *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gong, Q. (1995): 汉语的时相时制时态 (*El aspecto léxico, el tiempo lingüístico y el aspecto gramatical del chino*). Beijing: The Commercial Press.

Housen, A. (2002). "The development of tense-aspect in English as a second language and the variable influence of inherent aspect". En: R. Salaberry y Yasuhiro Shirai (eds.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, pp. 155-198.

ß

ñ

ç

&

布

ш

Ω

Ҫ

♫

ê

Klein, W. (2009). "How time is encoded". In W. Klein, & P. Li (eds.), *The Expression of Time* (pp. 39-82). Berlin: Mouton de Gruyter.

Klein, W., Li, P. & Hendriks, H. (2000). "Aspect and Assertion in Mandarin Chinese". *Natural Language & Linguistic Theory*, Núm. 18, páginas 723-770

Marco Martínez, C. (1999): *Esquema de chino*. Madrid: Palas Atenea.

Ramírez Bellerín, L. (2004): *Manual de traducción: Chino / Castellano*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Rojo, G. & Veiga, A. (1999): "El Tiempo Verbal. Los Tiempos Simples". En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (2867-2934). Madrid: Espasa.

Smith, C. S. (2005): "Temporal Interpretation in Mandarin Chinese", *Linguistics*, vol. 43, páginas 713-756.

Salaberry, M. R. (2011): "Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers", *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 14, páginas 184-202.

ANÁLISIS CONTRASTIVO Y DESARROLLO DEL PLURILINGÜISMO: EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ESPAÑOL EN UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA

Belén Huarte Gallego

Glendon College (York University)
bhuartegallego@glendon.yorku.ca

RESUMEN

Es fácil observar que hoy día estamos pasando de una sociedad monolingüe, que como destaca Labrie y Lamoreux (2003) es la representación del modelo estatocación, a una nueva norma con una sociedad pluralista, multicultural y por tanto plurilingüe.

El contacto de lenguas se debe, como sabemos, a factores no sólo lingüísticos sino también políticos y sociales y estos están evolucionando hacia una globalización.

En esta presentación ofreceremos un ejemplo de cómo diseñar un programa de español que tenga en consideración la reflexión lingüística comparativa; analizaremos si apreciamos todos estos estudios que se están desarrollando sobre lingüística contrastiva en los métodos de enseñanza actuales y expondremos la conclusión de nuestros alumnos ante un aspecto gramatical enseñado teniendo sólo en cuenta la lengua meta o comparándola con las lenguas que han adquirido anteriormente.

Palabras clave: lingüística contrastiva, programa español, enseñanza español, plurilingüismo.

ABSTRACT

It's easy to observe that nowadays, we are going from a monolingual society, as Labrie and Lamoreux (2003) emphasized it is the model representation of the State-Nation, to a new standard of a pluralist, multicultural society and therefore polyglot. The contact between languages, as we already know, is due not only to linguistic factors but also political and social ones which are evolving towards globalization. In this presentation, we will offer an example of how to design a Spanish syllabus that takes into consideration the linguistic contrastive reflection; we will analyse if we observe this research in our current methodologies and we will present our students' feedback when facing a grammatical aspect taught with emphasis only in the target language in comparison with teaching the same aspect using the students' already acquired languages.

ß

ñ

Ç

&

布

W

Ω

ة

☴

ê

Keywords: contrasting linguistics, Spanish programme, teaching Spanish, multilingualism

1. INTUICIONES, REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA Y COMPARACIÓN ENTRE LENGUAS

Michał Paradowski (2008:9-11), resalta que para la formación de los programas y currículos es de gran ayuda tener un corpus sobre los errores más destacados de los alumnos con ciertas primeras lenguas especialmente cuando el profesor no posea ningún conocimiento sobre cómo funciona la lengua del alumno. Por ello destaca Juana María Liceras (2012):

- a. hay que considerar los datos de los análisis teóricos y de los estudios experimentales sobre la adquisición de lenguas.
- b. Se debe organizar el 'input' acorde a las necesidades concretas de nuestros alumnos.
- c. Podríamos ayudar a la construcción de este plurilingüismo: materiales, disposición del profesor

Además no sólo podemos transferir positivamente lo que son elementos lingüísticos sino también las estrategias con las que hemos aprendido otras lenguas. Es decir la capacidad de reflexión sobre el sistema (qué tipos de tiempos verbales existen, si se nos presentan artículos, cómo es el sistema fonético, incluso en el plan cultural, si son adecuados los mismos comportamientos en iguales contextos). Esta reflexión no sólo nos ayuda a adquirir las lenguas que estamos aprendiendo sino que puede también servir para mejorar lenguas estudiadas anteriormente y en muchísimas ocasiones nuestra propia lengua.

El uso contrastivo en la clase contribuye a hacer una reflexión que ayude al alumno a utilizar la analogía y a razonar con la gramática en general. Además, al darse cuenta este, de que muchos de los usos ya los tiene en su lengua provoca una autoestima y seguridad en el mismo para continuar aprendiendo la lengua.

Así Cárdenas (1965: 30), destaca que mientras haya frases del tipo *I demand that he do it, it's crucial that she speak with the boss right away, the professor commanded that she finish her work*, que son similares al comportamiento en español podemos presentarlas para motivarlos, ya que al darse cuenta de que existen correspondencias en su lengua va a animarlos a analizar otras estructuras entre los dos idiomas.

Schachter (1983) habla de la "Teoría de la hipótesis", y destaca que los estudiantes cada vez que tienen que expresarse en una lengua nueva tienen que basarse en el conocimiento que tienen de la L1 para producir la L2. Cuando estas hipótesis no son acertadas se da lo que llamamos los errores de transferencia

2. CONSIDERACIONES A SEGUIR EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROGRAMA

Debemos facilitar un ambiente lingüístico que ayude a la creatividad y al descubrimiento por medio de la intuición, y esto lo podemos llevar a cabo, como hemos destacado, reflexionando sobre cómo funcionan las lenguas que tienen ya adquiridas con respecto a la que están aprendiendo. Según Juana María Liceras (2012) muchas veces los programas se aprecian demasiado generales teniendo en consideración sólo las metas lingüísticas a conseguir pero no se adaptan a las necesidades concretas de los alumnos, no se aborda directamente el tema de las 'intuiciones' del hablante de otras lenguas, no remite a los datos experimentales obtenidos en el aula y fuera de esta. De la misma manera, destaca esta autora, tampoco parecen percibir la realidad sobre la reflexión metalingüística, la constitución de los sistemas lingüísticos y el multilingüismo.

Así si hablamos por ejemplo de los cognados sabemos y reconocemos la palabra cuando la vemos escrita pero, ¿conocemos que parte de la palabra expresa el significado y cuál su función gramatical? ¿Qué incluye el concepto de ese lexema? ¿Podemos pensar en las mismas asociaciones que tiene en nuestra lengua? ¿Poseen las mismas funciones gramaticales que en la lengua que conocemos?

Así para un español que aprende el francés después del inglés, cuando se encuentra con la palabra *réaliser* en francés puede contemplar que corresponde más al significado del inglés *to realize* (*se rendre compte*) en algunos casos pero en otros al del español *realizar*:

- 1- *Espero que tus sueños se realicen/J'espére que tu vas réaliser tes rêves/I hope you realize your dreams.*

Ejemplificando de manera más clara a lo que nos estamos refiriendo y situándonos en el área donde trabajamos Canadá, específicamente en Toronto, un alumno anglófono en muchos casos tiene un conocimiento previo de lo que se trata el subjuntivo antes de que lo presentemos en clase, porque ya lo ha estudiado conscientemente en sus cursos de francés, además de ciertas acepciones que utiliza en su lengua en inglés, aunque en muchos casos habrá que ayudarles a reflexionar sobre ello para que se den cuenta como hemos ejemplificado antes. Así raramente nuestros alumnos anglófonos observan que también en su lengua existe una cierta utilización del subjuntivo, aunque en una mucha menor medida, claro está. Sam Hill y William Bradford (1984:170) resaltan que en inglés con verbos de persuasión llamados en esta lengua "Suasion" existen diferentes estructuras y una de ellas se comporta exactamente de la misma forma que en español. Es decir con verbos como "recommend, suggest, demand, insist, prefer, propose o estructuras verbales impersonales del tipo "be important, be necessary, be preferable", el verbo de la subordinada es también un subjuntivo. En inglés es difícil de percibir por la ausencia

de diversidad de terminaciones verbales con las diferentes personas, sin embargo podemos apreciarlo en la tercera persona del singular en la que se da la ausencia de -s final.

- 2- *The professor asked that he find a way to do it/ El profesor le pide que encuentre una manera de hacerlo.*
- 3- *I prefer that he not come to the meeting/prefiero que no venga a la fiesta.*
- 4- *She demanded that he finish his work/ Ella le ordenó que termine su trabajo.*
- 5- *It 's important that she arrive on time to class/Es importante que llegue a tiempo a clase.*
- 6- *It 's necessary that he understand the importance of that subject/ Es importante que comprenda la importancia de ese tema.*

El alumno francófono que ha estudiado inglés tiene obviamente el concepto del subjuntivo y lo entiende y usa perfectamente por su lengua, sólo necesitará ciertas guías para reflexionar sobre la utilización de su idioma.

Es ya sabido que el subjuntivo en español y francés son en muchos aspectos similares en comportamiento, por lo que es evidente que la comparación para estudiantes que sean francófonos o para los que han aprendido el francés como segunda o tercera lengua es bastante interesante y es de gran ayuda para ellos. Así por ejemplo con los verbos llamados de cabeza por Luis Felipe García Santos y Concha Moreno entre los que entran los verbos de lengua, entendimiento y de percepción, como pensar, creer, imaginar, decir, explicar, contar, el funcionamiento tanto en francés como en español es el mismo.

- 7- *Yo creo que es un buen estudiante/ Je crois qu'elle est une bonne élève.*
- 8- *Yo no creo que sea un buen estudiante/Je ne crois pas qu'elle soit une bonne élève*

Y con los verbos llamados de corazón por los mismo autores que serían los verbos tipo gustar, querer, encantar, desear, ayudar, aconsejar, dejar, recomendar, sugerir, dar pena, dar rabia, molestar, proponer, aburrir, agradecer, doler, estar cansado, estar harto, necesitar, odiar, preferir, soportar, esperar y expresiones como es una pena, es importante, es una locura, es una suerte, la mecánica lingüística también sería equiparable.

- 9- *Quiero ir a la fiesta/ Je veux aller à la fête.*
- 10- *Quiero que tu vayas a la fiesta/Je veux que tu ailles à la fête*
- 11- *Te aseguro que puedo terminar el trabajo/Je t'assure que je peux terminer le travail.*
- 12- *No te aseguro que pueda terminar el trabajo/Je ne t'assure pas que il puisse terminer le travail.*

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ة

%

é

De igual manera pasa con algunas expresiones como *Ojalá que*- *Pourvu que*, *A condición de que*- *À condition que* *Para que*- *Afin que*

- 13- *Ojalá que venga/ Pourvu qu'il vienne.*
- 14- *Ojalá que no llueva/ Pourvu qu'il ne pleuve pas.*

También en el caso de alguna oración que exprese hipótesis o finalidad.

- 15- *Puedes salir a condición de que me digas dónde vas/Tu peux sortir à condition que tu me dises où tu vas.*
- 16- *Os escribo para que estéis informados de la situación. Je vous écris afin que vous soyez informé de la situación.*

Obviamente muchos otros serán diferentes, con lo que tendremos que dedicarle más tiempo en nuestras clases para su adquisición. Es el caso de las oraciones adverbiales cuando expresan un futuro.

- 17- *Cuando Didier venga, iremos al restaurante/Quand Didier viendra, nous irons au restaurant.*

Es necesario también explicarles a los alumnos para que comprendan que para expresar el mismo significado las lenguas utilizan diferentes estructuras. Así el inglés como el español emplea también el presente para una acción que expresa un futuro pero en el caso de la lengua de origen germánico, el presente de indicativo.

- 18- *When Didier comes, we will go to the restaurant.*

Habrá que prestar entonces especial atención en el curso a las *oraciones concesivas, condicionales irreales con si y subjuntivo, adverbiales*, donde experimentaremos diversas estructuras a las que encontramos en nuestra lengua, como también ocurre con las frases que se componen de verbos que expresan *orden, permiso, ruego, consejo* cuya composición diferirá totalmente del español.

- 19- *Te aconsejo que vengas/ je te demande de venir.*
- 20- *Te recomiendo que comas más verduras/ Je te recommande de manger plus de légumes.*
- 21- *Ella debe coger el avión a las 19: 00 horas/ Il faut qu'elle prenne l'avion à 19:00 heures.*

Esta búsqueda de talento es muy importante además para la potenciación de la afectividad ya que ayuda al aprendizaje porque creamos sin saberlo emociones positivas, ya que siente de alguna manera que hay una conexión con su entorno.

ß

ñ

ç

&

布

W

Ω

ة

%

ê

3. ADAPTANDO LAS EXPLICACIONES A SUS NECESIDADES: LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Pasando ya a lo que podríamos ver en práctica, estudiaremos como fueron las reacciones de diferentes estudiantes de enseñanza de español a los que se les presentaron la gramática de diferentes formas. En este caso hablaremos de clases que tienen entre un nivel A2 y B1 si le damos una correspondencia en el Marco Común de Referencia de Lenguas europeo. La clase de estudiantes francófonos posee en su mayoría un gran dominio del inglés y a su vez los anglófonos poseen un importante conocimiento del francés.

Para la explicación del **imperfecto en contraposición con el pretérito indefinido** utilizamos teorías de grandes lingüistas como Ángel López García, Marta Baralo, Luis Felipe García Santos o Concha Moreno).

El libro utilizado en la rama francófono era *Elexpress* y algunos otros materiales monolingües y en el aula de anglófonos el libro *Imagina* con indicaciones en inglés pero sin explicaciones comparativas.

Los estudiantes cuando realizan algunos ejercicios en este caso de tipo tradicional inspirados en algunos de Luis Felipe García Santos, frente a una comparación con sus lenguas maternas u otras adquiridas reaccionan con una mayor comprensión y se aprecia mayor distensión en el aula. Hay presentamos sólo un pequeño ejemplo.

- ¿Qué hiciste ayer? Sigue el **símbolo** del pretérito indefinido y utiliza la primera persona del singular.

- Ayer (desayunar) (i) _____ una tostada con Jamón, aceite y tomate, después (coger) (i) _____ el metro para la oficina hasta la parada Puerta Jerez. (Trabajar) (i) _____ unas cuatro horas y después (ir) (i) _____ a almorzar a un bar donde sirven un fantástico salmorejo. Por la tarde (jugar) (i) _____ al tenis con mi amigo Alejandro y cuando (llegar) (i) _____, (preparar) (i) _____ la cena, (leer) (i) _____ durante una hora y (acostarse) (i) _____.

* Tanto en francés como en español o en inglés, para las acciones acabadas utilizamos el pretérito (*hier je pris le petit déjeuner au chocolat avec churros/ Yesterday I had churros with chocolate for breakfast*) La diferencia es que en francés oralmente utilizamos el passé composé.

Podemos utilizar el pretérito indefinido para presentar acciones habituales si se toman como independientes entre sí. Sin embargo cuando estas oraciones se expresan en su conjunto empleamos el pretérito imperfecto, al igual que lo hacemos en francés.

- Y de pequeño, ¿Qué solías hacer en verano? Sigue el **símbolo** del pretérito

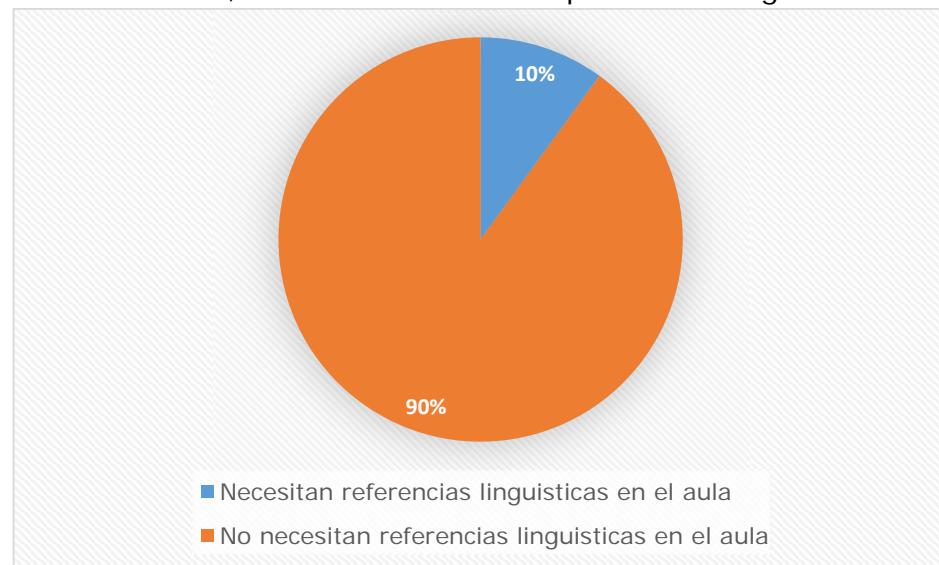
imperfecto habitual y utiliza la primera persona del singular *Quand je étais petite, je passais...*

- *Cuando era pequeña, durante el verano, normalmente (pasar) (p) _____ algunos días en la playa. También (soler) (p) _____ visitar el pueblo para ver a la familia. En algunas ocasiones (ir) (p) _____ a algún país de habla inglesa para practicar el idioma y otras veces (viajar) (p) _____ con mis padres a alguna ciudad que no habíamos visitado todavía. Muchas veces también (hacer) (p) _____ senderismo en los Pirineos.*

* El inglés sin embargo se ayudará a expresar estas descripciones y acciones habituales por medio de los marcadores temporales (*usually, sometimes, often...*) o con la expresión verbal *used to* o *would*.

22- *When I was a child, during the summer, I would spend my summers in ...*

Después de pasar un sondeo en clase sobre el nivel de comprensión apreciada por los alumnos cuando se explican los diferentes usos del pretérito indefinido en contraste con los del imperfecto, comparando con las lenguas aprendidas anteriormente o por el contrario no teniéndolas en consideración, por lo menos de forma directa en la clase, los estudiantes nos expresaron lo siguiente:



A un noventa por ciento les facilitaba las comparaciones y análisis que se hacían en clase sobre otras lenguas conocidas por ellos, y además les provocaba menos ansiedad en el aprendizaje. A un diez por ciento sin embargo les parecía mejor realizar esa reflexión por ellos mismos, sin ser necesarias las referencias en el aula.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

4. CONCLUSIÓN

Siguiendo a Ewa Maciejewska-Stępień (2015:192) y como hemos podido observar en la numerosa literatura presentada en este artículo, deberíamos de tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de hacer un programa.

- 1- Estimular a que el estudiante pueda descubrir las cosas por sí mismo. Es decir “*Savoir apprendre*”. El hecho de reflexionar sobre nuestras lenguas, nos ayuda a la utilización de la analogía.
- 2- Esto originará a que creemos estudiantes autónomos, fomentar el autoaprendizaje.
- 3- Debemos organizar el input acorde a las lenguas habladas por los alumnos, lo que nos llevará a darle prioridad a los aspectos totalmente nuevos o que contrasten más con los idiomas que ya hablan nuestros estudiantes o de la que poseen bastante conocimiento y conceder menos a los aspectos que tienen equivalencias en las lenguas que ya conocen. En estos contrastes nos referimos también a la presentación de la cultura.
- 4- El tener en cuenta las lenguas habladas con anterioridad origina a que podamos presentar un vocabulario, una estructura gramatical de un nivel a priori más avanzado, sobre todo cuando hablamos de estudiantes universitarios, porque el estudiante va a poder identificarlo con facilidad. Lo que llevará a su vez a darles confianza para el aprendizaje de la lengua.

NOTAS

1 Las apreciaciones de Juana Muñoz Liceras corresponden a una conferencia celebrada por la AATSP-ON en Ottawa en el año 2012.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco J. and Tocaimaza. C. (2015). *Imagina, Español sin barreras*. Boston: Vista Higher Learning.

Bingham, M. and Sima, T. (2010). *Lexical Inferencing in a First and Second Language: cross-linguistic dimensions*. New York: Multilingual Matters.

Boers, F., Darquennes, J., and Temmerman, R. (eds). (2008) *Multilingualism and Applied Comparative Linguistics*. Newcastle: Cambridge Scholars.

Cardenas, D. (1965). *Applied Linguistics Spanish. A guide for teachers*. Boston: D.C. Heath.

ß

ñ

ç

&

布

W

Ω

ق

☴

ê

- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Fioux, P. (dir) (2001). *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue: la expérience de La Réunion*: Saint-Denis: Université de La Réunion.
- García, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical Inferencing Procedures, or, Talking about Words: receptive procedures in foreign language*. Tübingen: G. Narr.
- Hualde, J. I. (2005). *The Sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labrie, N. and Lamoureux, S. (2002). *L'éducation de langue française en Ontario: Enjeux et processus sociaux*. Sudbury: Prise de Parole.
- Mar-Molinero, C. and Stewart, M. (eds) (2006). *Globalization and language in the Spanish-Speaking World: macro and micro Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Meillet, A. (1964). *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*. University: University of Alabama Press.
- Nash, R. (1977). *Comparing English and Spanish: patterns in phonology and Orthography*. New York: Regents Pub Co.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Great Britain: Hodder Education.
- Rozbicki, M. (2015). *Perspectives on Interculturality: the construction of meaning in relationships of difference*. New York: Palgrave Macmillan.
- Söhrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Stanley W. (2002). *Spanish/English Contrasts*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Tosi, A. and Leung, C. (eds) (1999). *Rethinking Language Education: from a monolingual to a multilingual perspective*. London: CILT.

LA NECESIDAD DEL ESTABLECIMIENTO DE UN CORPUS LINGÜÍSTICO PARA ENSEÑAR EL LÉXICO DEL FÚTBOL A ALUMNOS CHINOS DE E/LE: CARACTERÍSTICAS LEXICOLÓGICAS

Ran Ji

Universitat Rovira i Virgili
ran.ji@estudiants.urv.cat

RESUMEN

En este trabajo, Para empezar, voy a concretar el corpus de los términos del fútbol que he elaborado y explicar el funcionamiento de la herramienta que he utilizado para la elaboración del corpus que he constituido: me refiero a la estación de trabajo terminológica *Terminus 2.0*, estación creada y desarrollada por el grupo IULATERM¹, con la cual he podido realizar análisis como, por ejemplo, extracción de n-gramas, cálculo de asociación, extracción de concordancias y extracción de términos. Finalmente, analizaré los procedimientos morfológicos de todas las unidades léxicas del fútbol.

Palabras clave: corpus, término de fútbol, *Terminus 2.0*, Procedimientos morfológicos

ABSTRACT

*In this paper, I will first specify the corpus of football terms that I have developed and explain the function of the tool that I have used for the preparation of the corpus that I have constituted: here it is referred to the terminological workstation *Terminus 2.0*, created and developed by the IULATERM group, with which I have performed analysis, for example, N-gram extraction, Association measures, Keyword in context and Term extraction. Finally, I will analyze the morphological procedures of all football lexical units.*

Keywords: corpus, term of football, *Terminus 2.0*, morphological procedures

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se observa un interés creciente en China por el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE). Este interés va unido a una cada vez mayor comunicación e intercambio entre China y España en diferentes ámbitos, como por ejemplo en el fútbol, ámbito objeto de estudio en mi tesis doctoral titulada *La enseñanza del léxico español del fútbol a estudiantes chinos de E/LE*, desarrollada en el programa de doctorado "Estudios Humanísticos" de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona). Sin embargo, el léxico español del fútbol en la enseñanza de E/LE, objeto de mi investigación, no deja de ser un tipo de terminología al cual no se ha prestado atención suficiente hasta la fecha en la enseñanza de E/LE, a pesar de que dicho léxico genere hoy en día una divulgación única en los medios de comunicación y sea conocido por la mayor parte de hablantes de español. Bajo ese contexto, en el presente trabajo, me

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

propongo presentar el uso de la estación de trabajo *Terminus 2.0* para explotar el corpus elaborado y los resultados de la investigación a los que he llegado por el momento.

En este artículo, me propongo exponer el resultado de los análisis realizados en relación con las características lexicológicas del léxico del fútbol a partir de los datos extraídos del corpus elaborado *ad hoc*.

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL CORPUS DEL FÚTBOL

Con el fin de que el corpus de términos del fútbol esté compuesto por muestras representativas de dicho lenguaje, ha sido elaborado a través de la recopilación de los cuatro periódicos deportivos más leídos en España: *Marca*, *Mundo Deportivo*, *As* y *Sport*. El número exacto de las palabras del corpus son 1,328,683 palabras, porque según Pearson (1998: 57; 2002: 54), un millón de palabras puede ser el límite del tamaño adecuado para la elaboración de un corpus específico:

“[...] a special purpose corpus does not need to be as large as other more general corpora”. (1998: 57)

“Size: anywhere from a few thousand to a few hundred thousand of words have proved useful for LSP studies.” (2002: 54)”

2.1 Actualidad

Para que los textos recopilados sean lo más representativos posibles del léxico del fútbol que se usa actualmente en la prensa escrita, he recopilado los textos en dos meses no consecutivos, pero no muy distantes entre sí:

- El mes de la Copa Mundial: desde el 14/06/2014 hasta el 14/07/2014;
- Un mes de la Liga: desde el 09/10/2014 hasta el 09/11/2014.

2.2 Temática: las crónicas de partidos

El hecho de que haya recopilado textos periodísticos sirve, básicamente, para la confección de un corpus textual de términos españoles del fútbol, de modo que noticias sobre las vidas sociales de los futbolistas o de sus familias, pesa a que también son “deportivas”, no forman parte de la recopilación de los textos para el corpus ya que, para la tesis, lo que sirve son las crónicas deportivas que cubren únicamente los partidos y los eventos futbolísticos, pues el objetivo es conformar una base de vocabulario futbolístico.

2.3 Lengua

Todos los textos se encuentran escritos en español salvo algunos préstamos lingüísticos. Por ejemplo, *penalty* de inglés y *blaugrana* de catalán.

2.4 Fiabilidad

Todos los textos han sido publicados por los cuatro periódicos deportivos más leídos en España. Esto otorga al corpus la fiabilidad de que se han considerado los textos más representativos del momento para documentar el uso de dicho léxico.

ß

ñ

ç

&

布

W

Ω

ق

%

ê

3. EXPLORACIÓN DEL CORPUS CON *TERMINUS 2.0*

Terminus es un paquete informático para el tratamiento del corpus, según Montané (2010:113), una de los creadores de este programa:

"TERMINUS constituye de hecho una estación de trabajo para la terminología. Es un sistema integral que incluye la cadena completa del trabajo terminográfico individual y en equipo: desde la búsqueda, constitución y exploración de corpus textuales hasta la gestión de glosarios y proyectos, la creación y mantenimiento de bases de datos y la edición de diccionarios en diversos formatos de impresión o electrónicos."

La versión actual del Terminus es el *Terminus 2.0*, la cual consta de seis módulos principales - *Estructuración conceptual, Documentos, Corpus, Análisis, Glosarios, Términos*- de los cuales destaca el módulo *Análisis* puesto que conlleva 4 métodos de análisis- Extracción de n-gramas, Cálculo de asociación, Extracción de concordancias, Extracción de términos- los cuales son fundamentales para trabajar cualquier corpus textual. A continuación, trataré cada uno de los 4 métodos aplicados a mi corpus de análisis.

3.1 Extracción de n-gramas

Esta herramienta sirve para extraer las estructuras, las llamadas n-gramas, y cabe mencionar que se puede buscar estructuras en función de formas (palabras clave), lo cual facilita mucho trabajo al usuario si quiere localizar una palabra y/o una frase en el corpus.

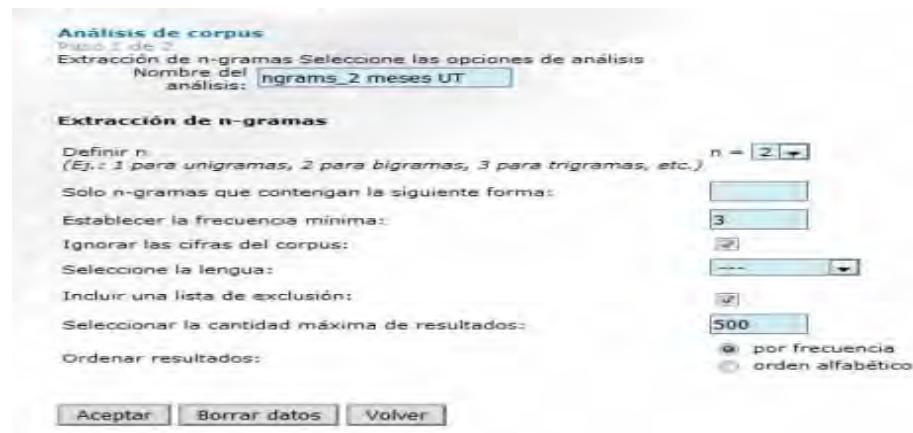


Figura 1. *Terminus 2.0- Ngramas*

Como se puede observar en la figura, podemos obtener los resultados que nos convienen a través de cambiar los diversos parámetros, como, por ejemplo, podemos establecer la frecuencia mínima como queramos.

3.2 Cálculo de asociación

El *Terminus 2.0* permite extraer una lista de bigramas del corpus que presenta un grado de asociación, a partir del análisis de todos los bigramas del corpus o a partir de los bigramas que contienen una unidad determinada.

ß

ñ

C

&

布

W

Ω

ق

%

ê

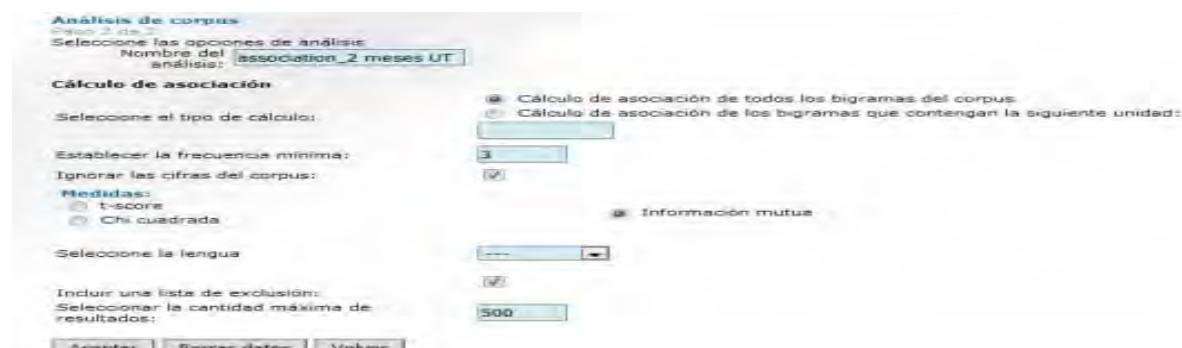


Figura 2. *Terminus 2.0* cálculo de asociación

Al echar un vistazo a la imagen de arriba, no resulta difícil darnos cuenta de que igual que la función de la extracción de n-gramas, se puede obtener resultados interesantes cambiando los diversos parámetros y medidas.

3.3 Extracción de concordancias

Para tratar ese tema, es importante e imprescindible conocer el significado de concordancia. En palabras de Pérez (2002):

"Una concordancia, normalmente llama la KWIC (Key Word in Context) es una colección que recoge todas las apariciones de una palabra en un texto o conjunto de textos, junto con un número determinado (normalmente por el lexicógrafo) de caracteres de co-texto anterior y posterior"

A modo de resumen, la concordancia sirve para saber cómo se contextualiza un término determinado en todos los textos del corpus. Como podemos ver que en la siguiente captura de pantalla hay un cuadro de unidad de consulta por llenar y, precisamente dicha unidad es la que llamamos una palabra clave.

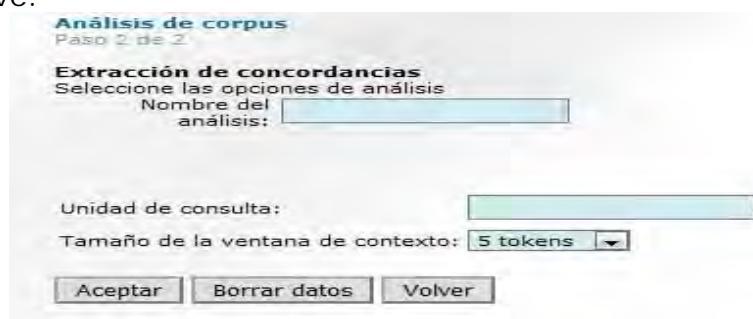


Figura 3. *Terminus 2.0*- concordancias

3.4 Extracción de términos

Para que el *Terminus 2.0* pueda extraer los términos que le interesan al investigador y/o los de una temática determinada, hay que entrenar el extractor del módulo de Análisis con un documento *txt* y luego aplicar el entrenamiento- el extractor entrenado- al corpus. Con respecto a dicho entrenamiento, según las instrucciones del propio *Terminus 2.0* (pág. 23):

"[...] el entrenamiento del extractor en un área temática concreta a partir de la inclusión de un diccionario de esta

área y la aplicación del extractor a un corpus textual. Debe tenerse en cuenta que la calidad del corpus analizado (que sea especializado y de un área concreta) es esencial para asegurar la calidad de la extracción terminológica."

Una vez que el extractor esté entrenado, se puede aplicar al corpus para tener dos tipos de resultados:

- Candidatos a término ordenados por ponderación
- Candidatos a término ordenados por patrón sintáctico

Y, volviendo a mi caso, lo que me interesa más se trata de una lista de un mil candidatos a término ordenados por ponderación. En la siguiente captura de pantalla, se pueden ver los primeros 20 candidatos del mil.



Figura 4. *Terminus 2.0*- lista de términos

4. CARACTERÍSTICAS LEXICOLÓGICAS: PROCEDIMIENTOS MORFOLÓGICOS

Los términos del fútbol, pese a su especialidad, presentan las mismas características que el léxico de la lengua general. En este sentido, Nomdedeu (2004: 70) señala que

"La gran divulgación de este deporte realizada a través de los medios de comunicación conlleva que la terminología del fútbol presente las mismas características que el léxico de la lengua general. No obstante, sus términos no pierden el carácter de especializados."

Para la investigación doctoral, he analizado las características a base de los siguientes seis apartados: Neología, Variación denominativa, Procedimientos morfológicos, Procedimientos semánticos, Procedimientos sintácticos: la conversión, Otros procedimientos: sigilación y préstamo. No obstante, en el presente trabajo solo analizaré los procedimientos morfológicos debido a la falta de espacio. Con respecto a la morfología de los términos del fútbol, la cual está definida como "el estudio de las unidades y de las reglas que rigen la estructura interna de la palabra (en la formación de nuevos temas y en la flexión del mismo tema), da cuenta del componente morfológico de una lengua como el español y está suficientemente perfilada respecto a las otras partes de la gramática" (Pena, 1999: 4309). El objeto de estudio de dicha disciplina es la estructura interna y

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ة

%

ê

las reglas que la rigen, las cuales “tienen como posibles bases de derivación todas las raíces de significado léxico de una lengua” (Ibíd.). Así que me centraré en, por una parte, la derivación, la que incluye el análisis de la prefijación, la sufijación y la parasíntesis y, por la otra, la composición, la cual comprende el análisis de los compuestos ortográficos y los compuestos sintagmáticos.

4.1 Prefijación

En el corpus de fútbol para,uento con un total de 9 términos prefijados, en los cuales se hallan prefijos de negación, prefijos temporales (anterioridad), prefijos de cantidad y tamaño, prefijos de intensidad de la cualidad y prefijoide.

4.1.1 Prefijos de negación

Hay 4 términos prefijados repartidos en 2 prefijos de negación:

Contra-	<i>contraataque, contragolpe</i>
Des-	<i>desmarque, desorden</i>

4.1.2 Prefijos Temporales

Sólo dispongo de un término prefijado con el prefijo temporal pre-, el cual marca el sentido de la anterioridad, dado que pretemporada hace referencia al periodo antes del comienzo de una nueva temporada:

Pre-	<i>pretemporada</i>
------	---------------------

4.1.3 Prefijos de cantidad y tamaño

Cuento con 2 términos prefijados en este subgrupo:

Semi-	<i>semifallo, semifinal</i>
-------	-----------------------------

Semi- señala “una aminoración relativa al punto neutro” (Varela, 1999: 5027) a lo largo de una escala de gradación y adquiere el significado “casi/cuasi” o “medio-”. Obsérvense el siguiente contexto:

“El Arsenal acusó el golpe. Ocho minutos después, el Anderlecht, en un remate en **semifallo** de Vanden Borre, tiró el balón al palo.” *Marca* (22/10/2014)

4.1.4 Prefijo de intensidad de la cualidad

Se halla solo un término prefijado mediante de un prefijo de intensificación:

Sub-	<i>subcampeón</i>
------	-------------------

4.1.5 Prefijoide

Con respecto al concepto del prefijoide, Varela (1999: 4997) documenta:

“Hay una gran disparidad en los tratados de morfología en lo que respecta al inventario de los prefijos. Uno criterio delimitador para muchos autores es el rango categorial: que

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

☴

ê

coincidan con la preposición, ya en español, en griego o en latín."

El único término con prefijoide extraído del corpus es:

Auto- *autogol*

"Este prefijoide (auto-) significa uno mismo. Así un autogol [...] sería el gol que se hace uno mismo" (Nomdedeu, 2004: 92), obsérvense el siguiente ejemplo:

"Pero en el minuto 75, Azerbaiyán celebró el empate gracias a un momento de confusión de los italianos que terminó con un **autogol** de Chiellini." *Marca* (10/10/2014)

4.2 Sufijación

De los tres procesos derivativos que consta el corpus- prefijación, sufijación y parasíntesis), este es el más importante y productivo en la terminología del fútbol coincidiendo con la lengua de español en general. Contamos con un total de 126 términos sufijados y 26 tipos de sufijos, repartidos en sufijación apreciativa (8) y sufijación no apreciativa (118), puesto que desde el punto de vista semántico, es común distinguir entre estos dos tipos mencionados.

4.2.1 Sufijación apreciativa

Contamos con un total de 8 términos repartidos en 3 sufijos: un sufijo diminutivo y dos sufijos aumentativos.

El único término sufijado mediante el sufijo diminutivo –illo:

-illo *plantilla*

Los términos con sufijos aumentativos son relativamente más productivos que los anteriores: hay 7 términos con sufijos aumentativos a través de dos sufijos diferentes:

-ón *agarrón, paradón, patadón, pisotón*
-azo *cabezazo, cañonazo, zurdazo*

Un paradón es una parada espectacular/ impecable realizada por el portero en lugar de hacer referencia a una parada con mucha fuerza u otro significado parecido:

"Una falta (dudosa) de Ivanovic sobre Di María, un balón colgado para Fellaini, un **paradón** de Courtois (impecable, como De Gea) y un rechazo para el gatillo fácil de Van Persie." *Marca* (26/10/2014)

4.2.2 Sufijación no apreciativa

De los tres tipos de la derivación encontrada en la terminología del fútbol, este tipo es el más productivo, con un total de 118 términos repartidos en 23 sufijos,

ß

ñ

ç

&

布

W

Ω

ة

%

ê

los cuales ha sido clasificado dentro de los procesos de nominalización, adjetivación y verbalización respectivamente. Además, los sufijos no apreciativos son "obligatorios en el sentido que no pueden suprimirse sin que la palabra pierda su identidad formal y/o semántica" (Bajo, 1997: 12).

4.2.2.1 Nominalización

Denominales: 13 términos repartidos en 6 sufijos

- ado *colegiado*
- al *Mundial, internacional*
- ero *portero*
- ía *portería*
- ico *esférico*
- ista *barcelonista, centrocampista, futbolista, madridista, mundialista (...)*

Deadjetivales: 3 términos

- idad *Movilidad, profundidad, velocidad*

Deverbales: 57 términos repartidos en 9 sufijos

- (a)do *delegado, entrada, estirada, igualada, jugada, pérdida, salida*
- aje *fichaje, marcaje*
- ante *visitante*
- ncia *presencia, asistencia*
- ción *acción, alineación, amonestación, circulación, clasificación (...)*
- oria *eliminatoria*
- sión *cesión, contusión, división, expulsión, lesión, ocasión, posesión (...)*
- dor *goleador, jugador, marcador*
- miento *desplazamiento, entrenamiento, lanzamiento, movimiento*

Deadverbiales: 1 término

- ero *Delantero*

4.2.2.2 Adjetivación

Denominales: 7 términos repartidos en dos sufijos

- ero *Liguero*
- ista *barcelonista, centrocampista, futbolista, madridista, rayista, sevillista*

Deverbales: 11 términos

- ado *bombeado, colgado, controlado, dorado, enviado, jugado (...)*

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ق

%

ê

4.2.2.3 Verbalización

Denominales: 20 términos repartidos en dos sufijos denominales

- ar *aguantar, atajar, centrar, chutar, circular, controlar, despejar (...)*
- ear *bloquear, cabecear, regatear*

Como se puede observar, las formaciones más productivas acaban con el sufijo -ar, con un total de 17, ya que en palabras de Serrano-Dolader (1999: 4686):

"Prácticamente todos los verbos creados en español a través de la derivación inmediata pertenecen a la primera conjugación."

4.3 Parasíntesis

En el corpus del fútbol solo se encuentran extraídas 2 construcciones parasintéticas –*arriesgar* y *acortar*– que se corresponden, respectivamente, con los siguientes dos esquemas derivativos:

- verbo parasintético nominal: [a + sustantivo + ar]
- verbo parasintético deadjetival: [a + adjetivo + ar]

4.4 Composición

Peña (1999: 4335) definió el concepto de composición de una manera muy sencilla:

"Si el elemento añadido a la base es otra base, hablamos del proceso de composición"

Distinguimos los compuestos de la siguiente forma:

Compuestos ortográficos: un total de 10 ocurrencias repartidas en tres subgrupos:

Tipo	Términos	Ejemplos
Compuestos ortográficos nominales	4	<i>Bundesliga, centrocampista</i>
Compuestos ortográficos del tipo V+N	1	<i>guardameta</i>
Adjetivos compuestos	5	<i>azulgrana, franjirrojo</i>

Tabla I. Compuestos ortográficos

Compuestos sintagmáticos: un total de 355 términos correspondientes y los he dividido en seis subgrupos:

Tipo	Términos	Ejemplos
Compuestos sintagmáticos binominales	5	<i>equipo revelación, hombre gol</i>
Compuestos sintagmáticos con intercalación preposicional	142	<i>línea de gol, remate de espuela, tanda de penaltis</i>
Compuestos sintagmáticos del tipo N+Adj	125	<i>alineación inicial, balón suelto, pena máxima</i>
Compuestos sintagmáticos	11	<i>disparo a bocajarro, jugada de área a</i>

del tipo N+Adv		área, posición en la tabla
Compuestos sintagmáticos del tipo Adj+N	8	doble amonestación, máximo goleador, media salida
Locuciones adverbiales	8	a balón parado, bajo los palos, entre líneas
Locuciones verbales	61	conseguir los tres puntos, ganar la espalda, perdonar el gol, rematar en semifallo

Tabla II. Compuestos sintagmáticos

5. CONCLUSIÓN

El *Terminus 2.0* es un programa fiable en la exploración de un corpus lingüístico y su función de entrenar el extractor nos garantiza los resultados representativos en el proceso de la extracción automática. Al mismo tiempo, claro está, para contar con los resultados significativos, hay que construir un corpus representativo y esto nos exige que establezcamos los criterios claros y los sigamos durante todo el proceso de su confección.

El objeto de la investigación es el léxico español del fútbol, el cual presenta las mismas características que el léxico de la lengua general. Como última observación, me gustaría señalar que, en este trabajo, por falta de espacio, solo me he fijado en analizar los procedimientos morfológicos.

NOTAS:

1 "Grupo de investigación en léxico, terminología, discurso especializado e ingeniería lingüística del Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona." (Montané, 2010: 113).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajo Pérez, Elena (1997). *La derivación nominal en español*, Cuadernos de Lengua Española, Arco Libros, S.L., Madrid.

Montané March, María Amor (2010). TERMINUS, gestión de corpus y terminología en línea. En: *Debate Terminológico 6*: 113-115.

Pearson, Jennifer (1998). *Terms in Context*.studies in Corpus Linguistics 1, John Benjamins publishing company.

Pearson, Jennifer y Bowker, Lynne (2002). *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. London: Routledge.

Peña Seijas, Jesús (1999). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En *Gramática descriptiva de la lengua española – Vol 3* (pp. 4305-4366).

Pérez Hernández, María Chantal (2002). *Explotación de los córpora textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento*. Universidad de Málaga.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

₪

ê

Nomdedeu Rull, Antoni (2004). *Terminología del fútbol y diccionarios: elaboración de un diccionario de especialidad para el gran público*. Tesis doctoral, departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Barcelona.

Serrano Dolader, David (1999). La derivación verbal y la parasíntesis. En *Gramática descriptiva de la lengua española – Vol 3* (pp. 4683-4756).

Varela Ortega, Soledad (1999). La prefijación. En *Gramática descriptiva de la lengua española – Vol 3* (pp. 4993-5040).

PATRONES DISCURSIVOS DEL POP-ROCK EN ESPAÑOL

María Martínez Casas

Universidad de Eichstätt (Alemania)

maria.martinez@ku.de

RESUMEN

En este artículo se presentan los principales patrones lingüísticos y discursivos de un corpus compuesto por 722 canciones de pop-rock en español así como una propuesta didáctica para el tratamiento de canciones en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Tras la exposición de los datos cuantitativos más relevantes del corpus, se ofrece una interpretación sociosemántica de las funciones de los participantes y un breve análisis del género de los mismos. Por último se propone el desarrollo de tareas centradas en los patrones discursivos del pop-rock en español iluminados en el análisis lingüístico para el uso de canciones en el ámbito de ELE.

Palabras clave: pop-rock, corpus, discurso, patrones lingüísticos, sociosemántica

ABSTRACT

In this article I present the main linguistic and discursive patterns of a corpus composed of 722 songs of pop-rock in Spanish as well as a didactic proposal for the use of songs in Spanish as a foreign language (ELE). After introducing the most relevant quantitative data of the corpus, I deliver a social-semantical interpretation of the functions of the participants as well as an analysis of their genre. Finally I propose the use of songs in ELE according to the linguistic and discursive patterns of pop-rock in Spanish.

Keywords: pop-rock, corpus, discourse, linguistic patterns, social semantics

1. INTRODUCCIÓN

En opinión de William Davey, “Many lyrics are merely a repetition of the same words in a different order and almost always with the same ideas”¹. Corría el año 1918 y Davey no era lingüista, sino presidente de la mayor productora de música británica de la época. Sus palabras, sin embargo, apuntaban a la existencia de ciertos patrones de uso lingüístico (cf. Bubenhofer 2009: 23) recurrentes en las letras de canciones.

Un siglo más tarde, tras la irrupción y consolidación del pop-rock, género considerado por algunos autores como el estilo musical por excelencia del siglo XX², este estudio tiene como objetivo presentar las principales características lingüísticas y discursivas de las letras de pop-rock en español así como las consiguientes implicaciones didácticas para el tratamiento de canciones en el aula de español como lengua extranjera.

Con el objetivo de estudiar los rasgos lingüísticos que caracterizan el pop-rock en español han sido necesarios dos pasos previos: en primer lugar, la compilación de un corpus de letras de pop-rock en español y, en segundo lugar, su digitalización para el posterior análisis mediante programas computacionales.

El corpus objeto de estudio está compuesto en la actualidad (agosto de 2016) por 722 canciones en español pertenecientes a 64 álbumes editados entre 1968 y 2015 de 61 solistas o grupos de pop-rock procedentes (en orden de representatividad) de España, México, Colombia, Argentina, Puerto Rico, Chile, Uruguay, República Dominicana, Estados Unidos, Italia, Canadá y Brasil³. El corpus está formado en base a criterios sociológicos y consta de dos subcorpus que recogen, por una parte, álbumes de artistas pertenecientes al canon estético del pop-rock español publicado en 2014 por los sociólogos Val, Noya y Pérez-Colman y, por otra parte, de artistas galardonados con algún Grammy latino en la categoría de pop-rock⁴.

Las letras que componen el corpus han sido transcritas de 52 álbumes (cedés, discos, cassetes) y un libro (dos álbumes); en el caso de 13 álbumes se han extraído de la página oficial de los artistas. Todas las canciones se encuentran archivadas en formato digital con extensión txt para su posterior análisis informático con los programas WordSmith Tools 6.0, AntConc 3.4.4w y TreeTagger.

2. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE CORPUS

En la siguiente tabla se recogen los resultados cuantitativos generales obtenidos del análisis del corpus de pop-rock en español mediante el programa informático WordSmith Tools así como los datos homogeneizados⁵ del corpus de referencia CUMBRE del español contemporáneo:

	CORPUS POP-ROCK	CORPUS CUMBRE
PALABRAS (TOKENS)	123.910	125.000
FORMAS (TYPES)	11.875	16.560
TYPE-TOKEN-RATIO (TTR)	9,58	13,24

Tabla I. Datos cuantitativos en contraste.

Destaca en esta primera tabla el hecho de que el índice de densidad léxica (TTR) del corpus de pop-rock en español resulta inferior al del corpus CUMBRE. Este primer dato apunta a una mayor repetición de palabras en las canciones de pop-rock analizadas que en el uso del español contemporáneo que recoge el corpus CUMBRE. Además se traduce en un promedio de 172 palabras por canción y una TTR estandarizada de 42,30, es decir, cada palabra se repite por término medio aproximadamente cuatro veces en cada letra escrita.

En la tabla II se ofrece la lista de frecuencia y distribución de los 20 lemas más frecuentes del corpus de pop-rock en español anotado morfológicamente con el programa TreeTagger:

	LEMA	FREC.	ÁLB.	%		LEMA	FREC.	ÁLB.	%
1	el	9.864	67	100	11	en	2.297	67	100
2	que	4.902	67	100	12	mi	1.901	67	100
3	de	4.628	66	98,51	13	tu	1.422	66	98,51
4	y	3.981	67	100	14	él	1.244	67	100
5	yo	3.940	67	100	15	ir	1.244	67	100

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ة

%

ê

6	ser	3.641	67	100	16	querer	1.149	67	100
7	a	3.230	66	98,51	17	haber	1.074	65	97,01
8	no	3.203	67	100	18	por	1.074	67	100
9	tú	3.061	66	98,51	19	estar	990	64	95,52
10	un	2.487	67	100	20	si	855	66	98,51

Tabla II. Frecuencias de lemas del corpus de pop-rock en español.

Junto a conjunciones, preposiciones y artículos, que suelen encabezar este tipo de listas de frecuencias, destacan otras palabras funcionales que no registran una frecuencia tan elevada en los corpus de español general⁶: los pronombres personales *yo* y *tú* así como los determinantes posesivos *mi* y *tu*. Esta alta frecuencia de los deícticos de primera y segunda persona del singular ya ha sido constatada en estudios previos sobre el estilo del pop-rock anglosajón (Murphey 1990, Kreyer & Mukherjee 2007, Werner 2012, Bértoli-Dutra 2014).

En cuanto a las palabras léxicas, hallamos entre los 20 lemas más frecuentes los cuatro verbos *ser*, *querer*, *haber* y *estar*. Mientras que tres de ellos presentan una frecuencia mayor con formas de tercera persona (*es*, *hay*, *está* y las formas correspondientes en otros tiempos y modos verbales), el lema *querer* ofrece un número más elevado de concordancias con la primera y segunda persona del singular (*quiero*, *quieres*, etc.), por lo que en el siguiente numeral se presenta un análisis detallado de dichas formas existentes en el corpus.

2.1 Formas y palabras del lema *querer*

Como se muestra en la tabla III, de las 1.149 palabras que registra el lema *querer* en el corpus de canciones analizado, corresponden 850 concordancias (es decir, un 73,97%) a la primera o segunda persona del singular:

SUJETO	FORMAS	PALABRAS	SUJETO	FORMAS	PALABRAS
YO	quiero	592	TÚ	quieres/querés	84
	quisiera	51		quisieras	2
	quería	24		querías	10
	quise	31		quisiste	6
	quiera	21		quieras	19
	hubiese	2			
	querido			querrás	2
	querré	2		querrías	2
	querría	1			
	he querido	1			
TOTAL YO	9	725	TOTAL TÚ	7	125

Tabla III. Formas y palabras del lema *querer* en primera y segunda persona del singular.

A partir de estos datos se pueden formular las siguientes tres tendencias del estilo del pop-rock en español en cuanto a patrones lingüísticos y discursivos que se constatan en el corpus analizado:

- El participante más frecuente es el *yo* articulado (en el caso del lema *querer*, le corresponde el 63,09% de todas las formas conjugadas).
- La acción se sitúa con preferencia en el marco temporal del presente (el 58,83% de todas las formas del lema *querer*).
- Sobresale la forma verbal *quisiera* (51 concordancias), más propia del estilo formal, por encima de la fórmula propia del registro oral *me gustaría* (una única concordancia), opción que podría responder a restricciones métricas⁷.

Algunos ejemplos que ilustran estas tendencias son:

- a. "Quiero vivir del aire, quiero salir de aquí" ("Escuela de calor", Radio Futura)
- b. "Quiero volver a caminar por los caminos de la fe" ("Esclavo de tu amor", Vicentico)

Más allá de las tendencias más frecuentes en cuanto a las formas verbales, un análisis de las construcciones sintácticas que se registran en el corpus puede reflejar algunos patrones lingüísticos, tal y como se muestra en la tabla IV:

CONSTRUCCIÓN	FRECUENCIA YO	FRECUENCIA TÚ
(NO) QUERER + INFINITIVO	286	39
YO TE / TÚ ME (NO) QUERER	135	19
(NO) QUERER ALGO	104	37
(NO) QUERER QUE + SUBJUNTIVO	68	22

Tabla IV. Construcciones con el lema *querer*.

Así pues, atendiendo a las posibilidades de construcción del lema *querer*, se obtienen los siguientes patrones lingüísticos:

- La estructura más frecuente registrada en el corpus consiste en *(no) querer + infinitivo* (325 concordancias en 850 formas, es decir, un 38%), como ya se ha podido observar en los ejemplos anteriores (*quiero vivir, quiero volver*).
- En segundo término destacan cuantitativamente las colocaciones *(no) te quiero* y *(no) me quieres* (con diferentes formas y modos verbales), que alcanzan un significativo 18,11% de las formas totales del lema *querer* en primera y segunda persona del singular. Si bien conviene puntualizar que la distribución (range) de dichas colocaciones relativiza hasta cierto punto su predominancia en el corpus⁸, sobresale el patrón discursivo basado en una relación amorosa entre el *yo* y el *tú*. Este aspecto se confirma también en la estructura enunciativa más frecuente de las letras de canciones en diferentes estilos de música popular: el *yo* se dirige a un *tú* y habla sobre su relación común (cf. Laferl 2005: 72). Algunos ejemplos que reflejan esta estructura enunciativa son:

- c. "Yo te quiero con limón y sal, yo te quiero tal y como estás, no hace falta cambiarte nada" ("Limón y sal", Julieta Venegas)

ß

ñ

C

&

布

W

Ω

ق

☴

ê

d. "Yo y tú, tú y yo, no dirás que no, seré tu amante bandido" ("Amante bandido", Miguel Bosé)

- Las frecuencias en los porcentajes de las formas correspondientes al *yo* y al *tú* se invierten en las dos siguientes construcciones: *(no) querer algo* y *(no) querer que + subjuntivo*, con especial atención a los patrones lingüísticos *lo que quiero / lo que quieras* (47 resultados), por ejemplo:

e. "No me mientes, niño, sé sincero, sabes lo que quiero" ("One, two, three, go!", Belanova)

Veamos a continuación qué verbos complementan con mayor frecuencia la estructura semiperifrásica *(no) quiero + infinitivo*, como ya hemos visto la más frecuente del lema *querer* en la primera persona del singular:

	PATRÓN	FREC.	DISTR.		PATRÓN	FREC.	DISTR.
1	quiero ser	21	14	6	quiero soñar	6	5
2	quiero estar	11	8	7	quiero tener	6	5
3	quiero vivir	12	7	8	quiero despertar	4	4
4	quiero volver	11	7	9	quiero creer	11	3
5	quiero ver	9	6	10	quiero escuchar	4	3

Tabla V. Patrones lingüísticos asociados a la estructura *quiero + infinitivo*.

Según las funciones sociosemánticas postuladas por Halliday (1978), observamos que el *yo* se sitúa discursivamente en un ámbito existencial (*ser, estar, vivir*) y mental (*ver, soñar, creer, escuchar*). En este tipo de estructura, de hecho ya se encuentra adicionalmente un filtro mental expresado mediante el verbo *querer*, de modo que se constata la tendencia de que el *yo* lleve a cabo acciones mentales en las canciones de pop-rock en español. El *tú*, sin embargo, parece estar asociado principalmente a otras funciones sociosemánticas, como se desprende del análisis de la interacción entre el *yo* y el *tú* que se presenta a continuación.

2.2 Patrones de interacción entre el *yo* y el *tú*

En la siguiente tabla se confirma la tendencia de que el *yo* cumple funciones sociosemánticas mentales en las canciones de pop-rock analizadas (*querer, amar, pensar, imaginar, saber, entender, creer, olvidar, recordar, conocer, necesitar, mirar, ver, escuchar*), mientras que el *tú* se sitúa preferentemente en un ámbito material (*dar, dejar, entregar, ir(se), venir, llegar, volver*) y verbal (*decir, pedir, contar, hablar, llamar*):

	FREC.	DISTR.	PATRÓN		FREC.	DISTR.	PATRÓN
1	108	47	te quiero	1	20	12	me das
2	41	18	te digo	2	12	9	me ves
3	27	15	te puedo	3	12	7	me dejes
4	18	12	te amo	4	8	7	me digas

5	14	11	te busco	5	9	6	me pidas
---	----	----	----------	---	---	---	----------

Tabla VI. Patrones de interacción entre el *yo* y el *tú* con formas de presente.

Dicha distribución se refleja especialmente en los patrones de interacción entre el *yo* y el *tú* que se sitúan en el pasado, con formas verbales en primera persona del singular que se pueden adscribir a una función mental (*te conocí*, *te esperé*, *te amé*) y formas de pretérito indefinido o bien de imperativo en segunda persona del singular que se refieren a un plano material (*me diste*, *me dejaste*, *me hiciste*; *dame*, *déjame*, *llévame*) y verbal (*me dijiste*, *me hablaste*; *dime*, *háblame*). Se trata, por tanto, de un patrón discursivo de interacción entre el *yo* y el *tú* en las canciones analizadas y se postula como una de las características del estilo del pop-rock en español, tal y como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- h. "Ay, amor, me duele tanto que te fueras sin decir adónde" ("La tortura", Shakira). El *yo* siente un dolor (mental) provocado por el hecho de que el *tú* se marchara (material) y no mencionara su destino (verbal).
- i. "Cómo pudiste hacerme esto a mí, yo que te hubiese querido hasta el fin, sé que te arrepentirás" ("Cómo pudiste hacerme estoy a mí", Alaska y Dinarama). El *tú* hizo algo (material) mientras que el *yo* lo habría querido (mental).
- j. "Sé muy bien adónde vas y no me pienso quedar atrás" ("Porque brillamos", Bacilos). El *yo* sabe y piensa (plano mental), mientras que el *tú* va a un lugar (plano material metafórico).
- k. "Déjame, que yo no tengo la culpa de verte caer" ("Entre dos tierras", Héroes del silencio). El *tú* debe dejar (material) al *yo*, pues no tiene la culpa (mental) de que el *tú* caiga (metáfora material).

2.3 Género del *yo* y del *tú*

En el marco de los patrones discursivos constatados en los numerales 2.1 y 2.2, existe un aspecto más que define una característica fundamental del *yo* y el *tú*: el género. Siguiendo la propuesta de Laferl (2006: 74-83), se muestran a continuación los resultados del análisis de género de la primera y segunda persona del singular en las canciones de pop-rock:

	YO		TÚ	
FEMENINO	88	13,83%	184	39,91%
MASCULINO	303	47,64%	98	21,25%
NEUTRO	245	38,52%	179	38,82%
TOTAL	636		461	

Tabla VII. Género del *yo* y del *tú* en las canciones de pop-rock analizadas.

Para determinar el género de los participantes se ha prestado atención tanto a las marcas directas (gramaticales), como pueden ser los sustantivos que marcan un género determinado y las terminaciones de adjetivos (por ejemplo "y ahora estoy, aquí sentado", "Cadillac solitario", Loquillo), así como a las marcas indirectas

(sociales), que determinan el género en función de los roles que se adscriben a los sexos. De este modo, se ofrecen a continuación algunos ejemplos de marcas indirectas de género:

- I. "Dices que el sofá te trata bien, aunque sea un poco frío. La cama no está mal aunque no estés" ("¿Con quién se queda el perro?", Jesse & Joy). Si el *tú* va al sofá y el *yo* se queda solo en la cama, la lectura mayoritaria (pero no única) de esta situación asigna al *tú* el género masculino y al *yo* el género femenino.
- m. "Echo de menos la cama revuelta, ese zumo de naranja y las revistas abiertas" ("Echo de menos", Kiko Veneno). La interpretación más extendida de "las revistas abiertas" (de decoración, diseño, belleza, etc.) asocia el "tú" a un género femenino. Una lectura de género masculino (revistas de motos, electrónica, etc.) resulta marginal.
- n. "Llévate del aire el perfume de tu pelo" ("Universos paralelos", Jorge Drexler). "El perfume de tu pelo" se interpreta mayoritariamente como una marca indirecta de género femenino.
- o. "Crees que ya no te quiero porque no me quiero casar" ("Mueve tus caderas", Burning). Si el *yo* no se quiere casar y el *tú* piensa que por eso el *yo* ya no lo quiere, la interpretación de género más extendida es que el *yo* es masculino y el *tú* es femenino.

Tras considerar estos ejemplos ilustrativos, si observamos la tabla VII podemos llegar a la conclusión de que el género del *yo* es predominantemente masculino en las canciones de pop-rock analizadas, mientras que el género del *tú* arroja resultados similares como femenino o bien sin determinar. Estos resultados reflejan sin duda la composición sociológica del corpus (con un mayor número de artistas y compositores masculinos; v. Val, Noya & Pérez Colman 2014) y apuntan a una consagración marcadamente más frecuente de los intérpretes masculinos en el estilo musical del pop-rock.

3. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

En base al análisis lingüístico presentado en el segundo numeral se propone a continuación una serie de actividades didácticas para el tratamiento de canciones de pop-rock en el aula de ELE:

- Visto que el análisis cuantitativo (v. 2) arroja resultados similares en las letras de pop-rock anglosajón y español, se propone activar el conocimiento previo de los alumnos acerca de los patrones discursivos de pop-rock desde una perspectiva plurilingüe. Volvemos en este punto a la cita inicial de Davey, a partir de la cual se puede preguntar a los alumnos qué palabras (así como combinaciones de palabras) y qué temas se repiten en las canciones de pop-rock en inglés, español y otras lenguas conocidas, con especial atención al lema *querer* (en inglés: *love/want*) y sus posibilidades combinatorias (v. 2.1).
- A continuación se sugiere identificar en primer lugar las funciones sociosemánticas que se establecen en los patrones de interacción entre el *yo* y el *tú* (v. 2.2) para alterarlas posteriormente. Este tipo de actividad se puede plantear desde el punto de vista de un ejercicio de comprensión auditiva (proporcionando a los alumnos una serie

de acciones que deben asociar al *yo* y al *tú* para luego comprobarlas mediante una audición) o bien de comprensión lectora (identificando los verbos relacionados con el *yo* y con el *tú*). Tras esta primera fase de identificación se propone una actividad de reescritura creativa de la letra mediante la que se asigne al *yo* una función material y al *tú* una función mental.

- Por otra parte, también se pueden alterar los patrones de género (v. 2.3), pues los alumnos construirán el significado de la letra en base a sus conocimientos extracurriculares sobre los roles sociales que se asocian a los sexos. Dado que la mayor parte de canciones analizadas arroja la predominancia del género masculino en el *yo* y del femenino en el *tú*, se propone feminizar el *yo* y masculinizar el *tú*. Mediante esta actividad se fomenta entre otros aspectos una mayor conciencia gramatical en cuanto a la concordancia.

- Por último, pese a que el análisis lingüístico cuantitativo no refleja la puesta en escena de las canciones (v. 2.3), el aula de ELE se adecúa a un tratamiento holístico de las mismas con el objetivo de fomentar la literacidad auditiva y visual de los alumnos (Blell & Kupetz 2010). Por tanto se propone dejar un espacio para que los alumnos puedan expresar su opinión sobre la melodía, el ritmo y la voz de la canción así como reflexionar sobre los patrones discursivos que asocian a ciertas melodías, ritmos e imágenes.

4. CONCLUSIONES

El presente análisis de corpus de 722 canciones de pop-rock español confirma en buena medida la opinión de Davey sobre la repetición de palabras e ideas en las letras de las canciones. En su aplicación didáctica, pues, se trata de un factor esencial a tener en cuenta. Sin embargo, el potencial semántico de una canción no se limita a su letra. La voz que la interpreta, la música y el ritmo son otros elementos que deben considerarse también, así como las funciones sociosemánticas que cumplen los participantes de las canciones y el género que se les asigna en base a roles sociales.

En este artículo se ha presentado únicamente el caso del lema *querer*; en el futuro será conveniente analizar los lemas que caracterizan las acciones del *yo* en un plano predominantemente mental así como del *tú* y sus funciones material y verbal. También conviene profundizar en las caracterizaciones semánticas de los géneros mediante las palabras (posesivos, sustantivos, adjetivos) que se relacionan con ellos.

El análisis lingüístico de canciones de pop-rock en español se encuentra en sus albores. Una investigación sistemática y profunda puede iluminar nuevas características que permitan un tratamiento fundado de las canciones de pop en el aula de ELE desde una definición ampliada de texto. Por último, a nivel metodológico, en este artículo también se constata que tanto la lingüística de corpus como la lingüística sistémico-funcional y su dimensión sociosemántica pueden aportar nuevas perspectivas fructíferas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y contribuir a una aplicación didáctica de los patrones de uso lingüístico como reflejo de convenciones sociales y culturales.

NOTAS

1 Cita recogida por el sociólogo británico Simon Frith en su artículo "Why do songs have words?" (1989: 77).

ß

ñ

C

&

布

W

Ω

ة

subsidiaria

é

2 Cf. Jaedtke, J. (2000). Popmusik als Epochenstil. Versuch einer musikhistorischen und musiktheoretischen Aufarbeitung. In Rösing, H. & Phleps, Th. (eds). *Beiträge zur Populärmusikforschung* (25/26), 201-216.

3 En un número considerable de músicos resulta complejo asignar un único país de procedencia. Véase el caso de artistas como Andrés Calamaro y grupos musicales como Tequila y Los Rodríguez respecto al canon estético (Val, Noya y Pérez-Colman 2014: 159) o el caso de artistas "estadounidenses latinos" (Noya y Pérez-Colman 2011: 9).

4 Fuente: <https://www.iatingrammy.com/es/nominees> [04.08.2016].

5 Para homogeneizar los resultados del corpus de referencia en relación con 125.000 palabras se ha usado la fórmula basada en el ritmo incremental de formas que proponen Sánchez & Campos (2011: 24-26).

6 Cf., por ejemplo, la lista de 1.000 formas más frecuentes del Corpus de referencia del español actual (CREA), en la que *me* se encuentra en 29º lugar; *mi*, en 51º y *yo*, en 56º.

7 *Quisiera* consta de tres sílabas en oposición a *me gustaría* (cinco sílabas). En este sentido, Puig y Talens (en Auserón, S. (1999). *Canciones de Radio Futura*. Valencia: Pre-Textos, p. 20) afirman que "la base acentual del inglés se basa en el carácter monosílabico de los pies métricos", lo que determina el estilo lingüístico del pop-rock.

8 El patrón lingüístico *te quiero* arroja un total de 96 colocaciones de contenido amoroso, 39 formas se repiten en tres canciones, por lo que su distribución en el total del corpus (722 canciones) se ve considerablemente relativizada.

Referencias bibliográficas

Bértoli-Dutra, P. (2014). Multi-Dimensional analysis of pop songs. In T. Berber Sardinha & M. Veirano Pinto (eds.). *Multi-Dimensional Analysis, 25 years on. A tribute to Douglas Biber* (pp. 149-176). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Blell, G. & Kupetz, R. (eds.) (2010). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bubenhofer, N. (2009). *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Cantos, P. & Sánchez, A. (2011). El inglés y el español desde una perspectiva cuantitativa y distributiva: equivalencias y contrastes. *Estudios ingleses de la Universidad Complutense* (19), 15-44.

Frith, S. (1989). Why do songs have words? *Contemporary Music Review* (5), 77-96.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.

Kreyer, R. & Mukherjee, J. (2007). The style of pop song lyrics: A corpus-linguistic pilot study. *Anglia* 125 (1), 31-58.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

Laferl, Ch. (2005). *"Record it, and let it be known". Song Lyrics, Gender and Ethnicity from 1920 to 1960*. Wien: LIT.

Murphey, T. (1990). *Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and Music in Teaching English to Speakers of other Languages*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Murphey, T. (1992). The Discourse of Pop Songs, *TESOL Quarterly*, 26 (4), 770-774.

Noya, J. & Pérez-Colman, M. (2011). ¿Potencia sonora? España en los premios Grammy. Real Instituto Elcano.

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/contenido?WCM_GL=OBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/dt12-2011 [04.08.2016]

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa libros.

Real Academia Española. Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*.

<http://corpus.rae.es/creanet.html>

Sánchez, A., ed. (1995). *Cumbre. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL.

Val, F. & Noya, J. & Pérez-Colman, C.M. (2014). ¿Autonomía, sumisión o hibridación sonora? La construcción del canon estético del pop-rock español. *Revista española de investigaciones sociológicas* (145), 147-180.

Werner, V. (2012). Love is all around: a corpus-based study of pop-lyrics. *Corpora* (7/1), 19-50.

TIC-TAC Y FACEBOOK

Marina Milovanovic

Univerzitet Singidunum

mmilovanovic@singidunum.ac.rs

RESUMEN

El desarrollo de las tecnologías y la revolución informática en las últimas décadas han cambiado mucho la manera de vivir, trabajar, estudiar y aprender lenguas extranjeras. Hoy en día todos, especialmente los jóvenes, usan sus teléfonos *smart* para todo – para hablar, enviar mensajes, sacar las fotos, enviar correo electrónico, usar Viber y Whatsup, ir a Facebook, etc. Y a veces se propone la pregunta ¿saben ellos usar la tecnología para aprender cosas nuevas, o solamente la tecnología les sirve para chatear y mantener el contacto con los amigos virtuales? El objetivo principal de este trabajo es presentar un buen ejemplo del uso de la red social Facebook con los estudiantes para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Antes de llegar al tema, se presentarán diferentes maneras de usar la tecnología dentro y fuera del aula y posibles desventajas y rechazos por parte de los estudiantes.

Palabras clave: Internet, lenguas extranjeras, redes sociales, las TICs, las TACs

ABSTRACT

The development of technology and the informatic revolution in recent decades have changed the way we live, work, study and learn foreign languages. Today everyone, especially the young people, use their smart phones for everything - to talk, to send messages, to take pictures, to send email, to use Viber and Whatsup, to go to Facebook, etc. And sometimes the question is - do they know how to use technology to learn and study, or technology only serves them to chat and keep in touch with their virtual friends? The main objective of this paper is a good example of using the social network Facebook with students for teaching / learning foreign languages. Before coming to the subject, in the paper will be presented different ways of using ICT inside and outside the classroom and disadvantages and possible rejections by students.

Keywords: Internet, foreign languages, social networks, ICT, LTK

INTRODUCCIÓN

La tecnología sigue avanzando de una manera tan rápida y casi no se puede imaginar que posibilidades y novedades nos traerá el futuro. Intercambio de informaciones, gracias a Internet que hace 20 años no existía, ha afectado a todos segmentos de la vida cotidiana. Han cambiado muchas cosas, incluso la manera de aprender. Antes los estudiantes, para obtener una información necesaria para los estudios, tenían que ir a la biblioteca, encontrar el libro adecuado y encontrar la respuesta o la solución. "Por primera vez en la historia la generación de chicos actuales, nacidos entre mediados de los noventa y principios del año 2000 se están introduciendo a/en los medios (la cultura, el mundo, la subjetividad) a través del intermediario digital y ya no a través del papel o de la imprenta. " (Piscitelli 2006: 182)

Entonces, ¿cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en un aula donde se encuentran *nativos digitales* por una parte e *inmigrantes digitales* por otra parte? Marc Prensky ha marcado los estudiantes como nativos digitales o sea las personas que han crecido rodeados de la tecnología y los profesores como inmigrantes digitales que eran los testigos de un tiempo completamente diferente y ahora deben adaptarse y aceptar las novedades del siglo XXI. Prensky destaca que la manera de pensar y concluir es diferente entre estos dos grupos. „Los estudiantes de hoy ya no son el tipo de personas que nuestro sistema educativo pretendía formar cuando fue diseñado.“ (Prensky 2001: 1-3). Además, las aulas están diferentes hoy en día. Existen: las pizarras *smart*, los ordenadores, los portátiles, los proyectores, material disponible en Internet, tabletas, etc. En esta situación, cuando el profesor está rodeado de la tecnología, casi es imposible usar solamente los manuales didácticos, los cuadernos y las pizarras.

El motivo de este papel es presentar tanto las posibilidades que tienen los profesores, como las ventajas que se abren enfrente de los alumnos/estudiantes hoy en día. Se presentarán algunas inconvenientes y dificultades con las cuales se enfrentan tanto los profesores como los estudiantes, pero al final se presentarán algunos ejemplos de buenas prácticas para aprendizaje exitoso de las lenguas extranjeras.

Los métodos de investigación usados para este papel son: datos estadísticos, resultados de las encuestas, análisis y síntesis. Analizando diferentes buenas prácticas y los datos obtenidos de encuestas se concluirá qué es posible hacer con estudiantes y cómo es posible animarles especialmente en las facultades no filológicas. Una de las ideas es también convertir el profesor en un tutor en la red y ser constantemente parte de espacio virtual donde están los estudiantes, que es para los nativos digitales prácticamente medio ambiente.

1. EL MARCO TEÓRICO: LAS TICS Y LAS TACS

Cuando se habla de la tecnología y la educación, es imposible evitar los términos TIC y TAC. Según la definición, la abreviación TIC se refiere a las *tecnologías*

de la información y la comunicación y la abreviación TAC se refiere a las *tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*. TAC se refiere a un uso pedagógico de las TICs. O sea, es fácil aprender a usar el ordenador y el Internet. Pero, todas las actividades preparadas para el aprendizaje/enseñanza de una lengua extranjera tienen que ser desarrolladas pedagógicamente (Moya López 2013: 2-4).

Se debe destacar que las TICs sin TACs no valen casi nada. Lo que quiere decir es que, es posible tener un aula completamente equipada con la tecnología, pero si el profesor no la usa, esto no sirve para nada. Por otra parte, si el profesor no usa tecnología correctamente y no usa las herramientas de manera adecuada y en el momento adecuado, esto tampoco sirve mucho. El uso adecuado de las tecnologías dentro y fuera del aula puede llevar hasta el desarrollo exitoso del proceso de aprendizaje/enseñanza de las lenguas extranjeras en era digital en la cual vivimos. El profesor, como persona que conduce el proceso de enseñanza/aprendizaje, tiene que prepararse bien y pensar detalladamente qué y cómo va a utilizar dentro y fuera del aula. El profesor o sea el inmigrante digital tiene que usar la tecnología de manera adecuada para que él y sus estudiantes tengan éxito.

Además, el rol de profesor, en una era digital, ha cambiado. "Todo profesor, debe evolucionar al mismo tiempo que el progreso tecnológico y social y debería de aprender nuevas técnicas de programación y de enseñanza." (González López – Romero 2007: 159). Los profesores pueden usar todo lo disponible, pero tienen que encontrar el medio, la red social, blog u otra cosa que va a interesar a sus estudiantes.

A continuación se analizará la situación en las facultades no filológicas de la Universidad Singidunum, en la cual la lengua española es la asignatura optativa. Los nativos digitales, generalmente, no usan todas las herramientas digitales, sino solamente éas que les parecen interesantes (Golijanin 2014: 506). Lo mismo pasa en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras – los estudiantes usarán solamente las TICs que les parecen interesante.

1.1. Las TICs en Serbia

Serbia se encontraba en una situación muy desfavorable a finales del siglo XX. Por la situación política, algunas cosas, incluso el Internet y la revolución informática, han llegado a Serbia con el retraso. Después, muchas escuelas se han enfrentado con los problemas como: ausencia de Internet, ordenadores muy viejos, programas informáticos y manuales usados en las escuelas eran muy antiguos. La situación se puede entender mejor si se tienen en cuenta los datos presentados en la tabla 1.

Año	Los hogares que tienen el ordenador	Los hogares que tienen Internet	Los hogares que tienen la conexión de Internet a banda ancha
2006	26,5%	18,5%	%
2007	34,0%	26,3%	7,3%
2008	40,8%	33,2%	15,5%
2009	46,8%	36,7%	22,9%
2010	50,4%	39,0%	27,6%
2011	52,1%	41,2%	31,0%
2012	55,2%	47,5%	38,0%
2013	59,9%	55,8%	43,4%
2014	63,2%	62,8%	55,1%
2015	64,4%	63,8%	56,0%

Tabla 1. Los datos estadísticos del uso de Internet en Serbia (Fuente: Instituto de Estadística en Serbia)

Si comparamos los datos del año 2006 con el año 2015 se nota una diferencia. Pero, cuando Europa y todo el mundo empezaron a utilizar Internet a principios del siglo XXI, en Serbia en el año 2006 solamente 26,5% de hogares tenían el ordenador y solamente 18,5% tenían el Internet. Por este retraso, todavía existen en Serbia los profesores que no están acostumbrados a utilizar Internet.

1.2. El rol de profesor y el perfil de estudiante

El rol de profesor ha cambiado mucho en los últimos años. Los profesores estudiaban y se preparaban para su profesión de una manera, pero se enfrentaron con la situación diferente y con las necesidades de estudiantes que se cambiaron. Algunos de los retos con los que se enfrentaron los profesores son siguientes: la enseñanza de las lenguas con fines específicos/profesionales, el uso de las TICs dentro y fuera del aula, encuentro entre digitales nativos y digitales inmigrantes en aula.

Viviendo y creciendo con las TICs, los estudiantes han cambiado. Su manera de vivir, asociarse y aprender ha cambiado. Gracias a Internet, obtienen las informaciones de una manera muy rápida. (Grosu, David 2013: 46) Utilizando los datos obtenidos de los estudiantes de Universidad Singidunum (Milovanović, Radić-Branisljević, Petrović 2015: 133) se concluye que los estudiantes: no visitan frecuentemente las páginas de asignatura, no utilizan los materiales puestos en las páginas de asignatura, los estudiantes a distancia visitan la plataforma Moodle solamente en el períodos de los exámenes o exámenes parciales (en diciembre/enero y en mayo/junio), pero no hacen las actividades, casi todos los estudiantes encuestados (95%) usan la red social Facebook

Utilizando los datos obtenidos de los estudiantes y datos estadísticos presentados en la figura 2, decidí encontrarme con mis estudiantes en Facebook y de esta manera

encontrarles en el espacio virtual.



Figura 1. Número de usuarios activos en millones en redes sociales

2. DICCIONARIO TEMÁTICO EN IMÁGENES EN FACEBOOK

Las redes sociales se pueden definir como grupo de personas que comparten algún tipo de interés en común y que se comunican online. "La red ofrece la posibilidad de compartir conocimientos y experiencias mediante el uso de aplicaciones basadas en Internet." (Gómez Naranjo, Redondo Castro 2011: 1). Los jóvenes han incorporado las redes sociales plenamente en sus vidas. Para ellos, las redes sociales son espacio para intercambiar informaciones de una manera rápida, sencilla y cómoda. (Gómez-Aguilar, Roses-Campos, Farias-Batlle 2012: 132)

El profesorado no puede y no tiene que luchar en contra de las redes sociales, sino tiene que aprovechar esta situación para motivar los alumnos y los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

La red social Facebook fue elegido para el desarrollo de diccionario temático por dos razones muy importantes: es la red más usada en todo el mundo en el año 2015 (Figura 1.) y es la red más usada por parte de los estudiantes de la Universidad Singidunum.

Pasos hechos para crear un diccionario en imágenes en Facebook fueron siguientes:

1. Fue abierto el perfil profesional de la profesora, donde se encuentran todas las informaciones profesionales. En este perfil no existen contactos privados, amigos, ni fotos de la vida privada. El correo electrónico que se usa en el perfil, también es el profesional.

2. Los contactos añadidos son gente, grupos, escuelas o instituciones que tienen la importancia para el desarrollo del ELE, como por ejemplo: Instituto Cervantes, casas editoriales de España, embajadas etc. Estos grupos y contactos sirven para reenviar sus mensajes, actividades culturales, exposiciones, festivales del cine español y ponerlos en la pared del grupo. También, en la pared se ponen las presentaciones de los estudiantes.
3. Después ha sido formado el grupo denominado Španski jezik – Univerzitet Singidunum que debería atraer tanto los estudiantes como todos los interesados en aprendizaje/enseñanza de ELE.
4. Las reglas que están presentadas en grupo dicen que no se puede poner el material inapropiado e incluso está prohibido preguntar al profesor las cosas que se refieren a los exámenes, ejercicios hechos en la facultad, etc. Los miembros del grupo pueden intercambiar el material que necesitan para el examen.
5. Todos miembros del grupo pueden comentar, poner el material, los videos, aceptar otra gente en grupo etc. Esto no está permitido solamente a administrador sino a todos los miembros. Es una buena manera de dar la libertad a los estudiantes. Ellos se sienten como creadores y miembros activos del grupo lo que definitivamente despierta su interés.
6. Fueron hechos los álbumes que corresponden a módulos del libro de texto que se usa en las clases. Cada álbum está denominado como el módulo.
7. Los estudiantes, al terminar cada módulo, tienen que sacar las fotos que han aprendido en el módulo. Después tienen que poner las fotos en álbum (Foto 1.). Cada foto será denominada como el objeto/cosa/persona que presenta (Foto 2. El pegamento).
- 8.



Foto 1. Diccionario en FB
(Fuente propia)



Foto 2. Las fotos y el significado
(Fuente propia)

El grupo fue abierto en octubre de 2014. En noviembre de 2014 tuvo 84 miembros, generalmente los estudiantes de la Universidad Singidunum. En noviembre de 2015 había 139 miembros y se ha aumentado el número de miembros que no están en la Universidad Singidunum. El grupo cuenta con 24 álbumes y 122 fotografías. Después del período de un año, los resultados se pueden sumar de siguiente manera:

1. Todos estudiantes entran en el grupo de manera muy fácil, pero no todos son muy activos
2. Al principio todos estudiantes ponen las fotos y luego dejan de hacerlo
3. Los estudiantes introvertidos y tímidos son muy activos en el grupo, ponen las fotos, los videos y muchos materiales interesantes. Es una ventaja para ellos, porque pueden participar sin miedo, porque en las clases, generalmente, no participan.
4. Todos los estudiantes están motivados cuando su presentación PPT se encuentra en el grupo. El resto del grupo puede discutir, gustar y dar comentarios sobre el tema.
5. El profesor tiene la posibilidad de comunicar con sus estudiantes durante los fines de semana y vacaciones e informarles sobre los acontecimientos culturales, festivales del cine español, exposiciones etc. Así el contacto que antes duraba solamente durante las clases, ahora dura en los períodos cuando no hay clases. Los estudiantes no tienen clases durante el enero y febrero y durante el julio, agosto y septiembre. Usando esta posibilidad el profesor incluso puede enviarles algún quiz o juego y transmitir todas las informaciones tanto importantes como interesantes, pero siempre se refieren al español
6. El profesor en esta situación se convierte en un amigo en la red y la relación con los estudiantes parece como una colaboración y por eso los estudiantes tienen más libertad y oportunidad de comunicar sin miedo – a través de un chat.
7. Los estudiantes se sienten como participantes activos y como creadores
8. La estructura de la nota media no se ha cambiado mucho, pero se ha cambiado el número de los estudiantes que se presentaron en el examen en el julio de 2015, en la comparación con los datos de julio de 2014. Según los datos obtenidos el 90,48% de los estudiantes de presentaron en el examen en julio de 2015., mientras que en el mismo período del año anterior, cuando no existía el grupo en Facebook, se presentaron 65,22% de misma generación de los estudiantes y 61,9% de la generación que no ha tenido la posibilidad de conocerse con el grupo y estar parte del mismo.

De lo mencionado se concluye que los estudiantes llegan a ser más libres y sin miedo se presentan a un examen del español. Como ya fue mencionado, la nota media no ha cambiado mucho.

Teniendo en cuenta que se hace de los estudiantes de una facultad privada y no filológica de Belgrado, parece como un éxito incluir los estudiantes en la vida cultural española que se organiza en Belgrado. Los lugares los que visitaron estudiantes estaban presentados muchas veces en el grupo. Como se trata de una generación digital, parece normal que se interesan más en las cosas presentadas en la web, que en forma oral en las clases.

3. E-EXÁMENES

Sin lugar a dudas, últimamente, los profesores están a favor del uso de las TICs en el aula, pero, ¿qué pasa cuando se trata de los e - exámenes? Preparar los e - exámenes presenta un verdadero reto para los profesores. (Kuikka, Kitola, Laakso 2014: 1) Los profesores deben saber utilizar las TICs y deben preparar las preguntas de buena calidad.

Los exámenes de las lenguas extranjeras en la Universidad Singidunum constan de parte escrita y parte oral. Parte escrita en algunas facultades se hace a través de la aplicación MTutor en los ordenadores y en otras se hace todavía en la forma escrita. En MTutor únicas preguntas que se pueden hacer son las preguntas con múltiple elección, o sea, cada pregunta tiene como mínimo 4 posibilidades de las cuales una o más posibilidades pueden ser correctas.

Después de hacer una encuesta entre los profesores y estudiantes, se puede concluir que a los estudiantes les gusta tener el examen en MTutor y mayoría de ellos dicen que no les gustaría tener la parte oral. Los profesores piensan que es mejor tener los exámenes escritos y orales, sin uso de MTutor (Figura 2.)

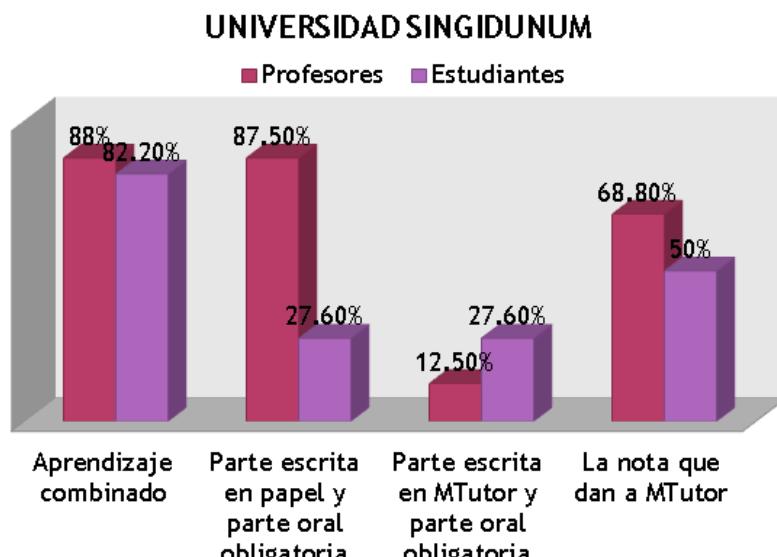


Figura 2. Respuestas de la encuesta realizada entre los profesores y los estudiantes (Fuente propia)

El 68,80% de los profesores dan una nota 3 a la aplicación MTutor (de 1 a 5), mientras que 50% de los estudiantes le dan la nota 4.

Se esperaban mejores notas de los estudiantes que hicieron el examen en M Tutor. Pero no era así. Figura 3. y figura 4. demuestran que 34% de estudiantes no han aprobado el examen en MTutor mientras que examen en parte escrita no han aprobado 21% de los estudiantes. La nota 10, que es la mejor nota que se puede obtener, en MTutor la tienen 11% de los estudiantes y en examen escrito esta nota

la han obtenido 18% de los estudiantes.



Figura 3. Los resultados de examen escrito
(Fuente propia)



Figura 4. Los resultados de examen en MTutor (Fuente propia)



Figura 5. La nota media de los estudiantes (Fuente propia)

Además, los estudiantes que tenían un examen escrito, tenían la nota media mejor que los estudiantes que hacían el examen en M Tutor (Figura 5.).

CONCLUSIONES

De todo mencionado y desarrollado se puede concluir que el uso de las TICs en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras es muy importante. Los profesores deben adaptarse y aceptar las novedades para que puedan obtener el contacto y la comunicación con la generación que no sabe cómo es vivir sin Internet. Las redes sociales pueden ser muy útiles y pueden despertar el interés de los estudiantes/alumnos. Tanto los profesores como los estudiantes deberían aceptar las TICs como una herramienta adicional para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Y por fin, aunque existe un rechazo evidente entre los profesores cuando se trata de los e-exámenes, se concluye que es posible obtener la nota real y que se puede saber el conocimiento de los estudiantes si el examen está bien preparado y desarrollado por parte de los profesores.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Golijanin, D., Miljković, M., Alčaković, S., Gavrilović, J., Savković, M., Stamenković, D. (2014). Generacija Z, Internet i obrazovanje. Zbornik radova *Međunarodne konferencije SINTEZA* (pp. 506-509). Univerzitet Singidunum.

Gómez-Aguilar, M., Roses-Campos, S., Farias-Batlle, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Revista Comunicar: Alfabetización mediática en contextos múltiples* - Volume 19, (38), 131-138

Gómez Naranjo, J. A., Redondo Castro, C. (2011). Las redes sociales como fuente de conocimiento en la enseñanza primaria. *XII Congreso internacional de la teoría de la educación*: 1-14

González López – Romero, E. (2007). Las TICs en la enseñanza del español presencial y on-line. *Actas XLV (AEPE)*: 159-165

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_15.pdf

Grosu, L-M., David, I. (2013). E – learning in foreign language teaching: What is gained and what is lost. *Journal of Advanced Distributed Learning Technology* - Volume 1, no. 2 (pp. 44-51).

Instituto de Estadística en Serbia

<http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljeniPublikacije/G2015/pdf/G20152016.pdf>

Kuikka, M., Kitola, M., Laakso, M.J. (2014.) Challenges when introducing electronic exam. *Research in Learning Technology* - Volume 22, 1-17.

Milovanović, M., Radić-Branisljević, M., Perović, J. (2015). The Use of ICT in Learning Language for Specific Purposes. *Inovacije u nastavi* – Volume 28, no.1 (pp. 130-139). Univerzitet Singidunum.

Moya López, M. (2013.) De las TICs a las TACs: La importancia de crear contenidos educativos digitales. *Revista científica de opinión y divulgación* – Volume 27, 1-15

Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* - Volume 11, (28), 179-185 (179)

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* - Volume 9, (5), 1 – 6.

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU IMPORTANCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE L2

Macarena Muradás Sanromán

Universidade de Vigo

macarenamuradas@gmail.com

RESUMEN

Durante los últimos años se han producido importantes cambios en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, ya que, de un enfoque basado en la búsqueda de un método *infalible* que garantizase el éxito en el aprendizaje de L2, se ha pasado a uno nuevo en el que el lugar central lo ocupa el propio proceso de aprendizaje. Esto tiene como consecuencia un cambio de roles en alumnos y docentes, puesto que de los primeros se espera que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, mientras que los segundos quedan relegados a un plano secundario, como meros facilitadores del proceso.

Este nuevo enfoque implica la defensa de un aprendizaje más autónomo, donde el estudiante deberá tomar las riendas. Por ello, se hace preciso aprender a aprender. Es aquí donde entran en juego los factores individuales del aprendizaje, entre los que cabe destacar la importancia de las estrategias de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje de segundas lenguas, diferencias individuales, estrategias de aprendizaje, aprendizaje autónomo, aprender a aprender

ABSTRACT

In the last few years we have witnessed important changes in the field of L2 learning and teaching, since the focus has moved from the quest for a 'perfect' method -which would supposedly guarantee success in L2 learning- to the learning process itself. As a result, both teachers and students must carry out new roles, since the latter are expected to take responsibility of their own learning, while the former are assigned a secondary role as mere facilitators of the learning process.

This new approach promotes a more autonomous learning process, where the student will have to take the reins. It is therefore necessary to learn how to learn. Here is where individual differences -among which stand out learning strategies- come in to play.

Keywords: *second language learning, individual differences, learning strategies, autonomous learning, learn to learn.*

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas desempeñan un papel esencial en nuestras vidas, de ahí el enorme interés que, desde siempre, han despertado en el ser humano, quien, consciente de esta realidad, se afana por aprender otros idiomas, además del materno, con toda clase de objetivos. Esta atención recibida por el aprendizaje de L2 resulta, si cabe, aún más notoria en el momento histórico actual, intensamente marcado por la globalización de la sociedad, lo cual, por su parte, provoca que cada vez sean mayores nuestras necesidades comunicativas, en todo tipo de situaciones y con personas de las más variadas procedencias. Por tanto, no es de extrañar que el interés por aprender otras lenguas aumente día a día. De hecho, basta con observar las elevadas cifras de matriculados en cursos de idiomas o los requisitos exigidos a los candidatos de un buen número de puestos de trabajo para percibirse de la importancia de aprender otras lenguas, pues desenvolverse con fluidez en otros idiomas además del materno parece haberse convertido, más que en una necesidad, en una auténtica obligación.

En efecto, datos como los del Eurobarómetro Especial 386¹ (2012) no hacen sino corroborar esta percepción, ya consolidada, de la importancia de conocer varias lenguas. Así, de acuerdo con esta publicación, que recoge las experiencias y percepciones de los ciudadanos de la UE en relación con el multilingüismo, el 88% de los sujetos encuestados considera que conocer otro idioma además del materno resulta de gran utilidad, mientras que un imponente 98% piensa que aprender idiomas es esencial para sus hijos.

Por todo ello, no resultan en absoluto sorprendentes los grandes esfuerzos que, desde siempre, el ser humano ha venido realizando a fin de encontrar la manera más eficaz de aprender/enseñar idiomas. Dichos esfuerzos han dado como fruto las más variadas propuestas de métodos de enseñanza de L2, como el clásico Método Gramática-Traducción, el Método Audio-lingual, el Enfoque Comunicativo, el Método Silencioso o la Sugestopedia, por citar algunos ejemplos. Sin embargo, y a pesar de ese afán casi irrefrenable por encontrar un método infalible que garantizase por sí solo el éxito en el aprendizaje, los resultados no han sido los esperados. Ello se debe, sin duda, a que esta búsqueda de un método *perfecto* ha obviado un aspecto esencial: la dimensión individual del aprendizaje. En efecto, durante siglos el hombre ha buscado un método de enseñanza de L2 que resultase eficaz para todos por igual, es decir, un método único que fuese efectivo para cualquier tipo de aprendiz, independientemente de sus características individuales o de las circunstancias del aprendizaje. Ese ha sido precisamente el problema, y es que, tal y como numerosos estudios han demostrado en los últimos años, los seres humanos no aprendemos todos de igual forma, sino que, por el contrario, son múltiples los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, es preciso estudiar en profundidad cómo se desarrolla dicho proceso.

2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE L2

El proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 es muy complejo. Precisamente por este motivo el uso de un determinado método de enseñanza no es garantía, ni mucho menos, de éxito en el aprendizaje. Por el contrario, será preciso tomar en consideración toda clase de factores para entender cómo se produce el aprendizaje y, de esta manera, hacer uso de los conocimientos alcanzados para facilitar dicho proceso. Así pues, cabe señalar que en el aprendizaje de L2 entran en juego factores lingüísticos (complejidad de la L2, conocimiento de otros idiomas, proximidad lingüística entre la L2 y la lengua materna del aprendiz...), educativos (profesorado, número de horas de instrucción, metodología, materiales didácticos...), sociales (creencias sociales y culturales, necesidades comunicativas del aprendiz, complejos...), económicos (lo cual incluye no solo los recursos económicos del estudiante, sino también los del Estado), históricos (pues los hechos históricos tienen una influencia directa sobre la elección de la L2 que se ha de estudiar) y, por supuesto, individuales. Estos últimos se refieren, como su nombre sugiere, a características personales específicas del aprendiz, como edad, sexo, personalidad, autoestima, motivación, entorno... Todos estos factores desempeñan un rol importante en el proceso de aprendizaje de L2, por lo que debemos tenerlos en cuenta a la hora de diseñar el sistema de enseñanza-aprendizaje que utilizaremos. Sin embargo, como antes señalábamos, esta complejidad inherente al proceso de aprendizaje de L2 ha sido frecuentemente ignorada por un sistema que se ha limitado a buscar un método de enseñanza *infalible*, supuestamente capaz de garantizar el éxito en el aprendizaje por sí mismo, sin tener en cuenta nada más.

Por fortuna, no obstante, esta situación ha cambiado en los últimos años, y es que cada vez somos más conscientes de que las personas aprendemos de manera diferente y de que, por tanto, resulta muy simplista pensar que existe un método efectivo para todo tipo de aprendices, sin tener en cuenta las características individuales de estos, así como cada una de las circunstancias en que se produce el aprendizaje. En consecuencia, ese vehemente afán por encontrar el método ideal ha dado paso a un nuevo enfoque de la enseñanza de L2 basado en un conocimiento profundo del propio proceso de aprendizaje, que, como vemos, debe tener en cuenta múltiples factores, y no únicamente la metodología empleada. De hecho, esta constituye, en realidad, uno más de los muchos elementos que, como hemos visto, condicionan el aprendizaje.

3. DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Tal y como señalábamos en el apartado anterior, en los últimos tiempos hemos sido testigos de notables cambios en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de L2, puesto que, como hemos visto, de la búsqueda de un método *perfecto* hemos pasado a un nuevo enfoque basado en el conocimiento del propio proceso de

aprendizaje, para lo cual se tienen en cuenta todo tipo de cuestiones, con especial atención a aquellas de carácter individual.

A este importante cambio hacen alusión reconocidos investigadores como Long y Richards, quienes, en su prólogo de la obra *Learning strategies in second language acquisition* (de O'Malley y Chamot) explican, asimismo, cuáles son las implicaciones que, a su juicio, tiene en alumnos y profesores este nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje de L2:

Second language teaching in recent years has moved away from the quest for the perfect teaching method, focusing instead on how successful teachers and learners actually achieve their goals. In the case of teachers, this has led to classroom-centered research on the linguistic, discoursal, and interactional structure of teaching events. In the case of learners, it has led to the study of (1) how learners approach learning, both in and out of classrooms, and (2) the kinds of strategies and cognitive processing they use in second language acquisition. (Long & Richards, in O'Malley & Chamot 1990: viii)

Esto conlleva, a su vez, la defensa de un aprendizaje más autónomo, en el que el alumno se convierte en protagonista y asume la responsabilidad de su aprendizaje, mientras que el docente pasa a ejercer un papel secundario, ya que sus funciones quedan limitadas a orientar al alumno a lo largo del proceso de aprendizaje, facilitándole este. El cambio de roles con respecto a lo que tradicionalmente ha venido siendo la tónica habitual es, pues, muy notorio.

Por consiguiente, resulta igualmente lógico pensar que es preciso *aprender a aprender*. Esto afecta tanto a alumnos como docentes, ya que unos y otros deberán aprender a desempeñar sus nuevas funciones, tal y como indica Oxford, quien considera que "Learners need to learn how to learn, and teachers need to learn how to facilitate the process" (Oxford 1990: 201).

Por tanto, este nuevo enfoque al que nos referimos gira en torno a una idea principal: la necesidad de promover el aprendizaje autodirigido (en inglés, *self-directed learning*) y consciente, en el cual, como veremos, desempeñan un papel especialmente importante las estrategias de aprendizaje.

4. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El interés por las estrategias de aprendizaje comenzó a hacerse palpable, sobre todo, a finales del siglo XX, si bien podemos situar los inicios de la investigación en este ámbito en los años 60. El concepto de *estrategias de aprendizaje*, por tanto, es bastante reciente, aunque cabe aclarar que el uso de las estrategias de aprendizaje se remonta muy atrás en el tiempo (Oxford 1990).

De acuerdo con investigadores como Cohen (2007), todavía no existe consenso

ß

ñ

ç

&

布

W

Ω

ق

☴

ê

a la hora de definir las estrategias de aprendizaje. En efecto, podemos encontrar múltiples propuestas, si bien por razones de espacio solo incluiremos aquí una breve muestra.

Para comenzar, destacaremos una de las definiciones pioneras, la de Rubin, quien considera que las estrategias de aprendizaje son "techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge" (Rubin 1975: 43).

Otra definición también muy conocida es la que sugiere la ya citada Oxford, de acuerdo con la cual

Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations. (Oxford 1990: 8)

Chamot, por su parte, define las estrategias de aprendizaje como "techniques, approaches, or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning and recall of both linguistic and content area information" (Chamot 1987: 71).

Encontramos también sugerencias como las de Dansereau (1985) o Nisbet y Shucksmith (1986), según los cuales las estrategias de aprendizaje son "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información" (Dansereau 1985; Nisbet & Shucksmith 1986; ambos en Valle, González Cabanach, Cuevas González, & Fernández Suárez 1998: 55).

Del mismo modo, hay investigadores que prefieren hablar de "actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento" (Beltrán, García Alcañiz, Moraleda, Calleja, & Santiuste 1987; Beltrán 1993; en Valle, González Cabanach, Cuevas González, & Fernández Suárez, 1998: 55).

Otra definición interesante es la aportada por Monereo (1994), para el cual las estrategias de aprendizaje son

[...] procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo 1994, en Valle, González Cabanach, Cuevas González, & Fernández Suárez 1998: 55)

Por último, incluiremos aquí la propuesta de Fernández López, que define las estrategias de aprendizaje de lenguas como

[...] operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

ℳ

ê

consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación. (Fernández López 2004: 412)

Tras este breve repaso de algunas de las definiciones presentadas por la comunidad científica para explicar en qué consisten las estrategias de aprendizaje, cabe destacar que, si bien dichas propuestas son, como hemos visto, de lo más diverso, encontramos una característica fundamental en la que todos los investigadores están de acuerdo: las estrategias de aprendizaje tienen el cometido de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, podemos considerarlas una suerte de técnicas o herramientas destinadas a facilitar el aprendizaje. He ahí su importancia, especialmente en el marco de un aprendizaje autónomo e individualizado que asume que cada persona aprende de modo distinto y que, por tanto, es preciso tener en cuenta las características concretas de cada aprendiz para alcanzar el éxito en la L2.

5. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

Como hemos visto, a pesar de que todavía no existe acuerdo a la hora de definir las estrategias de aprendizaje, sí hay consenso en lo que respecta a considerarlas unas importantes aliadas del aprendiz de L2, dado el gran abanico de posibilidades que, como explicaremos más adelante, ponen a su disposición.

Por ello, dada su gran utilidad, son varios también los investigadores que han tratado de aclarar cuáles son las características que toda estrategia de aprendizaje debe reunir para ser considerada como tal. Entre ellos, destacaremos a Oxford, de acuerdo con la cual los rasgos básicos que definen a las estrategias de aprendizaje de lenguas son los siguientes:

- Contribuyen a alcanzar el objetivo principal: la competencia comunicativa.
- Favorecen el aprendizaje autónomo.
- Amplían el rol de los docentes, que se convierten en facilitadores del proceso de aprendizaje de sus alumnos.
- Como herramientas que son, están orientadas a la resolución de problemas.
- Son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiz.
- Están relacionadas con muy diversos aspectos del aprendiz, no exclusivamente los cognitivos, ya que se engloban también otros igualmente esenciales como las habilidades metacognitivas, sociales o afectivas.
- Favorecen el aprendizaje tanto de manera directa como indirecta.
- Las estrategias de aprendizaje no son siempre observables, pues en muchos casos su utilización no puede ser percibida directamente por los demás (es el caso, por ejemplo, de estrategias de memoria como la creación de asociaciones mentales, que, por su propia naturaleza, no es directamente observable).
- Las estrategias de aprendizaje son normalmente de carácter consciente. Aunque algunos autores consideran que el uso de estrategias de aprendizaje es siempre un

acto consciente, Oxford defiende que, una vez alcanzado cierto nivel de uso y práctica, las estrategias de aprendizaje pueden adquirir un carácter automático, es decir, pasar a ser empleadas de manera inconsciente.

- Las estrategias de aprendizaje pueden ser enseñadas: Oxford defiende vehemente mente que es preciso entrenar a los estudiantes en el conocimiento y uso de las diferentes estrategias de aprendizaje para optimizar sus ventajas.
- Las estrategias de aprendizaje son flexibles, ya que cada aprendiz entiende y utiliza las distintas estrategias de una manera concreta.
- Las estrategias de aprendizaje dependen de diversos factores: la fase en la que se encuentra el proceso de aprendizaje, la edad, el estilo de aprendizaje, la motivación... Vemos, pues, una vez más, ese carácter individualizado de las estrategias de aprendizaje al que nos referíamos con anterioridad.

6. TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

Diversos autores han tratado de clasificar las estrategias de aprendizaje de lenguas. Así, entre las diferentes propuestas podemos destacar, a título ilustrativo, las de Naiman, Fröhlich, Stern, & Todesco (1978); Rubin (1987); O'Malley & Chamot (1990); Stern (1992) o Cohen (1998), si bien nosotros nos centraremos, una vez más, en el modelo de Oxford (1990). Esta decisión obedece a que se trata de una taxonomía especialmente clara y sencilla (tanto en lo que se refiere a las explicaciones como al uso de terminología técnica) y, a la vez, muy completa.

En primer lugar, cabe señalar que Oxford distingue entre estrategias de aprendizaje directas e indirectas. Estas, a su vez, se subdividen en seis categorías diferentes: estrategias de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales (Oxford 1990).

A continuación, explicaremos muy brevemente las características que definen a cada uno de estos grupos de estrategias:

A) Estrategias directas: implican directamente a la lengua meta y requieren el procesamiento mental de la lengua, si bien los distintos subgrupos de estrategias directas llevan a cabo este procesamiento de manera distinta y con unos objetivos también diferentes (Oxford 1990: 37).

- **Las estrategias de memoria** nos ayudan a almacenar y recuperar la nueva información cuando sea preciso, como sucede cuando creamos asociaciones mentales o utilizamos imágenes con fines memorísticos.
- **Las estrategias cognitivas** permiten al aprendiz comprender la lengua y expresarse por diferentes vías, como la repetición de tareas, el razonamiento deductivo, la traducción o el uso de resúmenes.
- **Las estrategias compensatorias** hacen posible que los estudiantes utilicen con éxito la nueva lengua a pesar de sus frecuentes carencias de conocimiento, por ejemplo, recurriendo a gestos o utilizando sinónimos.

B) Estrategias indirectas: contribuyen a facilitar el aprendizaje sin que la

lengua meta se vea directamente implicada, de ahí su nombre. Existen tres tipos de estrategias indirectas (Oxford 1990: 135):

- **Las estrategias metacognitivas** permiten al aprendiz controlar su propio proceso de aprendizaje, ya sea enfocando, organizando, planificando o evaluando este. Así, son ejemplos de este tipo de estrategias la planificación de tareas o la autoevaluación.
- **Las estrategias afectivas** ayudan al estudiante a controlar sus emociones, motivaciones y actitudes. A título ilustrativo, encontramos en este grupo estrategias como el uso de técnicas de relajación para reducir la ansiedad o la utilización de un diario de aprendizaje.
- **Las estrategias sociales** contribuyen al aprendizaje mediante la interacción con otras personas. Así, son estrategias sociales el trabajo en grupo o la petición de aclaraciones a nuestro interlocutor cuando no entendemos algo.

Además de establecer esta clasificación, Oxford creó un conocido cuestionario, el *SILL* (*Strategy Inventory for Language Learning*), destinado a recoger información acerca del uso de estrategias en estudiantes de L2.

Este cuestionario está dividido en seis partes, cada una de las cuales incluye preguntas relacionadas con la frecuencia de uso de las distintas estrategias de uno de los seis grupos de estrategias anteriormente mencionados. Así, esta herramienta permite conocer qué estrategias son las más y menos populares, tanto desde un punto de vista general como más específico, ya que, gracias a ella, podemos comparar la frecuencia de uso de estrategias concretas, de grupos de estrategias, o de todas ellas como un conjunto.

Se trata, por tanto, de un instrumento muy útil, de ahí su enorme aceptación, la cual se traduce en la publicación de numerosos estudios sobre el uso de estrategias de aprendizaje en los que se emplea este cuestionario.

7. CONCLUSIONES

Como hemos visto, en los últimos años hemos presenciado importantes cambios en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Así, de la tradicional búsqueda de un método *perfecto*, capaz de asegurar por sí mismo el éxito en el aprendizaje de L2, hemos pasado a un nuevo enfoque basado en el conocimiento profundo del propio proceso de aprendizaje, lo cual conlleva una mayor atención a los diferentes factores que inciden en él, muy especialmente los individuales.

Este nuevo enfoque implica, además, un importante cambio de roles, de tal manera que el estudiante deberá asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, mientras que el docente se limitará a guiar a aquel a lo largo del proceso. Se busca, en definitiva, un aprendizaje mucho más autónomo, en el que el alumno, ayudado por el profesor, deberá aprender a aprender. He ahí la importancia de las estrategias de aprendizaje, pues, como hemos visto, ponen a

ß

ñ

Ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

ℳ

ê

disposición de los estudiantes todo un abanico de posibilidades para ayudar a estos en su tarea de aprender la L2, ya sea para compensar carencias lingüísticas, sacar el máximo partido a los propios recursos o facilitar la planificación del aprendizaje, por mencionar algún ejemplo.

Por ello, conscientes de lo que dichas estrategias pueden ofrecer a los aprendices de lenguas, numerosos investigadores han dedicado sus esfuerzos, como hemos visto, a tratar de explicar en qué consisten dichas estrategias, cuáles son o cómo usarlas en función de las necesidades concretas de cada aprendiz. No obstante, es preciso seguir investigando con el fin de aumentar nuestros conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje, ya que solo así podremos acceder a todas las ventajas que nos ofrecen.

NOTAS

1 El Eurobarómetro es un estudio elaborado a partir de una serie de encuestas que la Comisión Europea realiza periódicamente desde 1973 con el fin de analizar y dar a conocer la opinión pública de cada uno de los estados miembros en relación con cuestiones de interés general como situación socioeconómica, salud, tecnología, posibles ampliaciones de la UE, medio ambiente...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J., García Alcañiz, E., Moraleda, M., Calleja, F., & Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.

Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. L. Wenden, & J. Rubin (eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 71-83). Nueva York: Prentice Hall.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Nueva York: Addison Wesley Longman.

Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. In A. D. Cohen, & E. M. Macaro (eds.). *Language learner strategies* (pp. 29-45). Oxford: Oxford University Press.

ß

ñ

Ç

&

布

W

Ω

ة

☴

ê

Comisión Europea (2012). Eurobarómetro Especial 386 (EB77.1). Europeans and their languages.

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (eds.). *Thinking and learning skills* (pp. 209-240). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. In J. Sánchez Lobato, & I. Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)* (pp. 411-434). Madrid: SGEL.

Monereo, C. (Ed.). (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. Boston: Routledge & K. Paul.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.

Rubin, J. (1975). What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden, & J. Rubin (eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68.

LA METODOLOGÍA FLIPPED LEARNING APLICADA A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO CON ALUMNOS TAILANDESES Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Gabriel Neila González

Universidad de Thammasat (Tailandia)

gabrielneila@hotmail.com

RESUMEN

En este artículo se presentarán los primeros resultados de una investigación que se ha llevado a cabo para determinar el impacto de la utilización del enfoque metodológico *Flipped Learning* en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios de Tailandia, que están cursando clases de lengua y cultura españolas. Desde mi experiencia docente, a este tipo de alumnado no se le ha enseñado a desarrollar adecuadamente sus estrategias personales de aprendizaje en los niveles educativos obligatorios. Por este motivo, en la clase de lenguas extranjeras, ese vacío se hace más flagrante si cabe, cuando los profesores nos encontramos con alumnos acostumbrados, por ejemplo, a memorizar listas de palabras desconocidas sin llegar a entender su utilidad o significado. Debido a esta situación, decidí elaborar una programación de curso basada en los principios del *Flipped Learning* para intentar averiguar hasta qué punto este enfoque metodológico, que tiene como objetivo poner en el centro del proceso de enseñanza al alumno, permite que los aprendientes pongan en práctica y desarrollen estrategias de aprendizaje que posibiliten un avance en su proceso de adquisición de la lengua.

Palabras clave: Flipped Learning, estrategias, aprendizaje, Tailandia, universidades

ABSTRACT

In this article I will present the first results of a research that I conducted to determine the impact of the methodological approach “Flipped Learning”, in developing learning strategies for university students in Thailand, who are attending to Spanish language and culture courses. From my teaching experience, this type of students is not taught how to develop personal learning strategies properly in the compulsory educational levels. For this reason, in the classes of foreign languages, that void becomes more blatant, when we usually find students who memorize lists of new vocabulary or unknown verb conjugations without understanding their usefulness or meaning. Because of this situation, I decided to develop a syllabus for a course based on the principles of the Flipped Learning, in order to find out how

this methodological approach, which aims to put the student at the center of the teaching process, allows learners to implement and develop learning strategies that enable a breakthrough in their process of language acquisition

Keywords: Flipped Learning, strategies, learning, Thailand, universities

1. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN: RELACIÓN ENTRE EL FLIPPED LEARNING Y EL MODELO TPACK

Como ya se ha advertido en el resumen del presente artículo, el principal objetivo de la presente investigación era tratar de valorar las carencias del alumnado universitario de origen tailandés en el aprendizaje de una lengua extranjera como el español. Para ello, se trató de buscar un enfoque metodológico cuyo objetivo principal fuera poner en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante. A partir de esa premisa básica surgieron muchas otras ideas que se pueden agrupar dentro de un grupo de objetivos generales muy homogéneo. Algunos de los más importantes son los que se enuncian a continuación:

- Discernir hasta qué punto el *Flipped Learning* puede ayudar a desarrollar la autonomía en el aprendizaje por parte del alumno y, a su vez, hacerle consciente de la importancia del uso de sus propias estrategias de aprendizaje.
- Presentar una programación de actividades para un curso de español como lengua extranjera basándose en los principios teóricos del *Flipped Learning*.
- Determinar los pros y los contras de la utilización de esta metodología y proponer algunas posibles mejoras para la programación de curso.
- Conocer las opiniones sobre este enfoque metodológico de una muestra representativa de profesores de español que trabajan dentro del sistema universitario tailandés y de los alumnos objeto de estudio en esta investigación.
- Proponer algunas líneas de investigación futuras sobre el *Flipped Learning* para futuros trabajos académicos en el ámbito de la enseñanza del español.

Partimos en esta investigación de la definición clásica de *Flipped Learning*, que presenta este enfoque como un instrumento que pretende invertir la forma en la que desarrollamos la clase tradicional, dejando al alumno que prepare el contenido lingüístico en su casa a través de diferente tipo de material, aconsejado por el profesor. De esta forma, el estudiante ya estará dispuesto para llevar a cabo dentro de la clase actividades que tratarán de desarrollar el uso de la lengua en contexto. Además, una vez que fui leyendo información teórica para elaborar este estudio, apareció un modelo novedoso, que vendría a valorar la importancia del desarrollo tecnológico en la educación. Se trata del TPACK. Lo más destacable de este modelo es que está formado por tres formas de conocimiento primario: la tecnología, la

pedagogía y el contenido. Estas tres formas de conocimiento, o mejor dicho, estos tres conocimientos sectoriales, se interrelacionan dando lugar a múltiples conocimientos específicos. En este sentido, cabe destacar las palabras de Tourón sobre el TPACK (2013) cuando afirma que:

Una integración efectiva de la tecnología con la pedagogía, en torno a cualquier materia específica, requiere el desarrollo de cierta sensibilidad hacia la relación dinámica, transaccional, entre estos componente de los conocimientos situados en contextos específicos. Los maestros individuales, el curso, los factores específicos de la escuela, la demografía, la cultura y otros factores garantizan que cada situación es única, y hay una única combinación de contenidos, tecnología y pedagogía que aplicará cada maestro, en cada curso, de acuerdo con su visión de la enseñanza.

Ambos enfoques, el *Flipped Learning* y el modelo TPACK eran muy adecuados para el desarrollo de esta investigación por diferentes motivos. En primer lugar, en los cursos de español en las universidades tailandesas se cuenta con pocas horas docentes dentro del aula. Además, las programaciones de contenidos y los materiales que se utilizan, en su mayoría, están llenas de elementos funcionales, gramaticales y léxicos, que, en muchas ocasiones, no llegan a ser asimilados por parte de los estudiantes de una manera adecuada. En segundo lugar, este cambio de perspectiva en las clases tenía otro objetivo subyacente y era el de presentarles a los estudiantes nuevas formas de aprender lenguas, aprovechando su tendencia a la comunicatividad. Asimismo, se pretendía desterrar la idea de que el único conocimiento válido es el gramatical, creencia que les inculcan, de manera automática, muchos profesores nativos. Por último, también había que aprovechar que las instalaciones de la mayoría de las universidades son excelentes, en cuanto al uso de las TIC, algo esencial para poder llevar a cabo una experiencia didáctica como esta.

2. SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS EN TAILANDIA

En Tailandia el español es una lengua con un número de estudiantes cada vez más creciente. Las principales universidades que llevan a cabo cursos de lengua y cultura españolas son las siguientes: Chulalongkorn, Mahidol, Thammasat, Khon Kaen, Ramkhamhaeng y Chiang Mai. Cada una de ellas tiene características muy particulares y diferentes formas a la hora de desarrollar el estudio del español. La primera de ellas, Chulalongkorn, es la más tradicional y reconocida dentro del país. Los estudios de español que desarrolla se enmarcan dentro del grado de licenciatura. En cambio, la universidad de Khon Khaen es la más relacionada con los

estudios relativos al turismo y su aplicación a la enseñanza de lenguas. Por su parte, la universidad de Mahidol se considera como la más internacional de todas. Su característica más importante es que es el único departamento compuesto, en exclusiva, por profesores españoles. Sus estudios se enmarcan dentro del grado de *minor*. Un caso muy especial dentro del sistema educativo tailandés es el de la universidad de Ramkhanhaeng. Se denomina como una “universidad abierta”, muy al estilo de los estudios de la UNED en España. También cuenta con estudios de español que se enmarcan dentro del grado de licenciatura.

No obstante, el caso que nos va a ocupar en esta investigación es el de los alumnos de la universidad de Thammasat. Aunque, en un principio, traté de abarcar a un grupo considerable de alumnos de las universidades citadas anteriormente, preferí centrarme en los de mi centro de trabajo en exclusiva. De esta forma, podría realizar un seguimiento más cercano de la investigación. Si se analizan de forma más detallada los cursos de español de esta universidad, se verá que estamos ante el primer programa de estudios hispánicos y latinoamericanos del país. Este grado funcionará a modo de especialización o *minor* para estudiantes de diferentes tipos de licenciaturas.

La estructura de las clases de español en la universidad de Thammasat se basa en seis cursos de lengua estructurados en bloques de 96 horas, seis clases de cultura hispánica y latinoamericana divididas en bloques de 48 horas y varias clases de carácter optativo en diferentes programas internacionales. De entre estos cursos, se eligió a dos grupos de estudiantes que se describirán en el siguiente apartado de este artículo.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS OBJETO DE ESTUDIO EN ESTA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se llevó a cabo con dos grupos diferentes dentro de la universidad de Thammasat. Estos grupos cursaron a lo largo del pasado curso académico las asignaturas de Español III y IV en dos grupos compuestos por treinta y treinta y tres alumnos respectivamente. Elegí estos dos grupos con una intención muy clara. Quería que tuvieran un nivel de lengua lo suficientemente elevado para llevar a cabo las tareas que se les iba a encomendar de una manera adecuada. Uno de los dos grupos trabajaría con la programación basada en el *Flipped Learning* y el otro lo haría siguiendo la metodología con la que suelen enfocar los profesores tailandeses la clase, que no se diferenciaría mucho del clásico método denominado como PPP y que se explicaría con tres palabras básicas (Presentación-Práctica-Producción).

Estos alumnos que participaron en la investigación tienen una motivación muy grande a la hora de aprender español. Este sentimiento se debe, básicamente, a la simple curiosidad o a la simple intención de seguir la moda de estudiar un idioma cada vez más presente en todo el sureste asiático.

También cabe destacar una pequeña diferencia entre los dos grupos objeto de estudio. Dadas las características estructurales de los estudios de español en la Universidad de Thammasat, el primer grupo, que cursaba la clase de Español III, contaba con cuatro horas y media de clase impartidas por un profesor tailandés y una hora y media de clase impartida por un profesor nativo, mientras que el segundo grupo, que cursaba la clase de Español IV, contaba con tres horas de clase impartidas por un profesor tailandés y tres horas de clase impartidas por un profesor nativo. Habrá que tener en cuenta este detalle a la hora de analizar las diferentes formas de impartir las clases por parte de ambos profesores.

Asimismo, hay que tener en cuenta que las clases que se imparten a estos dos grupos se adecúan a los niveles de competencia comunicativa que describe el Marco Común Europeo de Referencia en sus niveles A2.1 y A2.2 respectivamente. Asimismo, conviene recalcar las diferencias entre las clases de los profesores nativos y españoles. En las primeras, se trabajan contenidos gramaticales y ejercicios de carácter estructural, después de haber presentado diversos contenidos lingüísticos y culturales. En las segundas, se practican esos contenidos gramaticales de forma oral, se contextualizan los contenidos léxicos y se tratan de entrenar las destrezas orales y escritas.

4. PROCESO DE TRABAJO QUE SE LLEVÓ A CABO EN ESTA INVESTIGACIÓN

Como en toda investigación que se precie, hay momentos en los que uno se debe replantear el proceso de trabajo que ha pensado en un primer momento, por múltiples cuestiones. Cuando comencé a desarrollar las primeras cuestiones de esta propuesta didáctica, fui consciente de la imposibilidad, por falta de tiempo, de crear una programación con contenidos propios para mis clases. Por este motivo, decidí adaptarme a la programación expuesta por los profesores tailandeses y a tratar de encontrar materiales que pudieran servir para el desarrollo de una clase que siguiera el modelo *Flipped*. En próximos estudios seguiré avanzando en este sentido, que he tenido que obviar para esta primera experiencia didáctica que describo a continuación.

En la primera semana del curso se les presentó a los alumnos un calendario completo con los contenidos que el profesor nativo trabajaría en la clase. A partir de ese momento el proceso de trabajo transcurrió a lo largo de varias etapas bien diferenciadas.

En la primera de ellas, el alumno debía preparar el contenido que se trabajaría en clase por su cuenta. No obstante, el profesor proporciona ciertos materiales de carácter digital y audiovisual, relacionados con diversos contenidos léxicos o situaciones comunicativas para la posterior discusión en clase. De esta forma, para tratar de apelar al uso de diferentes estrategias de aprendizaje, se les encarga a los estudiantes, en esta fase, diferentes actividades para su desarrollo en clase, con la

intención de cambiarles el rol preconcebido que tienen sobre lo que debe ser una clase de lenguas. A su vez, también se intenta fomentar el aprendizaje cooperativo con este método de trabajo.

En una segunda fase, se comenzaron a desarrollar, ya dentro de la clase, las actividades basadas en la producción, tanto oral como escrita, siguiendo los preceptos del aprendizaje cooperativo. En este momento, el profesor es el que procura que la clase se organice de manera efectiva, solucionando también las posibles dudas lingüísticas que puedan ir surgiendo en su transcurso. Al final de cada sesión, se anuncia, a modo de conclusión, el contenido que se debe preparar para la siguiente clase.

Cabe destacar que, con el otro grupo que no trabajó siguiendo los preceptos del *Flipped Learning*, se trabajó de otra manera muy diferente. Al querer establecer una comparación de resultados, se decidió que el segundo grupo siguiera un método más convencional. Se adoptaron algunos materiales que se elaboraron en la universidad por anteriores profesores, basados en manuales ya publicados y presentes en el mercado editorial.

Asimismo, el sistema de las clases siguió, por su parte, las directrices de la programación presentada por los profesores tailandeses al comienzo de curso. La dinámica de trabajo que se planteó no difería mucho de una clase rutinaria de lengua que sigue el método PPP (Presentación, práctica y producción). En una primera parte de la clase con este grupo, el profesor hacía una explicitación en clase del contenido a trabajar. Más tarde, el alumno lo practicaría por medio de ejercicios planteados a través de dinámicas individuales, en parejas, grupales o en plenaria para, finalmente, realizar unos deberes planteados por el profesor. Este trabajo recapitulativo serviría para que el estudiante tratase de reflexionar y afianzar los conocimientos adquiridos dentro de la clase.

5. IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL MODELO *FLIPPED CLASSROOM*

Una vez llevado a cabo todo el proceso de esta investigación, he de confirmar lo enunciado ya por Srivonarart (2013) en su trabajo sobre estrategias de aprendizaje de estudiantes tailandeses. Después de esta experiencia, confirmo que este tipo de alumnos tienen un respeto máximo a la figura del profesor, llegando incluso a desembocar en un cierto temor. Asimismo, son estudiantes muy comunicativos y con una gran curiosidad por el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Habiendo estudiado detenidamente su comportamiento durante este estudio, he de señalar que los estudiantes que siguieron la clase con el modelo *Flipped* activaron algunas estrategias de aprendizaje que no conocían y que les sirvieron para avanzar en su proceso de adquisición de la lengua. Las más importantes las citaré a continuación. De entre las estrategias comunicativas, las más utilizadas fueron las de compensación. Los alumnos recurrieron a ellas a la hora de llenar los vacíos

comunicativos a la hora de expresarse. Asimismo, las estrategias metacognitivas para repasar lo aprendido en clase estuvieron muy presentes durante el desarrollo de este curso.

No obstante, el aprendizaje memorístico y las estrategias relacionadas con esta forma de enseñanza siguen siendo muy valoradas en Tailandia. Los alumnos aún piensan que una lengua se aprende a través de listas de vocabulario y conjugaciones, aunque valoran la enseñanza de la lengua a través de métodos más modernos y tendentes al comunicativismo.

6. RESULTADOS CONSEGUIDOS

En este apartado, se describirán los resultados conseguidos con los dos grupos objeto de estudio. En el primero de ellos, el que siguió las clases a través del enfoque *Flipped Learning*, se cubrió el temario requerido de la misma forma que con el grupo que siguió la clase con el modelo más tradicional. Además, el nivel de motivación creció exponencialmente, puesto que fueron conscientes de que las actividades que se les proponían, les obligaban a trabajar con sus compañeros de una manera útil para su proceso de adquisición de la lengua. Por este motivo, estos estudiantes descubrieron nuevas formas de aprender. Se practicaron técnicas como el *scaffolding*, permitiendo que los alumnos con menor nivel lingüístico se apoyaran en los que ya habían avanzado más en el dominio de la lengua. Asimismo, cabe destacar que el profesor apeló de forma constante a esas diferentes formas de aprender, teniendo en cuenta los preceptos de la teoría de las inteligencias múltiples. También cabe destacar que la producción de los estudiantes, tanto oral como escrita, resultó mucho más fluída y natural al no estar circunscrita a un libro de texto con un contenido cerrado.

En cambio, en el grupo que siguió con un modelo de clase más tradicional los estudiantes se mantuvieron en los estándares de cursos anteriores. Además, algunos de los temas trabajados resultaron muy complejos para ellos. De hecho, fue una labor muy ardua tratar de contextualizar unos contenidos lingüísticos estructurados a través de tareas de corte tradicional. En los ejercicios de producción oral y escrita, el profesor tuvo que olvidarse de cambiar su rol preestablecido, puesto que su labor se centró en tratar de encauzar la labor de los estudiantes.

Si se entran a valorar los resultados de las evaluaciones, no encontraremos aún unos resultados realmente significativos. Quizás sea demasiado pronto para encontrar aspectos concluyentes. De hecho, estamos ante los primeros estadios de un proceso de investigación que pretende cubrir no sólo a dos grupos de estudiantes de mi universidad, sino a la totalidad de estudiantes de español. Veremos en próximas fases si este cambio de enfoque se rentabiliza, sobre todo, en el avance dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera como el español por parte de los estudiantes.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

7. VALORACIONES FINALES SOBRE ESTE CAMBIO DE ENFOQUE METODOLÓGICO

Posteriormente a todo este proceso y a modo de conclusión, se llevó a cabo una serie de entrevistas anónimas, de carácter oral y escrito, con los alumnos que formaron parte de esta experiencia didáctica y con los profesores del departamento de español. De entre todas ellas, podemos concluir con algunas de las reflexiones más interesantes, siempre teniendo en cuenta las palabras de Van Lier (2001: 75), que afirma que, a la hora de tener una retroalimentación inmediata sobre cualquier investigación:

Cada buen profesor, de diferentes maneras, practica la investigación-acción cada día como parte de su práctica docente habitual. Después de todo, constantemente evaluamos nuestras acciones (técnicas, actividades, etc.) de acuerdo con su efectividad, y modificamos aquellas que podamos percibir como insatisfactorias.

Por un lado los profesores tailandeses reivindican un estilo más tradicional de la enseñanza de lenguas, aunque no rechazan de plano los beneficios del *Flipped Learning*. Como todo profesor de lenguas, ellos tratan de perpetuar los roles de la enseñanza del país que más les han influenciado. De ahí que su creencia sobre la importancia de la gramática tenga tanto valor para ellos y para los estudiantes. También opinan que ellos no deben llevar a cabo esta tipología de clases innovadoras, puesto que los alumnos esperan de ellos que sean intermediadores lingüísticos para tratar de comparar el sistema gramatical del español con el tailandés. Asimismo, opinan que el modelo *Flipped* implica un trabajo muy duro por parte del profesor y que el sistema universitario de Tailandia ya les carga con una cantidad de trabajo excesiva de por sí, como para ponerse a implementar las clases que imparten. Por último, reconocen su falta de formación en el ámbito de las TIC y, por estas razones, prefieren dejar de lado este tipo de enfoques metodológicos que llevan a arriesgarse, en cierta manera, dentro del aula.

Por otro lado, los alumnos han reconocido que el cambio de enfoque metodológico que se ha llevado en las clases les ha resultado motivador. Dan mucha importancia a la no penalización de los errores en la producción oral y escrita y a las diferentes tipologías de actividades que se usan dentro de la clase. No obstante, el argumento más revelador, por su parte, es que consideran este cambio de enfoque como el elemento que les ha permitido darse cuenta de sus limitaciones y los aspectos a mejorar dentro de su proceso de aprendizaje de la lengua. De esta forma, queda claro que los alumnos objeto de estudio viven una realidad completamente diferente a la de sus profesores. En este sentido, me gustaría recalcar, a modo de conclusión, la importancia de las palabras del profesor Javier Tourón (2013) cuando afirma que:

Los alumnos ya no son sujetos pacientes que escuchan, hora tras hora, explicaciones interminables que entienden a duras penas; ahora son los protagonistas de su propio aprendizaje. Descubren, con nuestra ayuda, que el aprendizaje es una conquista personal en la que nadie puede suplantarlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Srivonarart, P. (2011) El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales, Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, Madrid.

Recuperado de:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_04Pempisa-Srivoranartpdf?documentId=0901e72b8153cb81

Tourón, J. (2001). Igualdad, eficacia y excelencia: retos del sistema educativo ante la sociedad del conocimiento. Congreso de Economía de Navarra: Navarra ante la Sociedad del Conocimiento. Pamplona, octubre, 9-11.

Tourón, J. (2013a). *The Flipped Classroom: ¿no has 'flipado' aún?*

Disponible en:

<http://www.javiertouron.es/2013/06/the-flipped-classroom-no-has-flipado.html>

Tourón, J., Santiago, R. y col. (2013b). *"The Flipped Classroom" España: experiencias y recursos para dar 'la vuelta' a la clase.*

Disponible en: <http://www.theflippedclassroom.es/>

Tourón, J.; Santiago, R. & Díez, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje.* Barcelona: Digital-text.

Tourón, J. y Santiago, R. (2015) El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231.

Van Lier, L. (2001). «Investigación-acción», en *Textos*, 27, pp.81-88.

RECURSOS EN LÍNEA ESPAÑOL-ITALIANO EN ÁMBITO ECONÓMICO: UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EFE (Español para Fines Específicos)

Raffaella Odicino

Universidad Católica de Milán

raffaella.odicino@unicatt.it

RESUMEN

Considerando la importancia que el Español para Fines Específicos (EFE) está adquiriendo en el panorama de la didáctica de las lenguas extranjeras, el objetivo de este trabajo es el de presentar algunos recursos en línea cuyo potencial didáctico se puede explotar en el aula de EFE en ámbito económico para estudiantes universitarios italófonos, especialmente en la actividad de traducción. Se trata de recursos de fácil acceso, constantemente actualizados y de alto nivel de fiabilidad (Gómez de Enterría Sánchez 2009, Aguirre Beltrán 2009), que se pueden adaptar a diferentes contextos de enseñanza/aprendizaje, según el nivel de E/LE de los aprendientes, y explotar didácticamente haciendo hincapié en la motivación de los estudiantes, que podrán poner a prueba y aprovechar su competencia temática, adquirida en otras asignaturas, y profundizarla en la lengua extranjera.

Palabras clave: lenguaje económico, Español para Fines Específicos, traducción económica, competencia temática

ABSTRACT

Considering the importance that Spanish for Specific Purposes (SSP) is taking in the field of foreing languages teaching, the aim of this work is to present some online tools whose didactic potential can be exploited in SSP classes attended by italian-speaking students of economics, especially when dealing with translation. Such tools are easily accessible, constantly updated and highly reliable (Gómez de Enterría Sánchez 2009, Aguirre Beltrán 2009), fit to be used in different teaching /learning contexts, according to the SFL level of the students, and to be further developed by encouraging students to enrich their thematic competence in a foreing language.

Keywords: *economic language, Spanish for Specific Purposes, economic translation, thematic competence*

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje económico, a pesar de poseer una amplia terminología propia y un alto grado de especialización, comparte con frecuencia muchos rasgos con la lengua común. Diferentes factores, como la globalización y la crisis económica de estos últimos años, contribuyen a que se vayan multiplicando los textos de carácter

divulgativo relativos a este sector, produciendo un consistente trasvase terminológico a la lengua común y viceversa. De ahí que, del mismo modo que otros lenguajes especializados (como el de la medicina o el de la informática), el lenguaje económico haya aumentado considerablemente su presencia en los medios de comunicación, pasando "de ser exclusivamente para expertos a ser utilizado por toda la sociedad" (Álvarez García 2011: 283).

Basándose en Mateo Martínez, Gilarranz (2009: 73-74), remarca que se pueden distinguir y definir los diferentes lenguajes según su mayor o menor grado de especialización, organizándolos en *técnicos*, *semitécnicos*, *divulgativos* y *naturales*. En esta distinción, el lenguaje económico se puede ubicar en dos grupos: el *técnico* y el *semitécnico* ya que en el primero se encuentran "aquellas producciones de mayor especialización, preferentemente teóricas, destinadas a la comunicación entre expertos", y en el segundo "tienen cabida una gran variedad de géneros ya que los usuarios, los medios y las funciones que participan en ellos, son heterogéneos".

Por su parte, Mayoral Asensio (2007: 33-34) considera que el lenguaje económico es "un concepto que se resiste a la definición. Se habla de economía para prácticamente cualquier actividad en la que está implicado el dinero [...]. No resulta difícil encontrar elementos de coincidencia entre la economía, el comercio, las finanzas y la economía de empresa, pero también nos parece incontestable que cada una de estas actividades presenta a su vez rasgos particulares bien definidos".

En este sentido, Alcaraz Varó (2001: s.p.) destaca la importancia del nivel léxico en el lenguaje económico y distingue tres núcleos temáticos principales:

- *economía* (pura): el vocabulario adquirido mediante una formación teórica a nivel universitario, cuya terminología "suele coincidir con la francesa y la inglesa";
- *finanzas*: el vocabulario relativo a los mercados financieros, en el cual "constantemente se están acuñando nuevos términos para nuevos productos";
- *comercio*: el vocabulario que, por su larga tradición, "goza de una combinación bastante equilibrada de términos tradicionales y de términos modernos".

Podemos brevemente concluir que, en general y debido a su amplia difusión, el lenguaje de la economía en sus diferentes núcleos temáticos está evolucionando con gran rapidez y presenta algunas características propias entre las cuales podemos destacar:

- alto ritmo en la creación léxica (derivación mediante sufijos; neologismos; calcos; extranjerismos -en particular anglicismos-);
- abundancia de siglas y acrónimos (no siempre idénticos en lenguas diferentes);
- creaciones metafóricas y metonímicas (que pueden ser diferentes en diferentes lenguas y culturas);
- polisemia;
- heterogeneidad terminológica (límites no precisos con otros lenguajes, en particular el jurídico).

Considerando la rápida evolución del lenguaje de la economía y la importancia que el Español para Fines Específicos (EFE) está adquiriendo en el panorama de la didáctica de las lenguas extranjeras a nivel universitario, el

objetivo de este trabajo es el de presentar algunos recursos en línea cuyo potencial didáctico se puede explotar en el aula de EFE para la economía, en particular en la actividad de traducción. Se trata de recursos de fácil acceso, constantemente actualizados y de alto nivel de fiabilidad, que se pueden adaptar a diferentes contextos de enseñanza/aprendizaje, según el nivel de E/LE de los aprendientes y sus necesidades, utilizando en el aula materiales auténticos con los que deben necesariamente familiarizarse para el desenvolvimiento de su futura actividad profesional (Gómez de Enterría Sánchez 2009: 90).

2. RECURSOS Y HERRAMIENTAS EN LÍNEA

Según Aguirre Beltrán (2009: 162), en la programación de un curso de EFE los materiales deben cumplir con cuatro requisitos: a) representar el uso de la lengua auténtica, b) servir de soporte de aprendizaje, c) estimular y motivar, d) ser referencia del ámbito académico o profesional.

Los recursos que se presentan a continuación cumplen con todos ellos, ya que brindan materiales auténticos que reflejan el uso de la lengua en el ámbito de interés, se pueden explotar didácticamente en diferentes actividades, estimulan la motivación intrínseca de los estudiantes que se están especializando en un determinado sector, son producidos en ámbito profesional o institucional.

Todos han sido utilizados en el último año del grado en Estudios de Finanzas, Banca y Seguros con estudiantes universitarios italófonos con un nivel B1/B2 de E/LE, fundamentalmente en actividades de traducción, aunque no de forma exclusiva, ya que se pueden adaptar a diferentes objetivos didácticos, de acuerdo con los intereses y necesidades de los aprendientes, recordando que "El aporte de los materiales multimedia al proceso de asimilación y construcción de significados es una percepción más intuitiva y visual de los contenidos, lo cual redunda en beneficio del usuario, ya que aumenta la capacidad retentiva" (Juan Lázaro 2001: 18).

2.1 Sitios web en italiano y español

No son muchos los sitios web en el sector de la economía que prevén los dos idiomas que nos interesan. Para superar este inconveniente y utilizar materiales auténticos fiables y constantemente actualizados, una buena opción es la de utilizar los sitios web de las Embajadas italianas radicadas en los países hispanohablantes, que presentan casi todos sus contenidos en los dos idiomas. En su sección dedicada a la economía y a la empresa, todos brindan una breve reseña de las relaciones económicas entre Italia y el país de referencia, así como enlaces a otras entidades e instituciones (también en italiano y español), como las Cámaras de Comercio mixtas - por ejemplo, la CCIS (*Camera di Commercio e Industria Italiana per la Spagna*, <http://www.italcamara-es.com>), la Cámara de Comercio Italiana del Perú (<http://www.cciperu.it>), la Cámara de Comercio Italiana para Colombia (<http://www.ccicolombia.com>) - que contienen apartados

de diferentes niveles de especialización, desde la información general hasta los informes financieros y estadísticos en los dos idiomas.

Otro recurso interesante y fácilmente explotable en el aula, específico del lenguaje de los servicios bancarios y financieros, es el sitio de *CARIGE* (*Cassa di Risparmio di Genova -Caja de Ahorros de Génova-* www.gruppocarige.it), que presenta algunas secciones en diferentes lenguas, entre ellas el español (además del francés y el inglés y, obviamente, el italiano). Se trata de apartados dedicados a los "Servicios a ciudadanos extranjeros" en los que podemos encontrar el mismo texto en los cuatro idiomas arriba indicados (figura 1). La información brindada se limita a los trámites bancarios más comunes, como por ejemplo abrir una cuenta corriente, pedir una tarjeta de crédito, enviar remesas a Ecuador en colaboración con el *Banco Bolivariano* (la comunidad latina más consistente en Génova es precisamente la ecuatoriana), pedir un préstamo o contratar una hipoteca, en un lenguaje simple y fácilmente accesible



Figura 1.

<http://www.gruppocarige.it/wpsgrp/portal/commerciale/carige-com-ita/privati/stranieri/es/carigegiros>

Para seleccionar textos con un más alto nivel de especialización en ámbito bancario y financiero, es muy interesante el sitio del BCE (*Banco Central Europeo*, <https://www.ecb.europa.eu/ecb/html/index.it.html>), por ejemplo en la sección "Supervisión Bancaria"

(<https://www.bankingsupervision.europa.eu/home/html/index.en.html>), que permite elegir la versión de los textos, tanto orales (presenta breves videos) como escritos, en 22 idiomas (además del inglés), entre ellos el español y el italiano. Los textos son de diferentes grados de especialización, y es posible utilizarlos incluso para incrementar los conocimientos temáticos de los estudiantes, puesto que el sitio presenta un amplio abanico de niveles, desde apartados de carácter divulgativo hasta apartados muy especializados y con alto grado de intersección con otros lenguajes, en particular el jurídico, como en el caso de los enlaces al marco jurídico relativo a las funciones y competencias de supervisión del BCE (<https://www.bankingsupervision.europa.eu/legalframework/ecblegal/framework/html/index.en.html>).

Este recurso brinda amplias posibilidades de explotación didáctica ya que, puesto que presenta breves videos en diferentes idiomas, permite trabajar también la comprensión auditiva y la expresión e interacción oral.

En el ejemplo siguiente (figuras 2 y 3), se presenta el MCU (Mecanismo Único de Supervisión) en un breve video de tres minutos y un texto que detalla en qué consiste dicho mecanismo y cómo funciona. Tanto el video como el texto están disponibles en español y en italiano



Figura 2.

<https://www.bankingsupervision.europa.eu/about/thessm/html/index.es.html>



Figura 3.

<https://www.bankingsupervision.europa.eu/about/thessm/html/index.it.html>

- *Explotación didáctica*

El hecho de tener, en los recursos arriba indicados, los mismos textos en los dos idiomas, nos permite utilizarlos en dos ejercicios principales haciendo hincapié en la motivación de los estudiantes, que podrán poner a prueba y aprovechar la competencia temática adquirida en otras asignaturas y profundizarla en la lengua extranjera: la traducción a la vista (oral) y la traducción escrita (directa o inversa, según el nivel de E/LE de los estudiantes).

En el primer caso, el objetivo principal será la preparación de un glosario en español realizado deduciendo el significado de los términos especializados a partir de la competencia temática en la LM, confirmando luego su fiabilidad en el *DRAE* y en el *Diccionario de Economía etimológico, conceptual y procedimental*

(Rodríguez 2013). Puede ser un glosario ampliado, que incluya algunos de los elementos básicos de la ficha terminológica indicados por León (2000: 119):

- entrada (término, expresión o abreviatura en español);
- acepciones (significados de la entrada);
- temas (campos temáticos en los que se aplican las acepciones correspondientes).

En el segundo caso, el de la traducción escrita, el texto se puede traducir en grupo cooperativo o individualmente, según el número de estudiantes, centrando la atención tanto en el proceso como en el resultado de la actividad traductora, en una integración de contenidos lingüísticos y contenidos profesionales. Una vez traducido el texto, se confrontarán los productos finales con la versión oficial presente en el sitio para discutir las diferentes soluciones en una puesta en común, en la cual los estudiantes pueden proponer y justificar alternativas personales para un eventual sucesivo análisis de la toma de decisiones en el proceso traductor.

2.2 Sitios web en español

Muy interesante, para familiarizarse con los géneros de la economía en español, es el sitio del *Banco Santander* (<https://www.bancosantander.com/>), dentro del cual se puede acceder a muchas funciones y contenidos, como por ejemplo el apartado "Sostenibilidad", donde se presentan los diferentes proyectos en materia de sostenibilidad y los programas de educación financiera apoyados por el Banco, o el apartado "Sala de comunicación". Este último brinda una selección de artículos de prensa relativos a las actividades del Banco y a su presencia en los mercados financieros y constituye una importante fuente de materiales en un lenguaje de varios niveles de especialización. La selección de prensa, además, permite ampliar los conocimientos sobre el sistema bancario en España y en Hispanoamérica, desarrollando la necesaria competencia intercultural relativa a la diferentes áreas del mundo hispano en el campo de las finanzas.

- *Explotación didáctica*

Proponemos como ejemplo un breve video sobre las Pymes y los servicios que el banco ofrece a las pequeñas y medianas empresas (figura 4), para trabajar con materiales auténticos tanto la comprensión e interacción oral como la comprensión e interacción escrita (ya que el video va acompañado de un breve texto escrito)



Figura 4. (<https://www.bancosantander.es/es/empresas-advance/formacion/talleres-de-conocimiento/talleres-de-conocimiento>)

A partir de la visión y escucha del video, los estudiantes deberán indicar los puntos de interés de la presentación, las palabras clave y los marcadores del discurso utilizados para organizar la información. Sucesivamente, o en alternativa, se puede pedir un resumen escrito organizado en párrafos que correspondan a las ideas principales presentadas en el video, estructurado mediante el uso de los marcadores adecuados para establecer la cohesión y la coherencia textual necesaria.

Un paso sucesivo, será la realización de una presentación oral (individual o de grupo) sobre un tema negociado con el profesor, de tipo expositivo descriptivo, en la cual se puede presentar una información, explicar un proceso o mostrar un producto financiero. La organización de las ideas se realizará utilizando unos marcadores indicados por el profesor (de causa/efecto, de tiempo/espacio, de oposición/contraste, de adición y de conclusión).

Una ulterior actividad, es la de confrontar los servicios bancarios ofrecidos a las pequeñas y medianas empresas en España y en Italia, mediante una investigación de grupo con el objetivo de realizar una presentación oral en la cual consolidar los conocimientos culturales en ámbito bancario. Asimismo, se podría ampliar la tarea con una actividad sobre la interculturalidad, sacando a la luz posibles malentendidos que perjudican la conclusión positiva de las negociaciones con las entidades de servicios financieros.

2.2.1 Hacia una formación panhispánica

A la rapidez con la cual está evolucionando el lenguaje económico y al elevado nivel de especialización de algunos de sus núcleos temáticos, hay que agregar otro aspecto que puede representar una dificultad en la didáctica de EFE ya que, como subraya Moreno Fernández (2001: 9) “Por desgracia, el léxico, las terminologías de muchos ámbitos especializados nos están unificadas en el mundo hispánico, dando lugar a una heterogeneidad que afecta a los estudiantes de español con fines específicos.”. En este sentido, la red se propone como un valioso medio de enriquecimiento de información y materiales auténticos en ámbitos de especialidad concretos, como el mismo autor ha indicado más recientemente (2010: 161-162), afirmando que “afortunadamente los medios electrónicos y la (relativa) facilidad del intercambio de productos culturales proporcionan en la actualidad acceso a multitud de muestras del español hablado en muchos lugares del mundo hispánico [...].”.

Para desarrollar conocimientos terminológicos así como temáticos en una perspectiva panhispánica, resulta muy interesante el sitio de *Agencias de Noticias del Sur ANSUR. Las noticias de la Patria Grande* (<http://www.ansur.am/>). Se trata de un portal de noticias sobre América Latina que reúne las principales informaciones producidas diariamente por las distintas agencias de comunicación en cada uno de los países de la región. En particular este recurso ofrece

amplísimas posibilidades de explotación didáctica, pues está dividido en varias secciones temáticas y por áreas geográficas, por lo cual se puede utilizar no solo en diferentes ámbitos de EFE, sino también para familiarizarse con algunos usos peculiares del español americano incluso en actividades de escucha y comprensión oral en las que identificar elementos de pronunciación y entonación, ya que la interfaz da acceso a un programa audio de información, *Todas las voces* (http://www.ansur.am/galeria/programa-todas-las-voces--audios_g29).

Las opciones presentes en la interfaz permiten acceder a toda la información disponible en la sección “Multimedia”, o bien delimitar la búsqueda por área/país o tema de interés a través, respectivamente, del “Mapa de noticias” y de la opción “Secciones”, dividida en varios apartados. Para trabajar aspectos lingüísticos, terminológicos o temáticos, en el apartado “Economía” se pueden seleccionar textos desde el nivel divulgativo hasta un alto grado de especialización, teniendo en cuenta los conocimientos previos y las necesidades de los aprendientes.

- *Explotación didáctica*

En el ejemplo siguiente, se ha realizado una búsqueda mediante el “Mapa de noticias”, seleccionando Bolivia (figura 5). El breve artículo, sobre las actuales importaciones y exportaciones de Bolivia, hace referencia al acuerdo que el país firmó con el Gobierno chileno sobre el libre tránsito, pactado en el Acuerdo de Paz y Amistad de 1904, y puede ser el punto de partida para profundizar los conocimientos sobre las relaciones económicas entre los países del mundo hispano

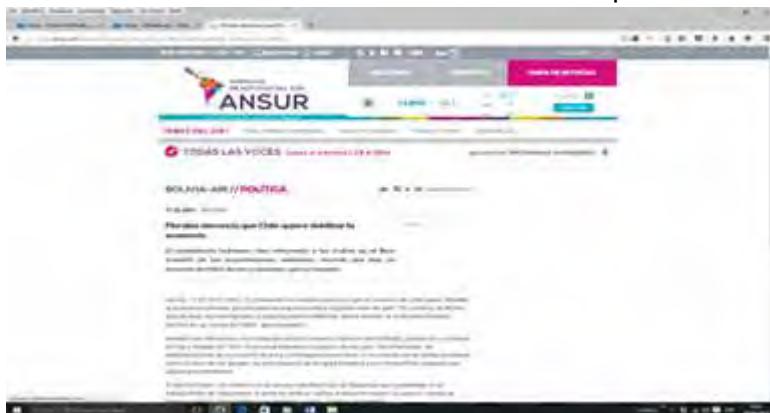


Figura 5.

http://www.ansur.am/politica/morales-denuncia-que-chile-quiere-debilitar-la-economia_n38562

Además de trabajar el texto desde el punto de vista de la traducción, es posible organizar actividades de investigación, de grupo o individuales, sobre las exportaciones e importaciones de Bolivia, los sistemas económicos en el mundo hispano, las instituciones presentes en las diferentes zonas (MERCOSUR, ALBA-TCP, CAN, entre otras) o las nuevas posibilidades de inversión que ofrecen algunos países de Hispanoamérica (Cuba, por ejemplo, con los recientes cambios en las relaciones con EEUU). Los resultados se expondrán en una presentación oral y se recogerán en informes escritos para formar un dossier útil como material de estudio, fomentando la motivación y participación de los estudiantes.

En esta perspectiva, el sitio constituye un recurso doblemente eficaz: por una parte se puede utilizar para exponer a los aprendientes a muestras reales de las diferentes variedades del español y remarcar la validez de algunos usos lingüísticos del español americano; por otra permite concientizarlos acerca de la necesidad de entrar en contacto con realidades que no siempre encuentran espacio en los medios de información italianos y que, sin embargo, no pueden dejarse de lado en la formación de expertos lingüísticos en español.

3. CONCLUSIONES

Al abordar el español de la economía con fines didácticos, es necesario seleccionar materiales constantemente actualizados, que permitan la inmersión en un aprendizaje experiencial, introduciendo en el aula la lengua real del mundo hispanohablante en el ámbito de interés.

Adaptando a los objetivos docentes las infinitas posibilidades que ofrece la web, en el aula de EFE el uso de materiales auténticos es doblemente eficaz: por una parte, estimulando simultáneamente más sentidos, aumenta la capacidad retentiva de la información (Juan Lázaro 2001: 13), por otra, haciendo hincapié en la motivación del aprendiente, lo implica mayormente en el proceso de enseñanza/aprendizaje ya que le permite activar la competencia temática que va adquiriendo en otras asignaturas que caracterizan su proceso de formación, para profundizarla en la lengua extranjera.

En este sentido, el profesor no será el único *portador del saber*, sino que actuará como *facilitador*, colocando a los alumnos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrándolos activamente (*learning by doing*) y potenciando tanto la cooperación e interacción, como la autonomía en un uso de la lengua funcional a su futuro entorno laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Beltrán, B. (2009). Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE. Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0159.pdf

Alcaraz Varó, E. (2001). La traducción del español jurídico y económico. Centro Virtual Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_la_traduccion_en_espanol/alcaraz_e.htm

Álvarez García, C. (2011). Estudio del lenguaje de especialidad económico: el lenguaje del comercio internacional. *Entreculturas*, (3), 279-290.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Gilarranz, M. (2009). *El español de las finanzas y de los negocios. Lengua de comunicación, traducción y cultura*. Milano: Arcipelago Edizioni.

Gómez de Enterría Sánchez, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco Libros.

Juan Lázaro, O. (2001). *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

León, M. (2000). *Manual de interpretación y traducción*. Madrid: Luna Publicaciones.

Mayoral Asensio, R. (2007). La traducción comercial. En P. A. Fuertes Olivera (ed.). *Problemas lingüísticos en la traducción especializada*. (pp. 33-47). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Moreno Fernández, F. (2001). Lenguas de especialidad y variación lingüística. <http://www.ub.es/filhis/culturele/moreno.html>

Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.

Rodríguez, C.E., (2013). *Diccionario de Economía: etimológico, conceptual y procedimental. Edición especial para estudiantes*. Biblioteca digital de la Universidad Católica Argentina.

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/diccionario-economia-etimologico-conceptual.pdf>

DESPLIEGUE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA A PARTIR DE UN MODELO PEDAGÓGICO MEDIADO POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Luz Janeth Ospina M.

University of Lethbridge

luz.ospina@uleth.ca

RESUMEN

La competencia pragmática (CP) juega un rol fundamental en la era actual de globalización (Taguchi y Skyes, 2014). En los estudiantes de español lengua extranjera (ELE), cursando niveles iniciales en la Universidad de Lethbridge, se evidencian dificultades para utilizar exitosamente las estructuras gramaticales aprendidas, es decir no hay una correspondencia entre el nivel gramatical y el pragmático. Desde el interés en un modelo pedagógico para enseñar la CP, este estudio analiza el desarrollo de esta a partir de ciertos actos de habla acordes con su nivel. Se contó con un grupo control y otro experimental; este último recibió instrucción pragmática mediada por las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Sus progresos fueron medidos mediante la aplicación de Tareas de Completación Discursiva (DCTs). Los resultados mostraron un avance en su CP. Se concluye la incidencia favorable de la instrucción pragmática y la necesidad de esta desde niveles iniciales.

Palabras clave: Interlengua, competencia pragmática, instrucción pragmática, fallo pragmático, TICs.

ABSTRACT

Pragmatic competence (PC) plays a fundamental role in the current era of globalization (Taguchi & Sykes, 2014). Students of Spanish as foreign language attending initial levels at the University of Lethbridge exhibit difficulties to successfully use the learned grammatical structures, revealing there is no correspondence between their grammatical and pragmatic level. Considering the interest in a pedagogical model to teach the PC, this study analyzes its development taking into account certain speech acts commensurate with the students' level. The research design included a control group and an experimental one; the latter received pragmatic instruction mediated by the new Information and Communication Technologies (ICTs). Their progress was measured by administering Discourse Completion Tasks (DCTs). The results showed an improvement in their PC. Thus, it is concluded a favorable effect of pragmatic instruction and the need of it from beginners levels.

Keywords: *Interlanguage, pragmatic competence, pragmatic instruction, pragmatic failure, new technologies (ICT applications).*

INTRODUCCIÓN

Tanto las características, como las necesidades reales del alumno del siglo XXI convocan al docente-investigador a re-pensar y a re-construir las tareas pedagógicas en consonancia con los avances en el mundo del ciberespacio. Esta investigación responde a los retos planteados por ese nuevo paradigma que define al aprendiz de lenguas¹ como un sujeto que tiene a su disposición herramientas como las tecnologías Web 2.0 (por ej. el correo electrónico, los blogs, los wikis, las redes sociales, etc.) y en general todo tipo de ambientes virtuales, no solamente para su entretenimiento, sino para acceder al conocimiento, es decir para llevar a cabo tareas de aprendizaje.

Concomitante con este nuevo sujeto, se constata el auge que en los últimos años ha experimentado la investigación pragmática en el ámbito de la adquisición de lenguas. Esta situación implica un giro que resalta la importancia de la CP, por encima de la competencia lingüística. No obstante, el valor que cobra la comunicación exitosa, varios estudios han evidenciado la dificultad en el proceso de adquisición y/o desarrollo de la CP (ej. Kasper y Rose, 2001). Por su parte, Sessarego (2007) señala que una de las grandes falencias en el currículo de ELE en el ámbito canadiense es la ausencia del componente pragmático.

Ahora bien, durante las últimas décadas el campo de la instrucción pragmática (IP) de la L2 ha progresado de un estado en el que los investigadores se esforzaban en probar si la pragmática de la L2 era enseñable o no, hasta llegar a la preocupación actual sobre cómo enseñar efectivamente la pragmática de esta (Li, 2013:44). A esta preocupación se aúna la conocida discusión sobre si es factible enseñar la pragmática sin que el estudiante tenga el suficiente dominio gramatical. Al respecto, Bardovi-Harlig (1999, 2001) ofrece evidencia en contra de la postura que aboga por el conocimiento y uso gramatical como requisito obligatorio para el desarrollo de la CP, exemplificando como aprendices avanzados de la L2 emplean estructuras gramaticalmente correctas de una manera no adecuada pragmáticamente.

Teniendo por lo tanto en cuenta que la investigación en la pragmática de la interlengua² (PIL) ha demostrado que la pragmática puede ser enseñada a partir de niveles iniciales (Félix-Brasdefer y Cohen, 2012: 650), el objetivo primordial del presente estudio fue indagar por la incidencia de la IP mediada por las TICs.

El análisis del desarrollo de la CP se valora a partir de la adquisición de una serie de actos de habla (por ej. presentarse, saludar, despedirse, solicitar información, entre otros) cuyos aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos se sitúan en correspondencia con el nivel inicial-intermedio de los estudiantes de ELE en la Universidad de Lethbridge, Alberta.

Se entiende así que la investigación se lleva a cabo en el aula de clase y es de carácter intervencionista, en contraposición con la de carácter observacional; situándose entonces en el área de PIL. Se determina un grupo control y un grupo experimental, este último recibe IP mediada por las TICs. Se observa un avance en

el desarrollo de la CP gracias a las respuestas obtenidas por los estudiantes-participantes en 13 DCTs.

Se concluye el aspecto favorable de la IP y se esperan proyecciones investigativas y pedagógicas que aboguen por cambios curriculares en cuanto a la inclusión del componente pragmático desde niveles iniciales.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS FUENTES

2.1 Gramática- Pragmática

Es preciso reconocer la enorme variedad de recursos, tanto virtuales como no, con los que se cuenta hoy en día para lograr que el alumno se comunique efectivamente en la lengua meta. Sin embargo, no debe olvidarse que comunicarse implica "[...] participar en una forma de comportamiento regido por patrones estables y sistemáticos pero estos patrones tienen tanto una naturaleza gramatical como pragmática" (Escandell, 2008:7)

No obstante, la posibilidad de acceso a tal riqueza de recursos, en la actualidad se continúan percibiendo las dificultades que experimentan los estudiantes de ELE para comunicarse en contextos reales. Existe un abismo entre el conocimiento de la lengua y su uso en la comunicación. Por una parte, la re-creación de dichos contextos en el aula no siempre resulta efectiva, ni motivadora y por otro lado, se constata el énfasis en los contenidos gramaticales. En suma, en la CP de los estudiantes, entendida como comunicación intercultural auténtica, no se evidencia un progreso significativo a partir de la instrucción recibida en el aula de clase. Sessarego (2007) señala al respecto que en el entorno de la clase de ELE no se ofrece a los estudiantes una preparación pragmática para llevar a cabo actividades comunicativas significativas. Otros estudios (Al-Monami y Jáimez, 2005; Mir, 2001; Murillo, 2004) señalan falencias similares.

En este sentido, la observación que se ha hecho respecto a los estudiantes de ELE nivel inicial-intermedio en la Universidad de Lethbridge es la siguiente: los estudiantes no despliegan un progreso significativo en el uso de la lengua meta, por otro lado, el bagaje cultural que poseen del mundo hispano es muy pobre y a esto se suma el poco tiempo del que se dispone en el currículo para enfatizar en dicho componente. Al respecto, Kasper (1997) señala la carencia de una práctica extensiva en el aula; esto implica que poco se ha trabajado en propuestas pedagógicas orientadas hacia la enseñanza de la CP, mucho menos aún en el entorno canadiense.

Retomando la relación gramática-pragmática, podemos entonces afirmar que es ampliamente aceptado que la competencia gramatical no garantiza la CP (Russell y Vásquez 2011:49), pero al mismo tiempo se advierte que la primera puede ser la plataforma sobre la que se construye la segunda (Bardovi-Harlig, 1999). Lo que cabe resaltar es que hay un crecimiento significativo de la investigación de la PIL

basada en el consenso de que las explicaciones metapragmáticas explícitas son cruciales para el desarrollo pragmático (ej. Taguchi, 2011). Este tipo de explicaciones suponen la intervención pedagógica del docente en cuanto al momento de hacerlas y el cómo hacerlas.

En este estudio se propende por un equilibrio, de tal manera que sin considerar que el alumno debe tener todo el arsenal gramatical para desarrollar su CP, más bien se enfatiza el hecho de desarrollar paralelamente ambas competencias.

No olvidemos que según Félix-Brasdefer (2012:78), al aprender una segunda lengua no es suficiente saber las reglas gramaticales de dicha lengua sin contextualizarla socialmente. La gramática, pues, debe enseñarse y aprenderse en estrecha relación con la pragmática, para generar un proceso de aprendizaje contextualizado, ello gracias a la adquisición y/o aprendizaje de la gramática efectivamente comunicativa; y todo ello debe tenerse en cuenta cuando lo llevemos a cabo en la clase de ELE (Gibert 2014:69).

2.2 La Competencia pragmática y sus dimensiones

Para efectos de este estudio retomamos el trabajo de Taguchi (2011) quien define la CP como la habilidad para comunicarse e interpretar significados en las interacciones sociales, esto en un tiempo real de comunicación. Avanzando aún más su definición, el mismo autor precisa que los aprendices deben saber qué formas sintácticas y vocabulario usar para lograr éxito en sus actos de habla.

Teniendo en cuenta investigaciones en el campo de la PIL (como es el caso de esta investigación, dada la interacción entre la L1: inglés y la L2: español), Tello (2006: 173) define la CP como la habilidad para utilizar recursos lingüísticos disponibles (elementos pragmalingüísticos) en una forma apropiada al contexto (elementos sociopragmáticos); para Kasper (1997:1) las palabras o elementos pragmalingüísticos se refieren a un amplio repertorio lingüístico que pueden intensificar o suavizar los actos comunicativos y los elementos sociopragmáticos se refieren a la percepción social de la acción comunicativa.

2.3 El fallo o fracaso pragmático

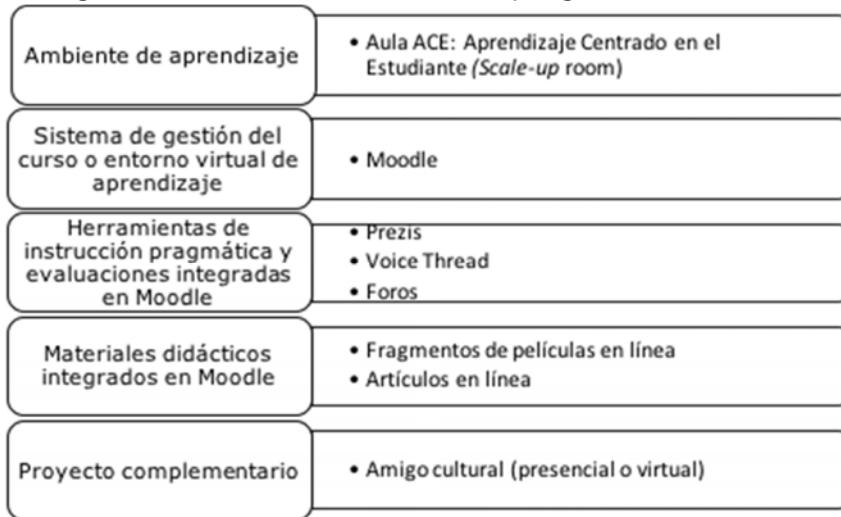
El fallo pragmático es uno de los problemas en la comunicación transcultural que ha recibido poca atención por parte de los docentes de lenguas. (Thomas 1983:91). Algunos autores, entre ellos Fernández (2008) han enfatizado en la necesidad de incorporar en el currículo aspectos pragmáticos y culturales con el fin de evitar que los fallos pragmáticos afecten la interpretación de los mensajes y algunas veces interrumpan la comunicación. Es preocupante el hecho de que algunos estudiantes, a pesar de tener un perfecto dominio de las reglas gramaticales de la L2, no obstante experimentan serias dificultades a nivel interpersonal al tratar de establecer una conversación con hablantes nativos. Al respecto, Blum-Kulka

(1996:172) anota: *"Una persona puede ser lingüísticamente un hablante muy competente pero presentar muchos problemas a nivel pragmático."* Esto reitera el hecho de que un estudiante requiere más que solo el conocimiento lingüístico-gramatical para comunicarse efectivamente en la L2. Al igual que Fernández (2008), retomaremos la definición de Thomas (1983:91) de fallo pragmático: *"[...] es la inhabilidad para entender lo que se significa a través de lo que se dice."* La autora aboga por el término *fallo pragmático* y no *error* porque considera que un error gramatical puede ser explicado por medio de reglas prescriptivas, mientras que la naturaleza de la ambivalencia pragmática es tal que tampoco se puede decir que la fuerza pragmática de un enunciado sea incorrecta pero más bien, habría resultado no adecuada para expresar la intención comunicativa. Desde este punto de vista entendemos que el fallo pragmático se puede convertir en una razón importante de la ruptura comunicativa en una situación intercultural, como ya se anotó anteriormente. Es importante tener en cuenta que el fallo pragmático, de acuerdo con Thomas, afecta tanto la producción como la comprensión y por otro lado, muchas veces puede resultar complejo aislar el fallo pragmalingüístico del sociopragmático. Así entonces, existen dos tipos de fallo pragmático, el pragmalingüístico y el sociopragmático. El primero es relativamente fácil de superar, pues se trata simplemente de un uso altamente convencional que puede ser enseñado sin rodeos, como parte de la gramática. El segundo, es mucho más difícil de abordar puesto que involucra el sistema de creencias de los estudiantes, así como su conocimiento de la lengua. Thomas argumenta que es esencial evitar el prescriptivismo en esta área del lenguaje en uso que resulta ser tan sensible. Para lograr tal cometido es preciso recurrir a puntos de vista de la teoría pragmática y desarrollar formas de realzar y perfeccionar la conciencia metapragmática de los estudiantes, de modo que sean capaces de expresarse tal como ellos elijan hacerlo.

3. MEDIOS DE INSTRUCCIÓN PRAGMÁTICA

El curso en cuyo marco se ofreció a los estudiantes la IP fue diseñado tomando en cuenta los planteamientos de *e-learning*, dado que en la última década los avances tecnológicos han venido modificando la enseñanza-aprendizaje de lenguas y las aulas tienden a convertirse en espacios pedagógicos en los que el sistema mixto o *blended learning* favorece de manera significativa el progreso de los estudiantes. Además se debe tomar en consideración que esta modalidad utiliza diferentes métodos de aprendizaje, combinando la enseñanza presencial con actividades en línea y utilizando al mismo tiempo las TICs (Kumar y Tammelin 2008:5). En la figura 1. se aprecian las modalidades utilizadas.

Figura 1. Medios de Instrucción pragmática



La discusión detallada de estos medios de IP se dejará para otras publicaciones posteriores.

4. MÉTODO

Se contó con un grupo control y con un grupo experimental. El primero estuvo compuesto por 35 estudiantes, de los cuales 23 participaron en el estudio. Estos estudiantes habían completado dos niveles iniciales de español al momento de la investigación. El grupo experimental estuvo compuesto por 25 estudiantes de los cuales, 19 participaron en el estudio y recibieron la IP. Tanto el grupo de control como el experimental respondieron un pre-test, mientras que el grupo experimental respondió además un pos-test con el fin de comparar su desempeño a partir de la intervención pedagógica. El pre-test incluía dos partes principales: una primera que consistió en un cuestionario en el que se indagaba por aspectos factuales (país de origen, edad, género, lengua(s), experiencia de aprendizaje de segundas lenguas, tiempo de experiencia en contextos de inmersión o intercambio en la lengua meta). Se indagaba además por aspectos actitudinales en relación con las TICs y sobre percepciones en cuanto al uso real del español y sobre la cultura hispana. La segunda parte de los *tests* consistía en un *Discourse Completion Task* (DCT) en el que dadas trece situaciones *input*, los estudiantes debían responder utilizando cierto tipo de datos lingüísticos (actos de habla) cercanos a lo que pudiera considerarse como lenguaje auténtico.

Se clasificaron los actos de habla (respuestas dadas por los estudiantes) en la siguiente escala de valores:

Adecuado- Exitoso: 3

Adecuado con fallo pragmalingüístico: 2

Adecuado con fallo sociopragmático: 1

Inadecuado- no exitoso: 0

A manera de ejemplo, de acuerdo con la Figura 2, la DCT que debían responder los estudiantes tenía como objetivo el que produjeran dos actos de habla: *despedirse y agradecer*. Los estudiantes reciben el contexto en su test para orientarlos en las elecciones pragmalingüísticas y sociopragmáticas: se trata de una situación informal en casa de un amigo mexicano que da una fiesta. Los participantes en el estudio reciben una información básica sobre el hecho de que tienen que salir de la fiesta y que desean despedirse de su amigo y además agradecerle. Las respuestas tomadas a manera de ejemplo fueron extraídas del pre-test aplicado al grupo control. La valoración de los actos de habla fue llevada a cabo por la investigadora (hablante nativa de español) y por un profesional del área de educación, hablante nativo también.

Figura 2. Ejemplo de valoración de actos de habla

DCT	Respuesta	Valoración
Situación 3 Actos de habla: Despedirse y agradecer. En casa de un amigo mexicano, en una fiesta. Tienes que irte de la fiesta y te quieres despedir (say goodbye) de tu amigo y agradecerle (say thank you).	Y me voy. Gracias por todo. Hasta la vista, amigo.	1: Acto de habla exitoso- Adecuado
	<i>chau amigo, gracias para organizar la fiesta, mi divertí.</i>	2: Acto de habla con fallo pragmalingüístico- Adecuado
	<i>Bueno. ¡Tengo que irme pero me divertí bastante!</i>	3: Acto de habla con fallo sociopragmático -Adecuado
	<i>Adiós mis amigos, hasta luego.</i>	4: Acto de habla no exitoso- inadecuado.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es importante tener presente que el objetivo principal de la IP consistió en propiciar el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes en sus dos aspectos: pragmalingüístico y sociopragmático, proporcionándoles un input pertinente para comunicarse adecuadamente (Félix-Brasdefer, 2008). El nivel de adecuabilidad de los actos de habla producidos en los DCTs se estableció de acuerdo con el siguiente

derrotero: los estudiantes recibieron un *input* (situación de conversación) y debían reaccionar a ella utilizando diversos actos de habla que se evaluaron bajo dos grandes categorías: Adecuado o inadecuado. Los inadecuados al mismo tiempo podrían ser en su totalidad exitosos, o parcialmente, bien con fallo pragmalingüístico o con fallo sociopragmático. O bien no exitoso y esto lo convierte obviamente en inadecuado.

Ahora bien, teniendo en cuenta la influencia positiva que el uso de las nuevas tecnologías podría tener en el desarrollo de la competencia pragmática; en este estudio se buscó demostrar tal inherencia a nivel empírico partiendo de la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo es el despliegue de la competencia pragmática (en sus dimensiones pragmalingüística y sociopragmática) de los alumnos antes de la instrucción pragmática exp mediada por las TICs y después de esta?*

En el análisis comparativo entre el pre-test (Tabla I) y el post-test (Tabla III) del grupo experimental se observaron los siguientes resultados: en el pre-test se identifica que el 73,68% de los estudiantes produjo actos de habla adecuados y sólo el 43,72% produjo actos de habla exitosos.

Tabla I. Desempeño del grupo experimental en el pre-test

PRE-TEST	Adecuado	Inadecuado	Total
Exitoso	43,72%		43,72%
Fallo pragmalingüístico	24,70%		24,70%
Fallo sociopragmático	5,26%		5,26%
No Exitoso		26,32%	26,32%
Total	73,68%	26,32	100,00%

En el post-test (Tabla II) los actos de habla adecuados alcanzaron un 86,23%, lo que representa una diferencia del 12,55% en comparación con el pre-test y se obtuvo igualmente un aumento del 5,67% en los exitosos, alcanzando un 49,39%.

Tabla II. Desempeño del grupo experimental en el pos-test

POST-TEST	Adecuado	Inadecuado	Total
Exitoso	49,39%		49,39%
Fallo pragmalingüístico	24,29%		24,29%
Fallo sociopragmático	12,55%		12,55%
No Exitoso		13,77%	13,77%
Total	86,23%	13,77%	100,00%

Al comparar ambos resultados (Tabla III) se observa que el número de actos de habla inadecuados tuvo una reducción notable del 47,68% redistribuyéndose en los adecuados, incrementando estos en un 12,97% para los adecuados exitosos y en un 22,96% para los adecuados con fallos (pragmalingüísticos o sociopragmáticos). La presencia de fallos o disonancias es un fenómeno que puede verse como normal, aún en etapas avanzadas del aprendizaje de lenguas, tal como se ha planteado anteriormente.

Tabla III. Análisis comparativo de desempeño del grupo control antes (pre-test) y después de la instrucción pragmática (post-test).

Grupo Experimental	PRE-TEST	POST-TEST	VARIACIÓN
Adecuado Exitoso	43,72%	49,39%	Incremento del 12,97%
Exitoso con fallos	29,96%	36,84%	Incremento del 22,96%
Inadecuado	26,32%	13,77%	Decremento del 47,68%

6. CONCLUSIONES

Se observó que la instrucción pragmática bajo la forma de exposición a *inputs* apropiados, el desarrollo de una conciencia metapragmática y la posibilidad de practicar el conocimiento pragmático, favoreció el desarrollo de la CP en los alumnos. Las herramientas pragmalingüísticas y sociopragmáticas ofrecidas como parte de la instrucción fueron utilizadas por los alumnos-participantes en la producción de actos de habla de una manera significativa. Los estudiantes tomaron conciencia sobre la importancia de un adecuado desempeño pragmático en español y mostraron actitudes muy positivas hacia el uso de las nuevas tecnologías en el currículo. Los resultados de esta investigación sugieren propender por una inclusión explícita de contenidos pragmáticos desde etapas iniciales en el aprendizaje. Ese alumno nativo digital (tecnocompetente) debe estar expuesto a prácticas de aprendizaje activo que le permitan establecer conexiones auténticas con el mundo que lo circunda. El papel del docente como inmigrante digital es relevante en cuanto a sus acciones para propender por un alumno exitoso pragmáticamente.

NOTAS

1. En este artículo la denominación *lenguas* se refiere indistintamente a lengua extranjera o lengua segunda (L2).
2. El estudio de la pragmática de lenguas segundas, a la que se hace referencia también bajo la denominación de pragmática de la interlengua, se enfoca primordialmente en la investigación de los actos de habla y en la estructura e implicatura conversacional (Alcón y Martínez 2008:3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Monami , R & Jáimez, R 2005. La enseñanza de la competencia pragmática en cibercursos de ELE. *ASELE, Actas XVI*, 115-123.
- Alcón S., E. 2008. Investigating pragmatic language learning in foreign language classrooms. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 173-195.
- Bardovi-Harlig, K. 2001. Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? En: Rose, K. R. & Kasper, G. (eds.) *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. 1999. Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language learning*, 49, 677-713.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

กรกฎาคม

ê

- Blum-Kulka, S. 1996. Introducción a la pragmática del interlenguaje. *En: Cenoz, J. & Valencia, J. F. (eds.) La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Escandell V., M. V. La Pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras. *En: Ojrid, E. U. S. C. D., ed. Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de L2/ELE y la literatura española contemporánea, 2010 2008 Bulgaria. Embajada de España en Bulgaria*, 5-17.
- Félix-Brasdefer, J. C. 2008. *Politeness in Mexico and the United States: A contrastive study of the realization and perception of refusals*, John Benjamins Publishing.
- Félix-Brasdefer, C. 2012. Actos de habla. *En: Heros, S. D. L. & Niño-Murcia, M. (eds.) Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*. Georgetown University Press.
- Félix-Brasdefer, J. C. & Cohen, A. D. 2012. Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource. *Hispania*, 650-669.
- Fernández A, L. 2008. Teaching culture: Is it possible to avoid pragmatic failure? *Revista Alicantina de estudios ingleses*, 21, 11-24.
- Gibert E., M. I. 2014. *Pragmática de la interlengua: desarrollo de un test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera*. Ph.D, Universitat Rovira I Virgili.
- Kasper, G. & Rose, K. R. 2001. Pragmatics in language teaching. *En: Rose, K. & KaspeR, G. (eds.) Pragmatics in Language teaching*. Cambridge: Ernst Klett Sprachen.
- Koike, D. A. 1996. Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning. *In: NEU, S. M. G. Y. J. (ed.) Speech acts across cultures*. Berlin New York Mouton de Gruyter.
- Kumar, S. & Tammelin, M. 2008. Integrar las TICS en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. *Una guía para instituciones educativas europeas de Secundaria, Universidad y Educación para adultos*.
- Li, S. 2013. Amount of practice and pragmatic development of request making in L2 Chinese. *En: Taguchi, N. & Sykes, J. M. (eds.) Technology in interlanguage Pragmatics Research and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mir, M. 2001. Un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática. *Hispania*, 542-549.

ß

ñ

Ç

&

布

₪

Ω

Ҫ

☴

ê

Murillo M., J. 2004. La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Educación*, 28, 255-267.

Russell, V. & Vásquez, C. 2011. A web-based tutorial for the instruction of Spanish pragmatics. *IALLT Journal*, 41.

Sessarego, C. 2007. La enseñanza de la pragmática: Principios de un enfoque didáctico para nivel principiante en un entorno universitario anglófono. *Hispania*, 90, 316-327.

Taguchi, N. 2011. Teaching Pragmatics: Trends and Issues. *Annual review of applied linguistics*, 289.

Taguchi, N. & Skyes, J. M. 2014. Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching. Amsterdam, the Netherlands and Philadelphia, PA. En: Taguchi, N. & Skyes, J. M. (eds.) *Technology in interlanguage pragmatics Research and teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Tello Rueda, Y. 2006. Developing Pragmatic Competence in a Foreign Language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 169-182.

Thomas, J. 1983. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.

LA POESÍA EN LA CLASE DE ELE NORMAS DE USO DE SER/ESTAR

María Luisa Roqueta Buj

IES Francisco Ribalta.

luisaroqueta@hotmail.com

Objetivos

- Adquirir de forma implícita las normas de uso de los verbos ser y estar.
- Convertir la comprensión lectora en una destreza activa, haciendo del vaciado de información de la lectura de un poema una actividad comunicativa.
- Desarrollar la inteligencia lingüístico-verbal- la capacidad de entender y producir de forma creativa mensajes orales y escritos-.
- Potenciar la inteligencia rítmico-musical- la habilidad para adquirir, percibir y apreciar el ritmo, tono y melodía-.
- Atender a la fase de retroalimentación sobre la utilización del antes referido aspecto gramatical mediante la elaboración de un pequeño poema que contemple las normas de uso de ser/estar.

Metodología

Abordamos la oposición ser/estar a través de un enfoque comunicativo mediante las tareas posibilitadoras que nos facilitan la adquisición de las normas de uso de estos dos verbos.

Utilizamos un poema que he elaborado expresamente para estudiar este aspecto gramatical.

El diseño de tareas es el siguiente:

- 1º) Los alumnos, una vez distribuidos en grupos, deben señalar las referencias temporales y espaciales explícitas en el poema, elaborar una tabla y extraer sus propias conclusiones.
- 2º) Clasificar los usos del verbo ser en el poema en las diferentes categorías y establecer la regla gramatical para cada uno de ellos.
- 3º) Clasificar los usos para el verbo estar.
- 4º) Proponer a los estudiantes que intenten sustituir las formas gramaticales de los verbos ser y estar del texto por otros verbos de forma que no se vea modificado el sentido de los enunciados.
- 5º) De esta forma habrán elaborado un nuevo poema donde advertirán que el verbo *ser* no admite cambios sin que se vea modificado el significado inicial.

Conclusiones

-El verbo estar puede ser intercambiable frente al verbo ser que no lo es: A *es* B expresa la relación entre dos miembros que relaciona (A=B, A *es* B), sin embargo, el verbo *estar* aporta información del estado del sujeto. - Los textos literarios son un vehículo adecuado para la distinción entre significados literales y metafóricos. - La dimensión subjetiva de los significados abre una vía para la discusión de interpretaciones, así como para el intercambio de ideas con ayuda de la contextualización del poema a través del conocimiento de los aspectos sociales y culturales.

DEJAR DE ESTAR PARA SER

*“Eres migrante y estás en tierra extraña
pero ahora estás lleno de sueños
y eres como la nueva mañana
que amanece y es siempre clara
esperando una nueva hazaña.
Eres de tierra lejana
y estás pisando un nuevo lugar
eres valiente y tenaz
pero ahora estás en un vendaval
de emociones y sensaciones
que no te permiten soñar.
Eres de lejos de aquí
y estás lejos de allí
eres de lejos de esta tierra
y estás lejos de lo que te aferra
eres un alma que vuela
y ahora estás perdido en la tiniebla.
Eres de roble tenaz
eres de tierra obstinada
donde la vida es cálida y sin paz
pero en tanto tuya es amada.
Y ahora estás en la cuerda floja,
estás a merced del aire como la hoja,
que el viento mueve con desdén
y que del árbol de la vida es.
Pero no desfallezcas porque tú eres,
y en tanto eres ahora estás,
y en tanto estás aquí y ahora eres
capaz,
de mitigar lo que te ahoga
de volver a ser lo que ahora añoras
y volver a estar donde ahora sueñas
y volver a ser lo que tu esencia llora”.*

MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA UNIVERSIDAD: ¿CON QUÉ CRITERIOS SELECCIONARLOS?

Claudia M. Villar

Universität Mannheim (Alemania)

cvillar@mail.uni-mannheim.de

RESUMEN

Entre las cuestiones que el docente de ELE debe afrontar al abordar la práctica profesional en los ámbitos universitarios se encuentran aquellas vinculadas con la adecuada selección de los materiales de enseñanza.

Hoy en día se dispone de una innumerable cantidad de manuales y materiales didácticos distribuidos comercialmente que facilitan la actividad docente, aunque muchos de ellos no han sido concebidos para la universidad. Frente a tal proliferación y situación se hace imprescindible contar con criterios y herramientas que permitan seleccionar aquellos que mejor se adapten a las necesidades y demandas del ámbito universitario.

El presente trabajo aspira a promover la reflexión acerca de la necesidad de utilizar criterios profesionales para el análisis y selección de manuales de ELE. En tal sentido y a los fines de facilitar la toma de decisiones, se ha elaborado un instrumento que sistematiza criterios provenientes de la literatura especializada y de la experiencia profesional.

Palabras clave: manuales de ELE, enseñanza universitaria de ELE, criterios de selección.

ABSTRACT

Among the issues that teachers of Spanish as a Second Language (SSL) must face up in their professional practice at the university is the proper selection of teaching materials.

Nowadays, there is a great number of textbooks and teaching materials commercially distributed that facilitate teaching, although many of them haven't been designed for university students. Against such proliferation, it is essential to have criteria and tools in order to select the materials that best meet the needs and demands in a university context.

The aim of this paper is to promote reflection on the need to use professional criteria for the analysis and selection of SSL textbooks. In order to facilitate decision-making, an instrument has been developed to systematize criteria based on the literature review and professional experience.

Keywords: *SSL textbooks, university teaching SSL, selection criteria.*

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización de los estudios superiores y los programas de movilidad académica han aumentado las demandas lingüísticas del español y, en consecuencia, a las aulas universitarias de español como lengua extranjera (ELE) concurre un alto número de estudiantes con necesidades lingüísticas y

académicas específicas. Dichas necesidades imponen a la tarea docente importantes desafíos.

Entre las cuestiones que el docente de ELE debe afrontar al abordar la práctica profesional en los ámbitos universitarios se encuentran aquellas vinculadas con los materiales de enseñanza, los destinatarios y el contexto: ¿Qué manuales¹ de ELE responden mejor al currículo universitario? ¿Con qué criterios deberían seleccionarse? ¿Cuál es el perfil del estudiante universitario de ELE? ¿Qué características y necesidades lo definen? ¿Cuáles son las competencias en la lengua extranjera (LE) que deben desarrollarse en la universidad? ¿Qué demandas impone el contexto o ámbito de instrucción? La respuesta acertada a tales interrogantes incidirá en la efectividad y el ritmo con que se adquiere una LE, la metodología de enseñanza implicada y, en última instancia, el grado de cumplimiento de los objetivos del currículo universitario de ELE, sea este complementario o específico a la carrera, entre otros.

Hoy en día se dispone de una innumerable cantidad de manuales y materiales didácticos² distribuidos comercialmente que facilitan el desarrollo de la actividad docente en ELE, aunque muchos de ellos no han sido concebidos específicamente para la universidad. Frente a tal proliferación y situación se hace imprescindible contar con criterios y herramientas que permitan seleccionar aquellos materiales que mejor se adapten a las necesidades y demandas del ámbito universitario.

La envergadura del tema supera el espacio que disponemos para su tratamiento, por ello, el presente trabajo aspira fundamentalmente a promover la reflexión acerca de la necesidad de utilizar *criterios profesionales* para el análisis y selección de manuales generalistas de ELE en el ámbito de la universidad. En tal sentido, en primera instancia se considerará un marco metodológico general para el análisis y evaluación de materiales. A continuación, se presentará un instrumento que sistematiza una serie de criterios provenientes de la literatura especializada (Baralo 2003; Fernández López 2004; Ezeiza Ramos 2007; 2009; entre otros) y de la experiencia profesional recogida en el ámbito de la universidad alemana, destinado a facilitar la toma de decisiones fundadas. El objetivo último es proporcionar a profesores y gestores de ELE herramientas y criterios que faciliten la selección eficaz y apropiada de manuales para el ámbito universitario de ELE, a fin de responder adecuadamente a las necesidades del contexto, del estudiante y del docente.

2. CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE MANUALES GENERALISTAS DE ELE: ¿QUÉ NOS DICE LA REVISIÓN DE ESTUDIOS?

El diseño, análisis, selección, utilización y evaluación de la efectividad de los materiales de enseñanza-aprendizaje constituyen tareas centrales de la labor de los profesores de lenguas extranjeras. No obstante, dichos materiales constituyen una realidad muy sofisticada que no siempre llegamos a abarcar en toda su complejidad (Ezeiza Ramos 2009: 1). Por ello, necesitamos proceder de manera reflexiva, crítica y sistemática a la hora de tomar decisiones que configuran la práctica profesional e inciden decisivamente en el proceso de aprendizaje de los destinatarios.

Debe advertirse, asimismo, que un manual de ELE no constituye la respuesta precisa a todas las necesidades particulares, lo será probablemente pero solo en

alguna medida. En tal sentido, resulta ineludible contar con criterios profesionales concretos que faciliten la toma de decisiones en cuanto a su selección.

Una rápida revisión de la literatura especializada sobre el tema pone de manifiesto que:

- a. Disponemos de estudios pioneros (Esquerra 1976; Ramírez y Hall 1990; Martín Peris 1996; etc. en Fernández López 2004), que constituyen un hito en el campo, aunque por el momento en que se han llevado a cabo no incluyen desarrollos posteriores como el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).
- b. Las publicaciones en el área de los últimos 30 años muestran una creciente preocupación por llevar a cabo análisis detenidos de los materiales de enseñanza-aprendizaje que utilizamos en el aula. De este modo, la investigación sobre el tema ha producido una gran diversificación de criterios, procedimientos de análisis y evaluación de materiales.
- c. Dos trabajos relativamente recientes aportan algunas pistas claras a nuestro propósito particular. La publicación de Fernández López (2004) ofrece una propuesta orientada a la práctica con una lista de criterios de carácter general y, la tesis doctoral de Ezeiza Ramos (2007) y sus publicaciones vinculadas constituyen significativos aportes, si bien el foco de su propuesta persigue fines formativos y de investigación en Lingüística Aplicada.

Ezeiza Ramos (2006; 2007; 2009) ha revisado exhaustivamente más de 200 trabajos sobre el tema comprendidos entre 1970 y 2005. Según el autor, la finalidad de los análisis y estudios realizados es en general formativa, de investigación, se centran en la eficacia de los materiales y son de carácter retrospectivo. Asimismo, utilizan una gran variedad de criterios e indicadores que reflejan la evolución metodológica de la enseñanza de lenguas. Por otra parte, los instrumentos de análisis utilizados presentan una gran diversidad de opciones, formatos, propósitos y criterios. Por último, en el ámbito de ELE contamos con pocas herramientas de análisis ajustadas a la realidad de los materiales publicados para la enseñanza de ELE (Ezeiza Ramos 2009: 23).

Fruto del estudio realizado, Ezeiza Ramos (2006; 2007; 2009) ha elaborado un modelo de síntesis de las variables y dimensiones estudiadas (Figura 1), que constituye un marco ineludible para el análisis y evaluación de materiales, así como para el desarrollo de instrumentos orientados a tal fin. Así, el esquema de Ezeiza Ramos (2009: 20) integra y sintetiza las diferentes variables que pueden intervenir al momento de diseñar herramientas para el análisis y evaluación de materiales didácticos en el área de interés. Según el autor, las categorías taxonómicas no son excluyentes sino que pueden combinarse.

Por motivos de exposición no nos detendremos en analizar y explicar la taxonomía (véase Ezeiza Ramos 2006; 2007; 2009), no obstante, nos valdremos de ella para centrar la cuestión en el tema que nos interesa y delimitar el tipo de análisis que nos incumbe, esto es: ¿Qué variables resultarían relevantes para el análisis, evaluación y selección de un manual generalista de ELE, destinado a un curso y grupo universitario específico? ¿Qué factores debería tener en cuenta un

ß

ñ

C

&

布

W

Ω

ق

e

docente de ELE en el momento de la toma de decisiones?

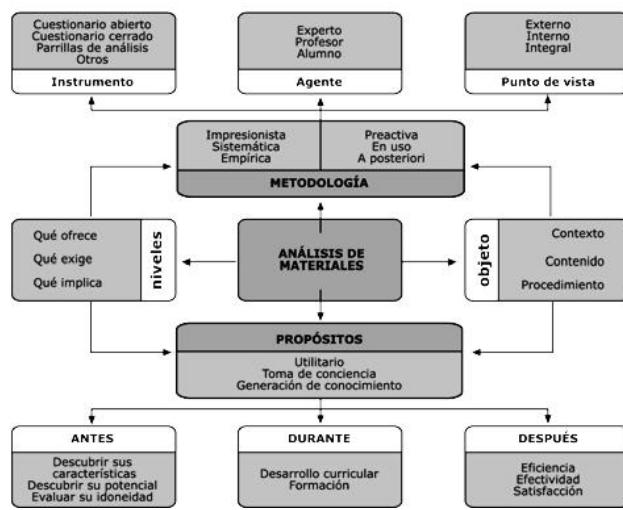


Figura 1. Marco general para el análisis y evaluación de materiales (fuente: Ezeiza 2009: 20)

Elementos seleccionados del modelo de Ezeiza Ramos (2006; 2007) nos permiten realizar una primera caracterización de nuestra aproximación (véase Figura 2).



Figura 2. Marco general para el análisis, evaluación y selección de manuales de ELE (elaborado a partir de Ezeiza 2006: 1)

Así, tal como puede observarse en la Figura 2:

- Se trata en nuestro caso de un análisis de tipo utilitario realizado por el docente, orientado a la toma de decisiones; se debe dar respuesta a una necesidad práctica inmediata que consiste en elegir un manual de ELE, entre diversas opciones, que responda adecuadamente a las exigencias de un programa y perfil de alumnado.
- En cuanto al propósito, este implica diferentes momentos en los que se realiza el análisis (antes, durante o después de la aplicación de los materiales en el

aula). Así, nuestro análisis será preactivo, orientado a estudiar las características, el potencial, las exigencias que demanda su incorporación y la validez del material para un grupo dado, para unos objetivos lingüísticos específicos y para su posterior implementación.

c. Los niveles de análisis serán: qué ofrece, qué exige, qué implica la utilización del manual en cuestión. A dichos niveles se sumarían otras preguntas generales propias de la praxis como, por ejemplo, qué manual, para qué nivel, para qué grupo y en qué ámbito (carrera), considerando qué tiempo se dispone para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE MANUALES DE ELE EN EL ÁMBITO DE LA UNIVERSIDAD

Como docentes de ELE, en más de una oportunidad, hemos tenido que afrontar el desafío de tener que seleccionar materiales de enseñanza. Ante ello, advertimos que dichos materiales constituyen una realidad muy compleja y que en numerosas oportunidades son dos o tres elementos los que "comandan" nuestras elecciones, muchas veces de modo implícito, como los prejuicios, las informaciones parciales, la preferencia por algún autor o editorial, etc. En otros casos, es el diseño gráfico, la diagramación y algún que otro criterio estético, el que guía nuestras decisiones. En todo caso, tales decisiones se basan en ocasiones en impresiones subjetivas olvidándose las importantes consecuencias que estas conllevan, tanto para nuestra práctica docente y como para los destinatarios finales, nuestros estudiantes.

Llegados a este punto, resulta necesario mencionar algunos factores propios del contexto universitario que influyen en la toma de decisiones, si bien no forman parte del listado de criterios técnicos en los cuales se basará nuestro análisis.

3.1 Factores contextuales que influyen en el proceso de selección de materiales

De forma muy esquemática, mencionaremos algunos aspectos relevantes, surgidos a partir de la práctica profesional en el ámbito de la universidad alemana. Se trata de resaltar algunos de ellos, para describir el marco general en el cual están insertas nuestras decisiones profesionales.

En tal sentido, es necesario considerar los siguientes factores contextuales que inciden en nuestro proceso de selección:

a. La institución y rol del español. Aquí es preciso distinguir entre instituciones donde el español es especialidad de carrera (Facultad de Románicas o Institutos de Traducción) de aquellas donde el mismo constituye una formación complementaria en lengua extranjera (Centro de idiomas). En este último caso habrá que considerar también si la institución está acreditada en UNICert, el sistema de certificación de LE (en 4 niveles) dirigido al ámbito de la universidad (aprobado en Osnabrück 1992 y desarrollado por los Asociación de Centros de

Idiomas - *Arbeitskreis der Sprachenzentren*), lo cual impone requisitos y condiciones a las características del material utilizado.

b. El perfil de los estudiantes (general y específico). Lo que caracteriza a un estudiante universitario de ELE es su autonomía y velocidad de aprendizaje, su formación, motivación y dominio de otras LE. Así, en Alemania, el español es en muchos casos la tercera o cuarta LE después del inglés, el francés o el latín.

Otros aspectos a considerar en el perfil son el carácter del español como asignatura, como ya se mencionara, si es obligatoria, específica de la carrera (por ejemplo, *Spanisch - Lehramt Gymnasium, Bachelor o Master*) o bien complementaria, optativa (*Fremdsprachenausbildung*), así como los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes. Estas últimas giran en torno a cuestiones personales, académicas y profesionales (futuras), entre ellas: realización de estancias en una universidad hispanohablante, de prácticas profesionales en una empresa o simplemente mejorar sus competencias lingüísticas en LE.

c. El profesor universitario de ELE. En las instituciones universitarias alemanas desempeña un papel más destacado que en otras instituciones (por ejemplo, la escuela) no solo en la elección del manual concreto sino también en la configuración formal y conceptual de los contenidos, programas, evaluación, diseño y adaptación de materiales. De allí, la ventaja y la responsabilidad profesional que esto conlleva. Finalmente, no puede dejar de mencionarse el alto número de estudiantes por curso y las condiciones de contratación del personal docente de ELE, que en muchos casos suele ser temporal y no contempla la preparación de clases, ni la elaboración y la corrección de exámenes.

3.2 Lista de cotejo para la selección de manuales de ELE en la universidad

La situación descripta en los párrafos precedentes ha motivado la elaboración del instrumento que aquí se presenta. El mismo constituye una modesta propuesta que recoge aportes de la literatura especializada. Aspira a ser una guía u orientación para el análisis y valoración de manuales de ELE con propósitos de selección.

Se trata de una lista de cotejo o control. La misma es de carácter general y tiene como propósito facilitar el análisis profesional crítico, sistemático y reflexivo a la hora de seleccionar manuales comerciales de ELE para la enseñanza en el ámbito de la universidad. Concretamente, sistematiza atributos relevantes que permiten describir, analizar y valorar un manual de ELE por parte de un docente universitario.

Si bien dicho instrumento no ha sido validado empíricamente, el mismo ha sido utilizado en algunos talleres realizados sobre el tema y ha sido sometido al análisis de profesores de ELE que desempeñan su labor profesional en el ámbito de la universidad alemana.

El instrumento se organiza en 2 grandes apartados (véase Tabla I):

-Parte I: Descripción del manual (interna y externa). A partir de la introducción, índice y contratapa (material, objetivos, metodología, tiempo...).

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ق

%

é

-Parte II: Análisis per se a partir del índice y unidades (papel de la lengua materna y otras LE, presentación de la lengua meta (L2), contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales).

Una vez realizada la descripción pormenorizada (Parte I) y el análisis (Parte II) se procede con la valoración. Así, a partir de los resultados obtenidos y de la consideración de los factores contextuales mencionados se podrán establecer los puntos fuertes y limitaciones, así como las ventajas y las desventajas (cuestiones y problemas) que plantearía la utilización del manual evaluado.

Se considera que un análisis fundado permitirá al docente cumplir con los objetivos del curso, así como prever aquellos obstáculos que supone la selección de un material determinado.

PARTE I. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL DEL ESTUDIANTE (INTRODUCCIÓN E ÍNDICE)

A. Descripción externa. Datos generales

<i>Título:</i>	<i>Autor/es:</i>
<i>Datos bibliográficos</i>	
Lugar de edición:	Editorial:
<i>Material</i>	<i>sí</i> <i>no</i>
Impreso	El manual del estudiante contiene: -Claves o soluciones -Cuaderno de actividades (<input type="checkbox"/> con claves <input type="checkbox"/> sin claves) -Otros: <input type="checkbox"/> Fichas gramaticales <input type="checkbox"/> Vocabulario <input type="checkbox"/> Ejercicios adicionales por unidad <input type="checkbox"/>
	La colección incluye (véase introducción o contratapa): -Cuaderno de actividades (<input type="checkbox"/> con claves <input type="checkbox"/> sin claves) -Guía didáctica -Evaluaciones por nivel -Fichas fotocopiables -Otros materiales impresos adicionales (p.ej. <input type="checkbox"/> Novela <input type="checkbox"/> Cuaderno de Gramática <input type="checkbox"/>)
Sonoro	El manual incluye los CD con todas las audiciones
	El manual contiene las transcripciones de las audiciones
Visual	Incluye un DVD con material complementario (<input type="checkbox"/> el manual / <input type="checkbox"/> la colección)
Multimedia	Se dispone de la versión digital del manual (DVD, USB) para <i>Smartboard</i>
Online	Se ofrece material adicional online (p.ej. Moodle)

B. Descripción interna. Información genérica

<i>Objetivos</i>	<i>sí</i> <i>no</i>
<i>Metodología</i>	Los objetivos generales del libro están formulados
	Están directa o indirectamente vinculados al ámbito universitario
<i>Metodología</i>	Explícitamente indicada (p.ej. <input type="checkbox"/> por proyectos <input type="checkbox"/> por tareas <input type="checkbox"/> orientado a la acción <input type="checkbox"/> ecléctica <input type="checkbox"/>)
	Implícita en la concepción del libro

<i>Organización por niveles</i>	Comprende varios niveles del MCER		
	Contempla una adaptación de los niveles del MCER a la universidad		
<i>Destinatario</i>	Se dirige explícitamente a estudiantes universitarios		
<i>Tiempo y progresión</i>	Sugiere una estimación de horas para el logro del nivel(es)		
	Admite una progresión rápida (logra el nivel meta en poco tiempo)		
<i>Ámbito</i>	Los temas, textos y tareas se vinculan a la universidad		
<i>Programación</i>	Se incluyen objetivos específicos y contenidos que guían la programación del manual		
	El manual facilita la preparación de exámenes internacionales de ELE		
<i>Organización de las lecciones</i>	Los componentes están explícitamente definidos (p.ej.: <input type="checkbox"/> objetivos de aprendizaje <input type="checkbox"/> temas <input type="checkbox"/> contenidos gramaticales <input type="checkbox"/> textos <input type="checkbox"/> léxico <input type="checkbox"/> funciones comunicativas <input type="checkbox"/> estrategias <input type="checkbox"/>)		

Otros datos relevantes u observaciones:

PARTE II. ANÁLISIS DEL MANUAL DEL ESTUDIANTE (ÍNDICE Y UNIDADES)

		sí	no
<i>Papel de la lengua materna (L1)</i>	<ul style="list-style-type: none"> -La L1 se toma en cuenta en las primeras unidades (<input type="checkbox"/> consignas <input type="checkbox"/> explicaciones gramaticales) -La L1 se considera con diversos propósitos a lo largo de todo el manual 		
<i>Papel de otras LE</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Se apela a los conocimientos disponibles de otras LE que facilitan la adquisición del español 		
<i>Presentación de la lengua meta (L2)</i>	<p><i>Contextualización</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Se utilizan textos y diálogos relacionados con temas y situaciones de estudio -Se trata de materiales auténticos <p><i>Lengua oral y lengua escrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ambas tienen el mismo peso -Se utilizan textos complejos (grado de abstracción) <p><i>Estrategias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Se enseñan estrategias comunicativas y de aprendizaje (p.ej. planes, trucos, procedimientos para aprender vocabulario; para facilitar la comprensión auditiva; etc.) -A lo largo del manual se promueve la progresiva autonomía del aprendiz <p><i>Progresión de contenidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Es de carácter lineal -Admite la revisión o repaso de contenidos -Es rápida (permite al aprendiz alcanzar un nivel determinado en pocas unidades y tiempo) 		
<i>Contenidos comunicativos</i>	<p><i>Programación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Los temas de comunicación y las situaciones lingüísticas en las que estos se desarrollan así como las funciones lingüísticas implicadas se vinculan con las necesidades, intereses y realidades estudiantiles 		

	<ul style="list-style-type: none"> -Se consideran elementos pragmáticos, discursivos y no verbales <p><i>Presentación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Los contenidos (diálogos, imágenes, fotos, etc.) están contextualizados -Proceden de publicaciones reconocidas, de fuentes identificables, etc. 		
	<p><i>Ejercitación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Es variada (se incluyen diferentes tipos de ejercicios) -Es coherente con la metodología -Se incluyen instancias de revisión y autoevaluación 		
<i>Contenidos lingüísticos</i>	<p><i>Contenidos fonéticos y ortológicos</i> (discriminación de sonidos, acento, entonación, ritmo, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se consideran en apartados específicos -Evidencian una progresión clara -Se incluyen muestras de variantes del español <p><i>Contenidos gramaticales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -La progresión (dificultad y complejidad) es adecuada -Las explicaciones son claras y suficientes -Están contextualizados -Se proveen instancias de práctica (centradas en la forma) y de repaso -Se facilita la autonomía del aprendiz <p><i>Contenidos léxicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Se tratan en apartados específicos de cada lección -Se incluyen vocablos usuales del ámbito estudiantil -Se facilita su ejercitación -Se consideran estrategias de aprendizaje del léxico 		
<i>Contenidos Culturales</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Distinguen entre cultura formal y no formal -Representan la diversidad del mundo del español -Consideran situaciones cotidianas y del contexto universitario -Contrastan cultura meta y cultura de origen (L1) 		
<i>Observaciones adicionales</i>			

Tabla I. Lista de cotejo para el análisis y selección de manuales de ELE

4. CONCLUSIÓN

La complejidad, cantidad y calidad de materiales de ELE existentes en el mercado y el escaso número disponible de manuales específicos para la universidad plantean la necesidad de contar con criterios profesionales operativos que faciliten la toma de decisiones para su selección y uso.

El mayor problema radica en cómo responder de forma sencilla y acotada a un problema tan complejo. Asimismo, debe advertirse que solo se conoce de manera pormenorizada y crítica un manual tras su aplicación en el aula, si bien es posible realizar un análisis preactivo y valorar sus potencialidades si se aplican criterios profesionales sistemáticos para la selección.

Por otra parte, no puede olvidarse que en el proceso de selección

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

intervienen tanto factores contextuales externos (tipo de institución, perfil del estudiante, realidad del profesor universitario de ELE) como aquellos atributos relevantes del manual o material de enseñanza, esto es, la adecuación a la universidad, los contenidos (progresión, textos, tareas, situaciones), las estrategias y técnicas de aprendizaje y comunicativas, así como el fomento de la autonomía del estudiante (progresión, autoevaluación, reflexión) entre otros.

Finalmente, tal como señala Fernández López (2004: 716) es necesario recordar que: “El objetivo final (...) del análisis nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales o materiales, sino intentar describir en qué momento o en qué grupos resulta mejor la aplicación de un manual frente a otros”.

NOTAS

1 Se opta por el término *manual* de enseñanza en vez de *método* ya que este último se reserva para hacer referencia a las diferentes propuestas metodológicas desarrolladas para la enseñanza de ELE.

2 Los *materiales* de ELE comprenden aquellos instrumentos complementarios (teóricos o prácticos), relacionados con un aspecto puntual del aprendizaje de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baralo, M. (2003). Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿qué aprendemos y con qué? En *Actas del XIIº Encuentro práctico de profesores de ELE IH – Difusión (Barcelona)*. <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/baralo.pdf>

Ezeiza Ramos, Joseba (2006). Hacia un modelo de síntesis para el estudio de los materiales. En *Actas del I Congreso Virtual sobre Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. <https://issuu.com/ediele/docs/2civele>

Ezeiza Ramos, Joseba (2007). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *marcoELE*, 9: 1-58. <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>

Fernández López, M. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.) *Enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores* (pp. 715-734). Madrid: SGEL.

FORMACIÓN DE PALABRAS Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA: COMPARACIÓN ENTRE CHINO Y ESPAÑOL

Ya Zuo

Universidad Complutense de Madrid

zuoya0307@163.com

RESUMEN

Este trabajo trata de la comparación de la formación de palabras en español y en chino. Aunque entre chino y español existe una gran distancia lingüística, se notan muchas semejanzas en la formación de las palabras de ambas lenguas, sobre todo en la composición. En cuanto a este procedimiento, hay muchos aspectos para comparar. En este trabajo hemos comparado la categoría gramatical y la relación sintáctica. Basado en la comparación anterior, este trabajo también ha dedicado un capítulo al análisis de errores de la encuesta obtenida por parte de los alumnos. Según los resultados, hemos resumido los errores más destacados. Y por último hemos aportado unas sugerencias didácticas para la enseñanza de palabras en español partiendo de los resultados sacados anteriormente.

Palabras clave: composición, categoría gramatical, relación sintáctica, didáctica.

ABSTRACT

Although there is a great linguistic distance between Chinese and Spanish, many similarities in the formation of words from both languages are noticed, especially in the composition, which is worth a comparison and study. In this study, we compare the grammatical category and the syntactical relationship, thus devoting a chapter to the analysis of errors of the survey. Based on the study conclusion, we summarize the most prominent errors and provide suggestions for teaching Spanish words.

Keywords: composition, grammatical category, syntactical relationship, teaching.

1. INTRODUCCIÓN

El chino pertenece a la rama sino- tibetana, es una lengua aislante, en la que predominan palabras invariables, mientras que el español es una lengua flexiva, en la que cuenta con abundantes afijos. Estas profundas divergencias indican que entre chino y español existe una gran distancia lingüística. Pero también se notan

muchas semejanzas en los mecanismos de formación de palabras, como, sobre todo en la composición. Nuestro trabajo está dividido en tres partes, representado por tres capítulos respectivamente. En el primero, es la introducción del tema. En segundo lugar, presentamos los teóricos que aplicamos en esta investigación, en el segundo, haremos una comparación detallada del procedimiento más importante de la formación de palabras de ambas lenguas. Por último, hemos analizado los errores más destacados en la composición con el fin de fomentar el aprendizaje de las palabras en español y evitar las posibles transferencias negativas.

Los objetivos de este trabajo se dividen en los siguientes aspectos, en primer lugar, darse a conocer la estructura interna de las palabras compuestas tanto en chino como en español con el fin de sintetizar sus semejanzas y respectivas peculiaridades. En segundo lugar, desde la perspectiva didáctica, querría aportar unas sugerencias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje del español y despertar en los alumnos el interés de conocer las diferencias en cuando a la formación de palabras y facilitar la memorización de palabras para los alumnos chinos.

2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

2.1 Lingüística contrastiva

Lingüística contrastiva es un acercamiento lingüístico orientado a la práctica que busca describir en detalle las diferencias y similitudes entre dos o más idiomas tomando en cuenta lo fónico, morfológico y sintáctico. Esta es llamada "lingüística diferencial", o también lingüística de los contrastes. Uno de los principales propósitos de la lingüística contrastiva es ayudar a personas que están estudiando un idioma¹. El Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores son los dos modelos de investigación que mejor explicitan esta disciplina científica. La Lingüística Contrastiva contrasta dos o más sistemas lingüísticos para determinar y describir sus diferencias y similitudes. Se parte implícitamente de una orientación sincrónica y su objetivo es una gramática contrastiva que, no sólo permita predecir las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes, sino también cuál será la naturaleza y gravedad de ésta en el proceso de aprendizaje. El método básico de Lingüística Contrastiva es contrastar, las características de una lengua se explicitan precisamente mediante la comparación con otras lenguas. El modelo de Lingüística Contrastiva es el siguiente (Xu yulong 2010: 10):

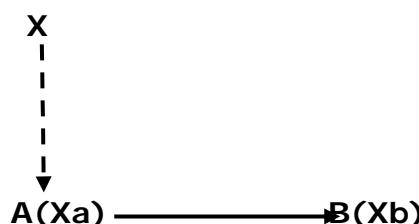


Figura 1. Modelo de Lingüística Contrastiva

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

Es decir, cierto fenómeno lingüístico(X) se presenta en la lengua A como (Xa), ¿pero cómo se presenta en la lengua B? Necesitamos encontrar la correspondiente forma que se presenta (Xb). En este proceso de búsqueda y de comparación, descubriremos las diferencias y similitudes entre ambas lenguas.

2.2 Transferencia Lingüística

La trasferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera) de elementos propios de otra lengua (la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo siempre intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos, y así facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1, pueden producirse procesos de transferencia. Generalmente resulta difícil para un individuo en aprender un idioma si éste tiene mucha diferencia en comparación con su lengua materna, y viceversa. En cuanto a los efectos, la transferencia se puede dividir en tres tipos, la transferencia positiva, la transferencia negativa, y la transferencia cero.

2.3 Análisis de errores

Corriente de investigación que se desarrolló durante los años 70 del siglo XX, como una rama de la Lingüística aplicada. Se proponía el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas para descubrir las causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje.

A diferencia de análisis contrastivo, el método seguido por el análisis de errores no partía de la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiente, sino de sus producciones reales en la lengua meta, y toma estos errores como punto de partida para los análisis.

3. COMPARACIÓN DE COMPOSICIÓN ENTRE AMBAS LENGUAS

Según *Nueva gramática de la lengua española* (RAE 2009: 735), se llama composición el proceso morfológico por el que dos o más palabras forman conjuntamente una tercera, llamada palabra compuesta o compuesto. En esta apartado, vamos a comparar los compuestos según dos criterios, uno es la categoría gramatical, el otro es la relación sintáctica entre dos constituyentes.

3.1 Comparación de categoría gramatical en español y en chino

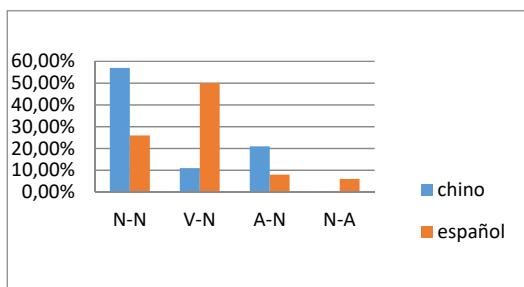


Figura 2. Compuestos nominales

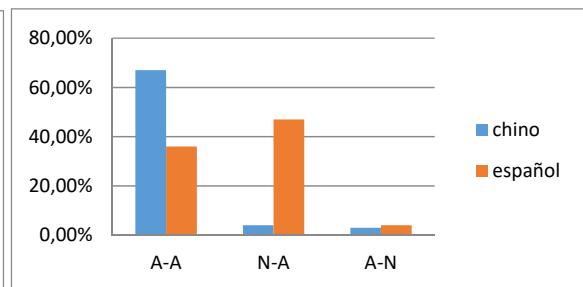


Figura 3. Compuestos adjetivales

Como se puede apreciar en la figura 2, en ambas lenguas, las cuatro modalidades son las más importantes para formar compuestos nominales. En español, la modalidad más productiva es V-N, mientras que en chino, es N-N. La alta productividad de V-N se debe a que da nombres con valor denominativo y calificativo, en tal sentido, describe cualquier tipo de característica propia del ser humano en cuanto a su físico, sus hábitos, su comportamiento, o su moral. Tiene muchas libertades y posibilidades de combinación. En chino, los morfemas nominales son los más numerosos, y las relaciones entre dos constituyentes son variadas.

Las modalidades más importantes para formar compuestos adjetivales son las que aparecen en la figura 3. La modalidad más productiva en español es N-V, eso se debe a que en este tipo se hallan adjetivos de todo tipo, los que aluden al color, los que caracterizan físicamente, incluso pueden denotar sensaciones, etc. En chino, la modalidad más productiva es A-A, eso se debe a que las relaciones entre dos morfemas adjetivales son variadas, pueden ser coordinativa o subordinativa, siempre que sea lógica.

En cuanto a los compuestos verbales, los en chino son bastante productivos, mientras que en español carecen de importancia en su totalidad, porque los verbos en español vienen de derivación, no de composición.

3.2 Comparación de relación sintáctica

En primer lugar, en ambas lenguas existe la relación coordinativa, en concreto, a yuxtaposición de sinónimos, de antónimos y del mismo campo semántico.

Ejemplos	Constituyente 1	Constituyente 2	Categoría gramatical
sordomudo	sordo	mudo	Adjetivo
美丽 (mei li)	mei, bonito	li, bonito	Adjetivo
carricoche	carro	coche	Sustantivo
事物 (shi wu)	shi, asunto	wu, objeto	Sustantivo

Tabla VII. Compuestos coordinativos en ambas lenguas

Las diferencias se concretan en que en español, los coordinativos conservan el significado de ambos constituyentes, mientras que los en chino, en muchas

ocasiones, uno de ellos se pierde, por ejemplo, 忘 (wang, olvidar) 记 (ji, memorizar) , en esta palabra sólo se conserva el significado del primer constituyente.

En segundo lugar, en ambas lenguas, existe la relación subordinativa. Las relaciones que comparten ambas lenguas son el núcleo-modificador y el verbo-complemento directo.

Relación sintáctica	Constituyente 1	Constituyente 2	palabra compuesta
Núcleo-modificador	boca	calle	bocacalle
	铁 (hierro)	路 (carrera)	ferrocarril
Verbo-complemento	limpia	botas	limpiabotas
	管 (cuidar)	家 (casa)	mayordomo

Tabla VIII. Compuestos subordinativos en ambas lenguas

Las diferencias se concretan en que, por un lado, en el tipo núcleo-modificador en español, el núcleo suele estar a la izquierda, mientras que en chino, suele estar a derecha, por otro lado, en español, el verbo-complemento cuando da nombre de oficios, siempre lleva valor despectivo, pero en chino no lleva este valor en absoluto.

Ambas lenguas tienen sus propias peculiaridades, en chino, tenemos el sujeto-predicado, el nombre-clasificador nominal, el núcleo-modificador verbal. En español, tenemos el verbo-complemento de régimen y el verbo-complemento circunstancial. Con todo eso, podemos llegar a la conclusión de que las relaciones en chino son más variadas en comparación con español.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS Y SUGERENCIAS PARA LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

4.1 Análisis de la prueba de composición

Hay totalmente treinta alumnos de licenciatura en la filología española de la Universidad de Jilin, China. Son los mismos alumnos que los de antes. Pero la prueba es diferente. La prueba está dividida en dos partes. Y en la primera, hay cinco palabras compuestas en español y los informantes tienen que optar por gramatical o agramatical. Y si en el caso de que es agramatical, tiene que corregirlo. En esta prueba, los informantes deben tener en cuenta los aspectos morfológicos de palabras españolas. Hay que considerar los marcadores de género y número, así como la direccionalidad de los componentes. En la segunda parte, los informantes tienen que traducir diez palabras al español. En esta prueba podemos comprobar la transferencia que se produce entre dos lenguas.

ß

ñ

ç

&

布

W

Ω

ة

%

ê

4.2 Datos de los informantes y el diseño de la encuesta

I-1. los abrecartas

Formas	Tipos de errores	Número
las abrecartas	género	15
la abrecartas	género	2

Tabla XIX

Podemos notar que más de la mitad de los informantes cometen errores en esta palabra. Ellos piensan que esta palabra es de género femenino. Pero en realidad, es masculino, además, el plural y el singular tiene la misma forma: abrecartas. A través de estos errores cometidos, podemos darnos cuenta de que los informantes no tienen muy claro el género de las palabras compuestas.

I-2 el escurreplatos

Resultados	Número	Porcentaje
gramatical	21	70%
agramatical	9	30%
Formas	Tipos de errores	Número
los escurreplatos	número	9

Tabla X

Con esta palabra, podemos notar que algunos informantes no tienen muy claro el número de las palabras compuestas, las palabras como escurreplatos, cortaúñas, guardacostas, mondadientes, siempre aparecen en forma plural. Según Val Álvaro (1999: 4797), el número gramatical con que se integra el sustantivo en la mayoría de estos compuestos es el plural, un plural formal en el sentido de que carece de valor cuantitativo para el compuesto. En estos casos, la pluralización del compuesto no conlleva variación morfológica. Por lo tanto, podemos decir *el escurreplatos*, y también *los escurreplatos*.

I-3 Una mujer objeto

Resultados	Número	Porcentaje
gramatical	20	66%
agramatical	10	34%
Formas	Tipos de errores	Número
un mujer objeto	género	10

Tabla XI

Con estas palabras, podemos comprobar que algunos alumnos no distinguen cuál de estos componentes es núcleo. En las palabras compuestas por dos nombres, el núcleo suele estar a la izquierda. Por lo tanto, el núcleo es *mujer* en vez de *objeto*. Por lo tanto el género debe ser femenino.

I-4 *chiminealimpiador

Resultados	Número	Porcentaje
gramatical	9	30%
agramatical	21	70%

Tabla XII

Este caso es especial, porque los que piensan que es grammatical, sufren una transferencia lingüística negativa, por un lado, en chino, limpiachimeneas, se expresa con una direccionalidad inversa, es decir, 烟囱 (yan cong, chimenea) 打扫工 (da sao gong, limpiador). Por otro lado, no saben que las palabras compuestas españolas que indican un oficio, suele usar la estructura "Verbo-objeto", y la designación de "agente", marcado con la propiedad de habitualidad que comporta la construcción. Y las palabras de la misma estructura son *lavacoches*, *aparcacoches*, *portacartas*, *limpiabotas*, etc.

I-5 cartas bomba

Formas	Tipos de errores	Número
bomba carta	direccionalidad	4
cartas bombas	número	12
carta bombas	confusión del núcleo	5
bombas carta	direccionalidad y número	2

Tabla XIII

Podemos notar que el índice de la agramaticalidad de esta palabra es muy alta, y las formas que han corregido también varían mucho del uno al otro. Por lo tanto podemos observar muchos problemas a través de estos errores. Primeramente, unos informantes no tienen muy clara la direccionalidad de los componentes en las palabras compuestas en español. A diferencia del chino, el núcleo está a la izquierda, y el modificador está a la derecha. En esta palabra carta es el núcleo. Otro componente sustantivo desempeña un papel como modificador del núcleo. Por lo tanto, los que cometen este error, sufren una transferencia negativa. Hay informantes que escriben "cartas bombas". Ellos no tienen muy claro el número de las palabras compuestas de español, es decir, palabras como ésta sólo permite la flexión interna. También hay unos informantes confunden el núcleo, y toman

ß

ñ

ç

&

布

w

Ω

ة

☴

ê

"bomba" como el núcleo.

II-1. 聋哑的

Formas	Tipos de errores	Número	Porcentaje
sordomudo	-	26	86%
mudosordo	direccionalidad	2	6%
persona que no oye ni habla	concepto	1	3%
sordo mudo	otros factores	1	3%

Tabla XIV

En este caso, la gran mayoría de los alumnos conciernen en esta palabra, la tasa de precisión es muy alta. Creo que eso se debe a una transferencia positiva de chino a español, porque en chino la estructura es casi igual: 聋(long, sordo), 哑(ya, mudo), aunque hay muy pocos alumnos cometan errores en la direccionalidad. En cuanto a la forma "persona que no oye ni habla", podemos confirmar que este alumno no sabe la definición de palabras compuestas, lo que él escribe no es una palabra, sino es un sintagma.

II-2 剑鱼

Formas	Tipos de errores	Número	Porcentaje
pez espada	—	9	30%
espada pez	direccionalidad	7	23%
pez con forma de espada	concepto	2	6%
pez de espada	falso uso de preposición.	4	13%
—	vocabulario limitado	8	26%

Tabla XV

Podemos ver que sólo 9 alumnos saben la forma correcta de traducir esta palabra, el porcentaje es muy bajo. Esta palabra está compuesta por dos sustantivos, y el núcleo está a la izquierda como siempre. Pero en chino, la direccionalidad es justamente inversa, es decir, el núcleo está a la derecha: 剑(jian, espada), 鱼(yu, pez). Por lo tanto hay unos alumnos escriben "espada pez". Aparte de eso, hay persona traduce esta palabra en un sintagma en vez de una palabra. También hay otros que utilizan la preposición *de*. Sí en español existen las palabras compuestas con *de* como máquina de coser, máquina de escribir, etc. Pero en este caso, no se usa la preposición. Esto lo comprueba otras palabras como *pájaro mosca*, *pez luna*, etc. Según Val Álvaro (1999: 4784), en estas estructuras, hay una caracterización del núcleo mediante la atribución de alguna de las propiedades

percibidas como peculiares del segundo constituyente.

4.3 Análisis cualitativo de los errores

Con los datos mencionados arriba, podemos agrupar los errores según tipos diferentes y llegamos a la conclusión de que los principales errores son los siguientes.

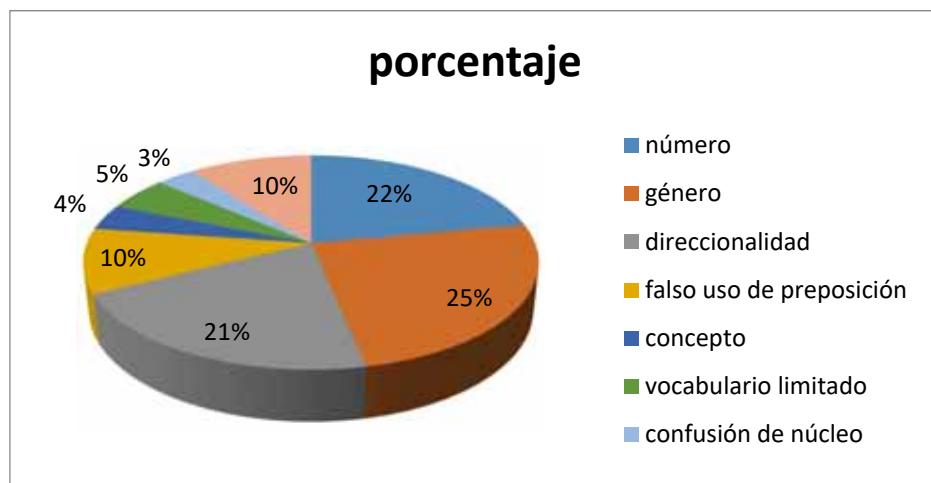


Figura 4. Clasificación de los errores

Con estos datos, podemos ver que los informantes cometen más errores en género, con un porcentaje de 25%, y después es el género, con un porcentaje de 22%, y lo sigue el problema de la direccionalidad, con un porcentaje de 21%. Estos son los errores más principales. Los alumnos cometen muchos errores en género y número, es porque en chino, no existe el género, ni número en la morfología. Y la alta agramaticalidad en la direccionalidad se debe a la influencia del chino, es decir, tiene una direccionalidad inversa en la composición.

4.4 Sugerencias para la enseñanza de las palabras compuestas

En primer lugar, tenemos que prestar más atención a los caracteres propios en la enseñanza de las palabras compuestas, porque ellas cuentan con muchas restricciones y peculiaridades. Por otro lado, los alumnos deben resumir las reglas de la composición para conocer mejor este mecanismo de formar las palabras. Las reglas son importantes, porque con éstas, no es necesario conocer todas las palabras compuestas en español, uno puede deducir el significado.

En segundo lugar, hay que enfocarnos bien en las diferencias entre ambas lenguas en cuanto a la composición. En la encuesta, podemos notar que muchos errores fueron causados por la direccionalidad. Y la direccionalidad tiene mucho que ver con la influencia de la lengua china. Si los alumnos no se dan cuenta de eso, no pueden evitar la transferencia negativa entre ambas lenguas.

Por último, en la enseñanza los profesores deben prestar más atención a la

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

explicación de la estructura de las palabras compuestas. Por ejemplo en cuanto a las palabras compuestas por dos sustantivos, el profesor debería explicar con total claridad la relación entre dos constituyentes, así como la direccionalidad de estos componentes para que los alumnos se den cuenta de sus peculiaridades.

5. CONCLUSIONES

Entre chino y español existe una gran distancia lingüística, se notan muchas similitudes en la formación de palabras, sobre todo en la composición, siendo el procedimiento más importante en chino, y el segundo más importante en español.

A través de la comparación, podemos llegar a la conclusión de que, en primer lugar, en ambas lenguas existen compuestos coordinativos y subordinativos, pero las relaciones en chino son más variadas y complicadas. En segundo lugar, las modalidades más productivas para formar los compuestos nominales y adjetivales son muy similares. Los nominales son los más productivos en ambas lenguas. Sin embargo, los compuestos verbales en español carecen de vitalidad, y los en chino son muy productivos.

Desde el punto de vista didáctico, los profesores deben resumir las semejanzas entre ambas lenguas para que los alumnos comprendan mejor la estructura interna de las palabras en español, y al mismo tiempo deben enfatizar las diferencias entre las palabras compuestas, por ejemplo, la direccionalidad, el género, el número, para evitar las posibles transferencias negativas. Sé que sobre este tema, todavía hay mucho que estudiar de hoy en adelante, espero que este trabajo pueda servir para los futuros estudios en este ámbito y también pueda dar unas sugerencias útiles para las actividades didácticas.

NOTAS

1. http://wikipedia.org/wiki/Lingüística_contrastiva

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvar Esquerra, Manuel (1999), *La formación de palabras en español*, Arco Libros, S. L.

Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa Calpe.

Busto Gisbert, Eugenio (1986), *La composición Nominal en Español*, Universidad de

ß

ñ

Ç

&

布

W

Ω

Ҫ

₪

ê

Salamanca.

Real Academia Española (2010), *Nueva gramática de la lengua española*, Unigraf, S.L.

Serrano Dolader, D (1998), "La derivación verbal y la parasíntesis", *Gramática Descriptiva en lengua Española*. Espasa Calpe.

Val Álvaro José Francisco (1998)," La composición", *Gramática Descriptiva de La Lengua Española*, Espasa Calpe.

许余龙. (2010) ,《对比语言学概论》, 上海 , 上海外语教育出版社.

(Xu Yulong (2010), *Lingüística Comparada*, Lengua extranjera de Shanghái.)

DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE PLURILINGUE DANS UN PAYS MONOLINGUE - QUELLES IMPLICATIONS POUR L'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DE LA DEUXIÈME LE? LE CAS DES ÉLÈVES POLONAIS.

Radosław Kucharczyk

Université de Varsovie – Pologne

r.kucharczyk@uw.edu.pl

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo presentar los ejes principales de la política lingüística actual y sus implicaciones prácticas. En la parte teórica se describirán brevemente las siguientes competencias: la competencia plurilingüe y las habilidades para el aprendizaje (savoir-apprendre), junto con el perfil del aprendiente plurilingüe. La parte empírica presenta los resultados de una investigación llevada a cabo entre los alumnos polacoparlantes de 15/16 años de edad que deben aprender dos lenguas extranjeras. La investigación tiene por objetivo examinar la actitud de los alumnos hacia la segunda lengua extranjera y las estrategias que emplean durante su aprendizaje.

Palabras clave: competencia plurilingüe, habilidades para el aprendizaje (savoir-apprendre), transferencia, reflexividad, LE2

ABSTRACT

The aim of this article is to present the main assumptions of the contemporary language policy and their practical implications. The theoretical part of the article provides a brief description of a multilingual competence and ability to learn (savoir-apprendre). In addition, it presents the profile of a multilingual learner. The empirical part presents a survey conducted among Polish learners (aged 15/16) who learn two foreign languages in compulsory education. The survey aimed at studying the learners' attitude towards additional foreign languages and methods of learning them.

Key words: multilingual competence, ability to learn, transfer, reflexivity, additional foreign language

1. EN GUISE D'INTRODUCTION

L'apparition du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) marque une étape importante en didactique des langues étrangères. Il ne s'agit pas seulement d'une nouvelle perspective de l'enseignement/apprentissage des langues dite approche actionnelle où l'accent est mis sur l'aspect utilitaire de la langue, mais avant tout de la mise en exergue des éléments jusqu'à présent souvent sous-estimés en classe de langue: la compétence plurilingue et le savoir-apprendre qui sont en

étroite corrélation. Dans le présent article, nous discuterons leurs implications didactiques en classe de langue et nous présenterons les résultats d'une étude empirique dont l'objectif était d'examiner si les élèves polonophones savaient utiliser leur répertoire langagier dans l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (LE2).

2. APPRENDRE UNE LANGUE SELON LE *CECR*: COMPÉTENCE PLURILINGUE ET SAVOIR-APPRENDRE

2.1 Compétence plurilingue

L'approche prônée par le *CECR* est l'approche plurilingue qui rejette l'idéal du locuteur natif en tant que modèle de référence lors du processus d'enseignement/apprentissage des langues. Au contraire, selon l'approche en question, lors de la situation exolingue l'individu recourt à son répertoire langagier qui est constitué de toutes les langues qu'il connaît afin de réussir l'acte de communication. Il n'est pas donc étonnant de constater que c'est la compétence plurilingue qui constitue l'un des objectifs principaux en classe de langue. Selon le *CECR*, elle englobe toutes les langues que l'individu connaît ou, en d'autres termes, elle englobe tout le répertoire langagier dont il dispose. Par voie de conséquence, la compétence plurilingue est partielle ou limitée. Comme le remarque I. Janowska (2011: 64), lors du processus d'apprentissage de plusieurs langues, on ne peut pas, voire jamais, développer toutes les compétences langagières avec le même degré d'intensité. De plus, le caractère partiel de la compétence plurilingue ne concerne pas seulement les compétences langagières, mais aussi des domaines particuliers ou des contextes d'utilisation (Robert et Rosen 2010: 57-58). Il va aussi de soi que la compétence plurilingue est une compétence en voie d'évolution (Robert et Rosen *ibidem*). Elle change constamment en fonction des facteurs qui constituent sa biographie langagière. La question qui va de soi et celle de savoir quels sont les bénéfices dont dispose l'apprenant plurilingue (désormais AP). Or, l'AP est une personne dont les connaissances linguistique et communicationnelle sont développées (Robert et Rosen 2010: 58). Pour schématiser, la conscience linguistique peut être définie en tant que le savoir déclaratif sur la langue et sur les règles qui la régissent (Bugajski, Steciag 2012: 30). Par analogie, la conscience communicative est perçue comme étant le savoir que l'individu possède sur l'acte de communication et ses modalités de fonctionnement. Ainsi, la compétence plurilingue «*installe une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes et affine les savoir-apprendre et les capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau*» (Robert et Rosen 2010 : 58). De plus, la compétence plurilingue permet à l'individu d'avoir des compétences sociologique et pragmatique plus élaborées que celles qui coexistent chez l'individu monolingue et par voie de conséquence, d'accélérer l'apprentissage ultérieur des langues. Il s'ensuit donc que, pour que la compétence plurilingue soit développée chez l'individu, il faut que ce dernier sache bien apprendre des langues ou que son savoir-apprendre soit suffisamment développé.

2.2 Savoir-apprendre

La compétence savoir-apprendre fait partie des compétences générales qui, à côté de la compétence à communiquer langagièrement, s'activent lors d'une situation de communication. Elle est étroitement liée aux dispositions personnelles de l'apprenant et a un impact sur la façon dont il aborde un nouveau contenu à apprendre, la langue étrangère en l'occurrence (CECR 2001: 17). De plus, il est aussi question de revenir sur les savoir et savoir-faire antérieurs de l'apprenant qui soutiennent un nouvel apprentissage. Donc, c'est à l'apprenant d'expérimenter avec les techniques d'apprentissage déjà utilisées et de choisir celles qui seront les plus efficaces pour lui lors de la résolution d'une tâche langagière pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Il résulte de ce qui précède que les deux notions présentées (la compétence plurilingue et le savoir-apprendre) dans cette partie du présent article semblent tracer les axes principaux des démarches didactiques en classe de langue à l'époque actuelle.

3. Profil de l'apprenant plurilingue: réflexivité et transfert

Dans la section précédente, nous avons constaté que les compétences plurilingue et savoir-apprendre étaient des compétences à développer lors du processus d'enseignement/apprentissage des langues. La question qui se pose quasi naturellement est de savoir de quelles capacités devrait disposer l'apprenant en langues. Sans nul doute, l'AP est un apprenant qui sait apprendre, et donc un apprenant dont le savoir-apprendre est relativement développé. Il s'ensuit que ce qui caractérise l'AP est avant tout la réflexivité qui a un impact sur sa façon d'apprendre et le développement des stratégies d'apprentissage qui, par voie de conséquence, rendent possible le transfert des savoir, savoir-faire et savoir-apprendre.

3.1 Réflexivité

En classe, la réflexion peut être perçue comme une réflexion que l'individu fait sur son expérience, ses actions, ses émotions et ses réactions et dont il se sert pour interpréter ou analyser sa façon d'apprendre (Kruk 2014: 213). Il s'ensuit que la réflexion est un processus qui engage activement l'apprenant, parce qu'il lui permet d'analyser et, en même temps, d'évaluer ses apprentissages par rapport au savoir qu'il possède. En classe de langue, qui est un lieu privilégié pour développer la compétence plurilingue, on devrait mettre en relief la pratique dite réflexive qui s'inscrit dans la conception constructiviste de l'apprentissage où l'élève assume trois rôles en parallèle: il est à la fois le déclencheur, le médiateur et l'objet de son apprentissage. On peut donc supposer l'existence d'une métacompétence dite «savoir-analyser» qui englobe quatre dimensions (Vacher 2015: 24). Elle permet à l'individu de rationaliser son apprentissage (dimension instrumentale), de mettre en relation des éléments analysés (dimension heuristique), de poser et de résoudre des

problèmes (dimension de problématisation), de même que de créer de nouvelles représentations des pratiques (dimension de changement). En classe de langue, la réflexion devrait porter sur la langue en tant que système cohérent ayant un certain nombre de régularités, de même que sur la situation de communication qui est toujours mise dans un cadre interactionnel soumis à des normes strictes et préétablies qui permettent aux interlocuteurs de bien interpréter leurs intentions communicatives (Kucharczyk 2014: 116-127). Lors de l'apprentissage de langue, qui s'inscrit dans l'approche plurilingue, il est primordial de faire réfléchir les élèves sur les langues qu'ils connaissent déjà et celle(s) qu'ils sont en train de découvrir. La réflexion peut porter sur des composantes de la compétence strictement langagière (grammaire, lexique, phonétique, etc.) de même que sur les éléments de la compétence communicative (organisation et gestion de la situation de communication, rituels d'ouverture et de clôture de l'interaction, etc.). Ainsi, les élèves sont encouragés à rechercher des ressemblances entre les langues faisant partie de leur répertoire langagier, tout en étant vigilants quant aux faux amis ou mots/structures/tournures qui se ressemblent dans les deux langues, mais qui portent des significations différentes. Mais la réflexion en classe de langue devrait aller encore plus loin. En effet, elle doit aussi être présente lors de la résolution des tâches langagières. Elle englobe ainsi la rétrospection de la part de l'apprenant et l'évaluation des techniques déjà connues et pratiquées lors de l'apprentissage antérieur.

Il va donc de soi que l'apprentissage d'une langue est un processus actif pendant lequel l'élève recourt à son expérience non seulement en tant qu'apprenant en langue, mais aussi en tant qu'utilisateur de celle-ci, y compris sa langue maternelle pour arriver au transfert des savoir et savoir-faire.

3.2 Transfer

Dans le domaine des apprentissages, le transfert peut être vu en tant que processus par lequel une réponse produite dans une situation de la résolution d'un problème peut être reproduite dans une autre ce qui demande un effort intellectuel de l'individu (Arenilla et al. 2007: 316). Le rôle du transfert dans la construction du savoir et savoir-faire est non négligeable: d'un côté il permet d'étendre une compétence à d'autres domaines beaucoup plus larges, de l'autre il permet aux apprenants d'accéder à des niveaux plus complexes de la compétence donnée à partir des connaissances des structures déjà maîtrisées. En effet, comme le remarque G. Samson (2011) «*la structure cognitive de toute personne est constituée d'un ensemble de savoirs antérieurs intégrés depuis ses toutes premières heures de vie*». Les savoirs en question englobent des représentations mentales des connaissances aussi bien déclaratives que procédurales qui sont structurées par l'individu d'une façon systématique et lui permettent d'interpréter la réalité et, par voie de conséquence, d'acquérir de nouvelles connaissances. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de fournir aux apprenants des outils qui leur permettront de transférer des

connaissances selon les étapes présentées dans le tableau ci-après.

ÉTAPE	OBJECTIF	TÂCHE DE L'ENSEIGNANT
se conscientiser des savoirs et des savoir-faire antérieurs	établir un cadre de référence pour décoder de nouvelles informations	poser une série de questions qui permettent à l'élève de réactiver des connaissances nécessaires pour affronter une nouvelle situation d'apprentissage
catégoriser ses apprentissages	élaborer un réseau de concepts pour les récupérer plus facilement lors du transfert	donner aux apprenants des exemples de techniques servant à l'élaboration d'un réseau de concepts (par exemple: des schémas heuristiques)
donner du sens à son apprentissage	créer la motivation pour l'apprentissage	présenter des situations qui sont familières aux apprenants
transférer ses savoirs déclaratif et procédural	faciliter l'apprentissage	proposer des situations qui mobilisent le transfert (du transfert explicite au transfert implicite)

Tableau I Transfer en classe: étapes didactiques

En classe de langue, le transfert résulte de la réflexion sur la langue, la communication et la façon d'apprendre. En effet, l'élève devrait puiser consciemment dans son répertoire langagier pour transférer des connaissances relatives sur le lexique, la grammaire, l'organisation du discours, etc. Il fait de même pour les situations de communication qu'il gère d'une façon efficace en se référant aux modèles communicatifs qu'il connaît déjà (d'autres langues étrangères et sa langue maternelle). Enfin, le transfert peut également concerner les techniques et les stratégies d'apprentissage: une fois un certain nombre de stratégies testé et trouvé efficace, l'apprenant peut les réutiliser lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue,

tout en cherchant d'autres techniques, encore plus efficaces.

4. ÉTUDE EMPIRIQUE

L'étude empirique dont les résultats seront présentés dans la suite de l'article a été menée en juin 2015 auprès des collégiens polonais âgés de 16 ans apprenant deux langues étrangères lors du parcours scolaire obligatoire. Son objectif était d'examiner l'attitude des élèves envers l'apprentissage de la LE2 et de voir si les élèves recouraient au transfert des apprentissages lors de son acquisition.

4.1 Contexte de la recherche

La Pologne est un pays monolingue dans le sens où c'est le polonais qui domine le quotidien, ce qui veut dire que les élèves polonophones ont le contact avec les langues étrangères avant tout à l'école. Depuis l'année scolaire 2009/2010, l'enseignement des langues vivantes à l'école polonaise est organisé de la façon suivante:

école primaire 6 ans	collège 3 ans	lycée 3 ans
1 langue étrangère obligatoire	2 langues étrangères obligatoires	2 langues étrangères obligatoires

Tableau II Langues étrangères à l'école polonaise

Il faut aussi constater que le curriculum polonais met également l'accent sur le développement des capacités qui peuvent soutenir le développement de la compétence plurilingue. Il est notamment question d'encourager les élèves à s'autoévaluer, à coopérer avec leurs pairs, à recourir à des stratégies communicatives et compensatoires ou avant tout à développer leur conscience linguistique que nous venons de caractériser brièvement. Il n'est pas étonnant de constater que la majorité (pour ne pas dire la totalité) des élèves polonais apprennent l'anglais en tant que première langue étrangère. Viennent ensuite l'allemand, le français, le russe et d'autres langues (avant tout l'espagnol et l'italien). La question qui va de soi est de savoir quelle est l'attitude des élèves face à la deuxième langue étrangère. Sont-ils suffisamment motivés pour son apprentissage si c'est l'anglais qui leur permet de communiquer dans le monde entier et s'ils passent les examens externes d'anglais? Sont-ils prêts à mettre de l'effort pour apprendre une langue dont la connaissance ne leur serait pas forcément nécessaire au moment où ils suivent l'éducation formelle? Les recherches menées sur le sujet montrent que les compétences des élèves polonophones en LE2 sont relativement pauvres (Kucharczyk 2015: 186-187, 189-193). On pourrait donc supposer que l'enseignement/apprentissage des langues qui s'inscrit dans l'approche plurilingue pourrait y remédier. Montrer aux élèves comment puiser dans le répertoire langagier afin d'arriver à un transfert de savoir et de savoir-

faire efficace pourrait, nous l'espérons, accélérer l'apprentissage de la LE2 et, par conséquent, motiver plus les apprenants.

4.2 Outils et participants à la recherche

La recherche dont nous présentons les résultats dans la suite du présent article a été menée auprès d'élèves de la dernière classe du collège au mois de juin 2015. Les élèves examinés étaient âgés de 16 ans et, en dehors de l'anglais, ils apprenaient soit le russe soit l'allemand. Ils venaient tous d'une ville de près de 50000 habitants où le taux de chômage est relativement élevé ($N=117$) ce qui peut avoir un impact sur l'attitude des élèves envers l'apprentissage de la LE2. Les élèves n'ont pas été choisis au hasard: c'est tout au long du collège qu'ils découvrent la grammaire de la langue polonaise. Ils disposent donc d'un certain savoir déclaratif sur le fonctionnement de la langue et, par conséquent, sur la communication ce qui influe sur la conscience métalinguistique conditionnant le développement de la compétence plurilingue.

Lors de notre recherche, nous avons recouru à la technique du récit autonarratif. Comme le constate M. Smuk (2016: 142), l'autonarration donne à l'individu la possibilité d'analyser différents aspects de sa vie et c'est l'introspection qui est une condition *sine qua non* de l'autonarration. Grâce à elle, les individus s'auto observent et, par conséquent, enrichissent leur savoir sur eux-mêmes.

Lors de notre étude empirique, nous avons voulu partiellement diriger l'autonarration des élèves examinés. Pour ce faire, nous avons élaboré une lettre à trous à un ami imaginaire que les élèves devraient compléter lors de la recherche (voir annexe 1). La lettre a été rédigée en polonais, car c'est la langue maternelle qui permet d'exprimer le mieux les sentiments, donc elle est l'outil préféré de l'introspection 1. La lettre se posait comme objectif d'examiner l'attitude des élèves envers l'apprentissage de la LE2 au collège et d'analyser si les élèves sont capables d'effectuer un transfert de connaissance relatif à l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, l'écoute et la résolution des tâches langagières.

4.3 Présentation des résultats

4.3.1 Attitude des élèves envers l'apprentissage de la LE2

Les deux premières lacunes de la lettre à un ami imaginaire avaient comme objectif d'examiner l'attitude des élèves envers l'idée d'apprendre obligatoirement deux langues étrangères au collège, de même que leur attitude par rapport à la LE2.

S'il s'agit de l'attitude envers l'enseignement/apprentissage obligatoire de deux langues étrangères, les opinions des élèves enquêtés sont, dans la majorité des cas, favorables. 90 élèves trouvent intéressante la possibilité d'apprendre deux langues étrangères au collège pour différentes raisons. Beaucoup d'élèves partent du principe que la connaissance des langues peut avoir un impact positif sur leur avenir ou peut leur faciliter la vie. Tout d'abord, la connaissance des langues peut être utile dans la vie adulte, notamment lors de la recherche d'un travail:

U29 : une bonne perspective pour l'avenir : connaître des langues est important et utile dans la vie adulte.

U 28: une bonne perspective pour l'avenir: connaître des langues est important et utile dans la vie adulte, notamment quand on recherche du travail.

U35: c'est important et utile, parce que nous pouvons développer nos connaissances. C'est bien de le mettre dans le CV.

U53: des leçons utiles, parce que dans l'avenir, quand tu commences le travail, connaître des langues te donnera des points dans les entreprises. Il vaut mieux commencer à apprendre une nouvelle langue le plus tôt possible.

On peut se poser la question d'où vient ce souci pour l'avenir chez les élèves qui n'ont que 16 ans. Nous sommes d'avis que le contexte socio-économique nous fournit la réponse. Or, nous l'avons déjà signalé, les élèves enquêtés viennent d'une région où le taux de chômage est relativement élevé, ce qui a un impact négatif sur la situation économique des familles. Connaître des langues semble ainsi être pour les élèves une chance d'avoir un travail bien payé qui leur garantira «une bonne vie».

Certains élèves soulignent une autre valeur ajoutée de la connaissance des langues: la possibilité de communiquer à l'étranger et/ou avec des étrangers.

U67: pas mal comme idée, parce que connaître des langues est important pour communiquer à l'étranger.

U75: très bonne idée, parce ce que je crois que c'est important pour communiquer avec des étrangers

U85: une idée excellente, parce que tu pourras communiquer avec des gens dans d'autres pays

Ce qui leur semble extrêmement important, c'est le fait que le polonais - leur langue maternelle - n'est pas une langue majoritaire:

U38 : très bonne idée, parce que dans peu de pays tu peux communiquer en polonais, chaque voyage à l'étranger demande de connaître des langues étrangères

Il faut également souligner que certains élèves sont conscients que la connaissance de l'anglais - la *lingua franca* d'aujourd'hui - n'est pas suffisante dans le monde contemporain:

U116 : ---- , dans l'avenir; tu en auras besoin, la seule connaissance de l'anglais ne suffit pas

Parmi les personnes examinées, il y a aussi des élèves qui trouvent qu'apprendre deux langues étrangères assure aussi le développement au niveau personnel:

U08 : c'est une idée excellente, parce que nous développons notre intelligence, on s'exerce.

U43 : très bonne nouvelle, parce que on apprend et on développe nos connaissances. On a aussi des profs indulgents.

U76 : assez intéressant, parce que tu peux apprendre plus

Des élèves interviewés mettent également accent sur la connaissance d'autres cultures et la possibilité de participer à l'échange interculturel grâce à la connaissance des langues étrangères :

ß

ñ

Ҫ

&

布

₪

Ω

Ҫ

₪

ê

U47 : c'est bien, parce que tu développeras ton savoir linguistique et tu auras affaire à une autre culture

U79 : (...) parce que ça te facilitera la communication avec les gens d'autres pays et ça t'aidera à connaître de nouvelles cultures

S'il s'agit des élèves qui sont contre l'enseignement/apprentissage obligatoire de deux langues au collège, ils sont d'avis que c'est une perte de temps: ils ont plus de cours ce qui ne leur plaît pas d'autant plus qu'ils ne vont pas partir à l'étranger.

U03 : perte de temps, on plus d'heures de cours et je ne partirai nulle part

Certains apprenants sont aussi persuadés qu'il vaut mieux bien apprendre une seule langue que deux de façon superficielle:

U15 : Une mauvaise idée, il vaut mieux apprendre bien une seule langue au lieu d'en apprendre plusieurs d'une façon superficielle

Un élève se prononce contre l'apprentissage des langues, car il ne veut pas connaître des cultures qui lui semblent bizarres:

U94 : une idée pas trop géniale, parce que tu connais de nouvelles langues et leurs cultures parfois bizarres

Quant à l'attitude envers la deuxième langue (l'allemand et le russe), les opinions des élèves sont également partagées. Une grande majorité des élèves l'évalue d'une façon positive. Ils la trouvent utile pour des raisons énumérées dans la partie précédente de la lettre: un atout lors de la recherche de travail dans l'avenir, le développement personnel, la communication à l'étranger et avec des étrangers, la connaissance d'autres cultures, etc.

U18 : très importante, parce que c'est une perspective pour l'avenir

U46 : obligatoire, parce que celui qui veut être éduqué et qui ne veut pas travailler comme caissier chez Biedronka [discount polonais d'une mauvaise réputation] doit connaître au moins deux langues

U29 : très utile, parce que ça développe nos compétences

U22 : utile, parce que tu apprends sur un nouveau pays et tu connais aussi sa culture
Certains élèves trouvent l'apprentissage de la L2 intéressant, car il leur donne la possibilité de découvrir quelque chose de nouveau:

U12 : intéressant, parce que c'est quelque chose de nouveau

Néanmoins, il y a également des élèves qui trouvent que l'apprentissage de la LE2 est utile même s'il est difficile, car l'apprentissage commence dès le début et les élèves ont beaucoup à apprendre:

U16 : Utile / difficile, elle nous sera utile, mais il est difficile d'apprendre tout à la fois

U51 : difficile, parce que nous la voyons pour la première fois, et le début est toujours difficile

Cependant, certains élèves trouvent que commencer l'apprentissage dès le début est avantageux pour eux:

U78 : Agréable, parce qu'on commence dès le niveau débutant

Mais, ils soulignent le grand rôle de l'enseignant qui sait les motiver pour l'apprentissage de la LE2:

ß

ñ

Ҫ

&

布

ѡ

Ω

Ҫ

ѡ

ê

U39 : assez facile, parce que moi et mes amis nous avons vite appris ses bases grâce à notre enseignante

Ce qui compte pour les élèves, c'est le fait que la LE2 n'est pas l'anglais:

U59 : très cool, parce que tu apprends une autre langue que l'anglais

Les élèves dont l'attitude envers la LE2 est plus réticente trouvent que la LE2 ne leur sera utile car c'est une perte de temps:

U03 : inutile, car on a moins de temps pour l'apprentissage.

De plus, en connaissant l'anglais, ils n'ont pas besoin de connaître une autre langue:

U09: inutile, l'anglais suffit, parce que c'est la langue universelle

Souvent, les élèves n'ont pas une image positive de la LE2:

U20 : l'allemand est nul, au lieu de parler, on aboie

Certains élèves ont du mal à ne pas mélanger les langues qu'ils apprennent ce qui peut les empêcher de bien connaître les deux langues:

U111 : c'est plus difficile, parce que ça se mêle avec l'autre langue que tu apprends.

Il s'ensuit que les élèves enquêtés sont favorables à l'enseignement de deux langues au collège et qu'ils ont une représentation assez positive de la LE2. La question qui se pose est de savoir s'ils savent profiter de leur répertoire langagier pour renforcer leurs compétences en L2.

4.3.2 Transfer du vocabulaire

La partie suivante de la lettre devrait examiner comment les élèves enquêtés apprennent le vocabulaire de la LE2 ou, et donc leurs techniques préférés. Nous voulons aussi voir si les élèves utilisent des stratégies qui puissent dans leur répertoire langagier pour renforcer l'apprentissage du lexique de la LE2. Force est de constater que rares sont les élèves qui profitent de leur conscience métalinguistique afin de renforcer le développement de la compétence lexicale en LE2 : il y en a 2. Un élève remarque que certains mots allemands ressemblent à des mots anglais ou à des mots d'autres langues:

U11 : tu peux associer des mots nouveaux, car en allemand il y a beaucoup de mots qui ressemblent aux mots anglais.

U32 : tu peux les associer aux mots que tu connais dans une autre langue.

Certains élèves vont encore plus loin en décourageant leur ami imaginaire de ne pas faire des associations entre les langues qu'ils connaissent, car cela peut perturber l'apprentissage de la LE2, les mots pouvant se ressembler:

U53 : [n'oublie pas de] dissocier les langues que tu apprends. Essaie de faire des pauses quand tu apprends le vocabulaire des deux langues, sinon tu vas te tromper. Un élève est aussi conscient de l'existence de faux amis et pour cette raison il déconseille de rechercher des ressemblances lexicales:

U38 : Ne fais pas d'associations avec le polonais, parce que les mots anglais ont souvent une autre signification que les mots polonais, même s'ils se ressemblent.

D'autres élèves énumèrent des techniques que l'on peut nommer générales qui les aident à mémoriser le lexique. On peut supposer que les apprenants les ont déjà

ß

ñ

Ҫ

&

布

ѡ

Ω

Ҫ

ѡ

ê

testées lors de l'apprentissage de l'anglais et les transfèrent lors l'apprentissage de la LE2. Il est question de stratégies telles que:

- réviser à des intervalles réguliers.
U10: [n'oublie pas de] de les réviser régulièrement et d'apprendre de mots nouveaux pour enrichir le lexique
- U36 : [n'oublie pas de] d'apprendre régulièrement, d'une façon systématique pour ne pas rester en arrière
- créer un contexte d'apprentissage agréable
U21: [n'oublie pas de] ne pas s'y forcer, les connaître par le biais de la musique, les films, avec plaisir
- ne pas se décourager
U35 : Pas tout ira bien, il faut apprendre et ne pas se décourager.
- faire des associations
U42 : [n'oublie pas de] associer un mot à une chose
- donner du sens à l'apprentissage
U43 : [n'oublie pas de] ne pas faire de bachotage. Essaie de comprendre le sens du mot et de l'utiliser dans la vie quotidienne
- apprendre le lexique contextualisé tout en faisant attention à la prononciation
U73 : [n'oublie pas de] de les répéter, d'apprendre leur prononciation et orthographe et de les apprendre dans le contexte

4.3.3 Transfert de la grammaire

S'il s'agit du transfert des apprentissages concernant la compétence grammaticale, les réponses des élèves enquêtés ne le prouvent pas, car la majorité des étudiants évaluent, tout simplement, l'apprentissage de la grammaire. Or, pour certains la grammaire est difficile, mais nécessaire pour une communication efficace:

U27 : Elle est indispensable pour bien parler et écrire à l'étranger

U71 : Elle est importante pour pouvoir communiquer.

D'autres élèves ne sont pas d'avis que la maîtrise de la langue cible assure une communication efficace:

U55 : Elle est importante, mais sans la connaître, tu pourrais aussi communiquer.

U83 : Elle est importante, mais n'y accorde pas trop d'importance ; c'est qui compte, c'est la communication

U116 : Elle est aussi utile. L'étranger te comprendra si tu ne la connais pas, c'est mieux de la connaître.

Un élève trouve que les non-natifs ont le droit de ne pas bien connaître la grammaire de la langue cible:

U81: Tu es Polonais et tu as droit à commettre des erreurs.

Certains élèves énumèrent des techniques qui, selon eux, sont utiles lors de l'apprentissage de la grammaire de la LE2. Néanmoins, ces techniques restent pauvres: il s'agit avant tout de réviser régulièrement et ne pas se perdre au début de l'apprentissage.

ß

ñ

Ҫ

&

布

ѡ

Ω

Ҫ

ѡ

ê

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

U21: ça vaut la peine de la connaître et de l'apprendre régulièrement.

U24 : Il faut connaître les règles de bases.

U36 : Tu dois l'apprendre régulièrement et tu ne peux rien omettre.

Si les élèves se réfèrent à la grammaire des langues qu'ils connaissent, ils se limitent à de simples comparaisons sans en tirer de conclusions pertinentes qui pourraient renforcer et, par voie de conséquence accélérer, l'apprentissage de la grammaire de la LE2.

U60 : Elle est différente que la grammaire polonaise.

U66 : Il y a certaines règles différentes qu'en polonais.

Un élève pense que la connaissance de la grammaire polonaise peut aider dans l'apprentissage de la grammaire de la LE2:

U43 : Apprendre la grammaire est un peu pareil à ce qu'on fait en polonais, ça aide.

Un autre trouve que les deux grammaires sont tout à fait différentes, c'est pourquoi il recommande de mémoriser les tournures «prêt à porter»:

U53 : Elle peut être (légèrement ou beaucoup) différente de la grammaire polonaise.

Essaie de mémoriser les expressions en entier.

4.3.4 Transfer des activités d'écoute

Les activités d'écoute s'avèrent aussi difficiles pour les élèves enquêtés, mais certains d'entre eux sont persuadés que, suite à un entraînement, on peut développer cette compétence:

U16 : C'est le plus difficile.

U17 : Elles peuvent être problématiques.

U18 : Ça peut poser des problèmes.

U35 : Ne te soucie pas, après, ça ira mieux.

Beaucoup d'élèves recourent à des stratégies d'écoute qu'ils recommandent à leur ami imaginaire:

- comprendre le texte de la manière générale:

U01 : Essai de comprendre le sens de la phrase.

U116 : N'oublie pas que tu ne dois pas tout comprendre. il faut comprendre le sens.

- contextualiser l'écoute:

U73 : Il faut retrouver le contexte de la phrase.

- retrouver les mots clés

U10 : Essaie de capter l'idée générale du texte et retrouver le mot clé.

U55 : N'oublie pas d'identifier les mots clés pour comprendre le sens général de la phrase, du texte.

- écouter attentivement

U28 : Il faudrait que tu écoutes attentivement avec de la concentration, en essayant de retrouver le plus d'informations possible.

U47 : Essaie d'être concentré, au départ retrouve les mots simples en essayant de comprendre le sens des phrases.

Un seul élève conseille à recourir à la langue polonaise, car cela permet de se faire

des associations lors de l'écoute:

U76 : Beaucoup d'associations avec le polonais.

4.3.5 Transfer de la résolution des tâches

L'objectif de la dernière partie de la lettre à un ami imaginaire avait comme but d'examiner si les élèves interrogés étaient capables de transférer leurs apprentissages lors de la résolution des tâches, par exemple lors de tests de compétences. Les réponses des étudiants sont loin de prouver qu'ils recourent au transfert des apprentissages: aucune personne n'en témoigne. Par contre, les élèves trouvent que les tests de compétences sont utiles, parce qu'ils permettent d'évaluer leur connaissance de la langue:

U70: C'est très bien, parce que tu peux voir ce que tu sais déjà et ce qu'il te faut encore réviser.

U107: Ils reflètent notre savoir.

Ils trouvent aussi que les tests de compétences sont difficiles et, en même temps, inutiles car stressants:

U102: Ça n'a pas de sens, ça stresse.

U06: Pas de sens.

5. EN GUISE DE CONCLUSION

La politique linguistique actuelle met en exergue, nous l'avons montré, le développement de la compétence plurilingue ce qui nécessite un travail sur le savoir-apprendre des apprenants. Le développement des stratégies qui s'appuient sur le répertoire langagier des apprenants débouche sur un transfert des apprentissages qui peut accélérer le processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible, ce qui a une influence sur la motivation pour l'apprentissage de la LE2. L'analyse des réponses des étudiants interrogés lors de l'étude empirique présentée dans le présent article montre clairement que le transfert des apprentissages en classe de la LE2 est presque inexistant ou bien inconscient. Néanmoins, l'attitude des élèves envers l'apprentissage de la LE2 est plutôt positive ce qui laisse espérer que le transfert pourrait se mettre en place si les enseignants changeaient de techniques d'enseignement et s'ils montraient aux élèves comment puiser dans le répertoire langagier.

1. La lettre présentée en annexe du présent article est traduite en français. Vu les limites éditoriales, nous n'avons pas non plus inclus les réponses originales des apprenants (en polonais), nous avons seulement présenté leurs traductions en français.

BIBLIOGRAPHIE

Arenilla L., Gossot B., Rolland M.-C., Roussel M.-P. (dir.). (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Bordas, Paris

Bugajski M., Steciąg M. (2012). *Świadomość językowa, komunikacyjna, dyskursywna* [in:] M. Steciąg, M., M. Bugajski *Świadomość językowa w komunikowaniu* (pp. 29-39). Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski

Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), Conseil de l'Europe, Strasbourg

Janowska, Iwona (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków, Universitas

Kruk M. (2014) *Refleksja nad uczeniem się gramatyki na lekcjach języka angielskiego z wykorzystaniem zasobów Internetu i świata wirtualnego* [in:] M. Baran-Łucarz, M. *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych* (pp. 213-226). Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego

Kucharczyk R. (2015). *Travailler les compétences réceptives à l'oral en classe de langue à l'époque du plurilinguisme – le cas des élèves polonais*. [in:] K. Wróblewska-Pawlak, J. Sujecza-Zając, E. Pachocińska *Regards sur l'oral et l'écrit* (pp. 184-193). Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

Kucharczyk Radosław (2014). *Développer la compétence pragmatique à l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues (exemple du FLE)*. Warszawa, Instytut Romanistyki UW

Robert, Jean-Pierre, Rosen, Évelyne (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris, Éditions OPHRYS

Samson G. (2011). *Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement?* Cahiers pédagogiques.com <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-transfert-a-t-il-un-avenir-dans-l-apprentissage-et-l-enseignement>> [consulté 27.04.2016]

Smuk, Maciej (2016). *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être - rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*, Warszawa/Lublin, Werset

Vacher, Yann (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve, de Boeck

ANNEXE 1

Tu es élève de la dernière classe du collège. Tu apprends obligatoirement deux langues étrangères. Le polonais est ta langue maternelle. Ton ami Bartek est sur le point de terminer l'école primaire. Comme toi, il connaît le polonais. Il apprend aussi l'anglais. Dès septembre, il entrera au collège et il commencera à apprendre la deuxième langue étrangère. Il te demande comment il peut profiter de sa connaissance du polonais et de l'anglais pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Qu'est-ce que tu en penses? Tu lui écris un mail où tu justifies ton avis. Complète le texte qui suit.

Cher Bartek,

depuis septembre, tu vas apprendre deux langues étrangères. Je pense que parce que

L'apprentissage de la deuxième langue au collège est parce que

En apprenant le vocabulaire de la deuxième langue étrangère, n'oublie pas

S'il s'agit de la grammaire de la nouvelle langue,

Quant aux exercices d'écoute,

Je pense que la résolutions des tâches langagières (par exemple, les tests de langues)

Bref,

Amitiés!

XYZ

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

FORMER À L'ENSEIGNEMENT INTERCULTUREL: LE RÔLE DU SAVOIR-ÊTRE ET DU SAVOIR-APPRENDRE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Krystyna Szymankiewicz

Université de Varsovie, Pologne

k.szymankiewicz@uw.edu.pl

RESUMEN

El artículo presenta una reflexión sobre las modalidades de desarrollo de una competencia de educación intercultural en el cuadro de la formación inicial universitaria de los enseñantes de lenguas extranjeras. Primero, se explican los conceptos básicos en la didáctica intercultural, como «la interculturalidad», «la competencia intercultural» y el «mediador cultural». Luego, se analizan los problemas con la aplicación de la enseñanza intercultural observados en algunas investigaciones realizadas en Polonia. Por último, se examina el papel de habilidades sociales (savoir-être) y habilidades para el aprendizaje (savoir-apprendre) como apoyos al desarrollo de los conocimientos y habilidades (savoir-faire) interculturales. El artículo propone un cuadro de formación fundada en el trabajo reflexivo apuntado a la autoconsciencia con relación no sólo a la alteridad, pero también a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave: competencia de educación intercultural, habilidades sociales (savoir-être), habilidades para el aprendizaje (savoir-apprendre), formación inicial universitaria de los enseñantes de lenguas extranjeras, reflexión

ABSTRACT

The article presents a reflexion on the modalities of development of a competency to teach the intercultural as a part of the university initial training of foreign language teachers. First are recalled the basic intercultural didactic concepts, such as "intercultural", "intercultural competence" and "cultural mediator". Then are analysed the problems of the implementation of the intercultural education recounted in some research carried out in Poland. Next is analysed the role of the existential competence (savoir-être) and the ability to learn (savoir-apprendre) of teachers as support skills for the development of intercultural knowledge (savoir) and know-how (savoir-faire). The article proposes a training framework based on reflexive work for the self-awareness of attitudes, values and beliefs regarding not only otherness, but also the teaching and learning process.

Keywords: competence to teach intercultural, existential competence, ability to learn, initial training of foreign language teachers, reflexion

1. INTRODUCTION

Depuis les années 90 du 20^e siècle, il est admis, en didactique des langues et cultures, que tout enseignement de langue étrangère doit s'accompagner d'un enseignement interculturel (Bandura, 2007: 50; Bertocchini et Costanzo, 2008: 148). Comme le précisent les auteurs de l'ouvrage « Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – une introduction pratique à l'usage des enseignants », il s'agit avant tout de:

- faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique,
- le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures,
- permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents,
- enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations (Byram, Gribkova, Starkey, 2002: 11).

Or, la réalisation de ces postulats paraît loin d'être évidente dans le contexte éducatif polonais. En effet, d'après des études réalisées en Pologne pendant la dernière décennie, peu d'enseignants de langues étrangères (LE) déclarent faire de l'interculturel dans leur classe (Bandura, 2007; Szczepaniak-Kozak, 2010). Dans notre communication, nous présenterons les raisons de cet état de choses, pour ensuite réfléchir sur les possibilités de remédiation au niveau de la formation universitaire initiale des enseignants de LE. Notre réflexion portera particulièrement sur les modalités de développement d'une compétence à enseigner l'interculturel. Dans ce contexte, sera mise en relief l'importance de l'autoconscience des futurs enseignants, surtout en ce qui concerne leurs savoir-être et savoir-apprendre dans le domaine de l'interculturel.

Pour commencer, il nous semble utile de rappeler quelques concepts de base liés à l'interculturel qui constitueront un point de référence pour nos réflexions.

2. L'INTERCULTUREL EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE – LES CONCEPTS CLÉS

En général, l'interculturel est la qualité d'un échange entre plusieurs cultures, le terme évoquant la communication et l'enrichissement mutuel (Porcher, 2004: 117). Pour les besoins de l'enseignement de LE, le concept en question a été opérationnalisé par M. Byram. Selon cet auteur, un locuteur compétent en communication interculturelle doit posséder une compétence langagièr, une compétence sociolinguistique, une compétence discursive et une compétence interculturelle (désormais – CI). Cette dernière comprend 5 éléments (Byram, 1997: 50 – 63):

- le savoir-être: l'attitude d'ouverture et de réflexion sur les différentes cultures;
- les savoirs (knowledge): les contenus transmissifs accompagnés d'une ouverture sur la connaissance des processus de communication dans l'autre culture;

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

- le savoir comprendre: les habiletés (skills) à comprendre les documents ou évènements de l'autre culture;
- le savoir apprendre-et-faire: les habiletés à acquérir de nouvelles connaissances à propos de la culture de l'autre et à propos de la sienne; les habiletés à agir de façon appropriée en situation de communication exolingue;
- le savoir s'engager: des aptitudes d'évaluation critique (critical cultural awareness) des différentes cultures et d'engagement à négocier des compromis pour soi-même ou avec les autres.

La CI a été prise en compte également par les auteurs du «Cadre européen commun de référence pour les langues» (CECR, 2001), bien qu'elle n'y ait pas mérité une description indépendante comme compétence à part entière. En effet, dans le CECR, on retrouve les éléments de cette compétence éparsillés, faisant partie des 4 compétences générales de l'utilisateur/apprenant d'une langue – le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre.

Ainsi, le savoir – qui est la somme des connaissances déclaratives de l'individu – comporte-t-il le «savoir socioculturel» et la «prise de conscience interculturelle». Le savoir socioculturel est la connaissance des traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne, comme p. ex. les habitudes et activités de la vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, savoir-vivre, comportements rituels, valeurs, croyances ou langage du corps (CECR, 2001: 83). La prise de conscience interculturelle se rapporte à la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible», placées dans le contexte pluriculturel (ibidem). Elle a une dimension objective et subjective (p. ex. la conscience de stéréotypes nationaux).

Le savoir-être des utilisateurs/apprenants d'une langue fait appel aux «facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité» (CECR, 2001: 84). Parmi les constituants du savoir-être, c'est d'abord la catégorie «attitudes» qui fait référence à l'interculturel. On y retrouve notamment:

- les attitudes, telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes
 - d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations
 - de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels
 - de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles (CECR, 2001: 84).

D'autres catégories, comme les motivations (désir de communiquer, besoin humain de communiquer), les valeurs, les croyances ou certains traits de personnalité (p. ex. ouverture d'esprit, conscience de soi, confiance en soi) comptent, elles aussi, dans la communication interculturelle et le développement de la CI. Ce dernier serait même associé au «développement d'une «personnalité interculturelle» formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses»

(CECR, 2001: 85).

En poursuivant notre analyse des compétences générales décrites dans le CECR, nous pouvons remarquer, parmi les savoir-faire, des aptitudes et des savoir-faire interculturels qui comprennent:

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (CECR, 2001: 84).

Finalement, le savoir-apprendre, par son caractère universel de compétence-clé qui rend possible l'apprentissage de tout type, mérite bien un intérêt particulier. Le CECR définit cette compétence comme suit:

Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage. Elles donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes.

Elle a plusieurs composantes, telles que

- conscience de la langue et de la communication
- aptitudes phonétiques
- aptitudes à l'étude
- aptitudes (à la découverte) heuristiques (CECR, 2001: 85).

Deux éléments attirent notre attention dans cette définition. C'est d'abord la capacité à profiter du contact avec les nouvelles connaissances pour apprendre, c'est-à-dire réorganiser la structure des connaissances antérieures, qui fait penser à l'ouverture d'esprit et à la plasticité nécessaires au développement de la CI. Ensuite, il s'agit du caractère évolutif de la compétence «savoir-apprendre», ce qui encourage à stimuler explicitement son développement lors des apprentissages interculturels. Cela peut se faire à l'aide de la réflexion métacognitive qui vise la conscience des opérations cognitives que l'apprenant a effectuées en réalisant une tâche (Romainville, 2007).

Parmi les composantes du savoir-apprendre, ce sont avant tout les «aptitudes à l'étude» qui déterminent le développement de la CI, parce qu'elles sont à la base d'un apprentissage autonome où l'apprenant choisit consciemment des stratégies efficaces pour apprendre. Les «aptitudes (à la découverte) heuristiques» à leur tour permettent à l'apprenant de «s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire, etc.)» (CECR, 2001: 86).

Tout compte fait, selon l'optique du CECR, ainsi que celle proposée par M. Byram, la CI apparaît comme une compétence complexe et multidimensionnelle, engageant la personnalité de l'apprenant/utilisateur de langue, et puissant dans tous les types de ressources – cognitives, métacognitives, affectives et actionnelles.

Conscient de cette complexité, le prof de LE est censé jouer le rôle de médiateur culturel et disposer à cet effet d'une compétence spéciale qui comporte les éléments suivants (Edelhoff cité par Sercu, 1998: 256):

- savoir-faire qui permet de négocier, interpréter les documents authentiques, mettre en place des conditions pour l'apprentissage par tâches;
- savoir sur ses propres pays et société, sur les perceptions et représentations de son pays par les autres;
- attitudes telles que: être apprenant interculturel, être curieux de soi-même, avoir la curiosité des opinions des autres sur nous-mêmes, être ouvert à l'expérimentation et à la négociation en vue d'une entente avec l'Autre, avoir de l'empathie, vouloir partager ses idées, ses expériences et ses sentiments, être prêt à interpréter et non pas représenter la culture de l'Autre.

Cette revue rapide et certainement non exhaustive de quelques concepts fondamentaux en didactique de l'interculturel, nous donne une idée des défis à relever par les enseignants de LE, soucieux de développer la CI de leurs élèves. Ces défis se laissent exprimer à l'aide des questions suivantes:

- Comment développer sa propre CI ainsi que sa compétence de médiation culturelle?
- Comment développer en classe de langue, de manière harmonieuse, les différents types de savoirs au sein de la CI des élèves? Peut-on les développer tous chez tout élève?
- Quel type de matériel et quelles techniques d'enseignement utiliser?
- Comment évaluer la CI des élèves?

On en déduit facilement que la pratique de l'enseignement interculturel risque de poser des problèmes. L'exemple d'enseignants de LE en Pologne que nous allons présenter ci-après est illustratif à ce propos, tout en mettant de la lumière sur d'autres difficultés éprouvées face à l'objectif interculturel.

3. L'INTERCULTUREL – LE PARENT PAUVRE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN POLOGNE?

D'après des études réalisées en Pologne, la majorité des enseignants de langues étrangères se montre favorable à l'idée du développement de la CI en classe, mais, en même temps, peu nombreux sont ceux qui déclarent mettre véritablement en œuvre les principes de l'enseignement interculturel (Bandura, 2007; Szczepaniak-Kozak, 2010). Dans une étude réalisée par A. Szczepaniak-Kozak auprès d'une cinquantaine de profs d'anglais LE, les enseignants dénoncent avant tout leur manque de formation adéquate – ils ne se sentent pas eux-mêmes bien compétents en tant que locuteurs interculturels (76%); ils ne savent pas, non plus, comment

développer ni comment évaluer la compétence interculturelle chez les apprenants (56%). En plus, les enseignants d'anglais se plaignent du manque de temps pour faire de l'interculturel en classe vu les programmes surchargés, la concentration sur la compétence langagière, la focalisation sur le curriculum et sur les tests de certification ou encore la pression exercée par les parents des élèves (70%). Un autre obstacle à l'enseignement interculturel est lié à l'insuffisance du matériel didactique, à savoir le caractère «global» de manuels «internationaux» où forcément la/les culture(s) des apprenants ne sont pas prise(s) en compte. Qui plus est, certains profs présentent comme excuse pour l'absence de l'interculturel dans leur classe, la crainte de se voir accusé(e)s de promouvoir des valeurs étrangères incompatibles avec le système de valeurs partagé par les Polonais (!) (Szczepaniak-Kozak, 2010: 126). Enfin, ce qui est significatif pour la population étudiée, c'est la conviction qu'enseigner l'interculturel c'est agir en expert qui «transmet un savoir» sur la culture. Une telle conviction, sans doute inhibitoire, témoigne de l'ignorance des principes de l'enseignement interculturel ainsi que du rôle de l'enseignant dans ce processus.

En général, quatre sources de problèmes sont donc à identifier:

- la focalisation sur la langue et la culture cible et le manque de perspective interculturelle dans le cadre des études philologiques,
- le manque de formation didactique adéquate,
- l'attachement au modèle traditionnel d'enseignement et les attitudes qui en résultent,
- un contexte institutionnel défavorable à l'enseignement interculturel.

Compte tenu des difficultés des profs de LE en Pologne citées ci-dessus, ainsi que de la spécificité de l'enseignement interculturel, il nous semble utile de formuler quelques implications pour la formation initiale des enseignants en vue de favoriser le développement d'une compétence à enseigner l'interculturel en classe de langue.

4. FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES: RÉFLÉCHIR SUR LE SAVOIR-ÊTRE ET LE SAVOIR-APPRENDRE POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE À ENSEIGNER L'INTERCULTUREL

La formation initiale n'est qu'un début du développement des compétences professionnelles des enseignants. Son objectif principal serait non pas de munir ses adeptes d'un répertoire de techniques d'enseignement efficaces mais plutôt de les préparer à une autoformation continue basée sur la pratique réflexive (Schön, 1983; Vacher, 2015). Depuis l'ouvrage «The reflective practitioner. How professionals think in action» de Schön (1983), le développement professionnel est associé à l'habitude de réflexion, ce mouvement de recul par rapport à son fonctionnement (Paquay et al., 2012: 13).

Dans le cadre de la formation à l'interculturel, la réflexion joue un rôle particulier en tant que déclencheur du changement personnel. La spécificité de la CI ainsi que de la compétence du médiateur culturel, nous l'avons bien vu dans la partie 2, est d'abord liée à l'analyse critique de soi-même, de ses attitudes et perceptions réciproques par rapport aux deux cultures – la sienne et celle de l'Autre. Ensuite, le développement des compétences en question fait appel à l'évolution personnelle et à l'acceptation du rôle d'apprenant, apprenant qui doit faire face à l'incertitude et à la complexité de la communication interculturelle. C'est

pourquoi, à notre avis, les futurs enseignants de LE auraient besoin non seulement de développer des savoirs et savoir-faire relatifs à l'enseignement interculturel, mais aussi de travailler les différents aspects de leurs savoir-être et savoir-apprendre en lien avec la CI. Nous nous référerons ici à l'idée selon laquelle l'autoréflexion et l'autoconscience qui en découlent sont à la base de l'autorégulation et du développement professionnel de l'enseignant (Farrell, 2007). En effet, c'est par l'autoréflexion que pourrait se produire un changement d'attitude ainsi que le développement de la «personnalité interculturelle» postulé par les auteurs du CECR. C'est par l'autoréflexion aussi que l'enseignant aurait la possibilité de comprendre et perfectionner sa gestion de stratégies d'apprentissage de l'interculturel, de développer sa capacité d'autoévaluation, de devenir plus autonome.

La formation à l'interculturel des futurs enseignants devrait donc à nos yeux poursuivre les objectifs suivants:

- développer le savoir sur la CI et la communication interculturelle;
- rendre les étudiants conscients de leur rôle d'apprenant interculturel et de médiateur culturel; remettre en cause les attitudes et croyances concernant l'enseignement des langues et cultures;
- développer la CI des étudiants;
- rendre les étudiants capables d'autoévaluer leur CI;
- rendre les étudiants capables de contrôler, gérer le développement de leur CI en autonomie; rendre les étudiants conscients de leurs stratégies d'apprentissage;
- développer des savoir-faire didactiques (comment enseigner et évaluer la CI).

De cette façon, le développement des savoirs (celui sur la CI et celui sur la didactique de l'interculturel) et des savoir-faire (en communication interculturelle ainsi qu'en didactique de l'interculturel) se ferait par la médiation du savoir-être et du savoir-apprendre des futurs enseignants.

A notre avis, il paraît logique de commencer par la sensibilisation à la spécificité de la CI (pour dévoiler des lacunes dans le savoir sur l'interculturel)¹, pour ensuite focaliser l'attention des étudiants sur leurs attitudes envers l'interculturel² ainsi que leurs convictions à propos du rôle de l'enseignant. A ce titre, il est intéressant de faire comparer deux modèles d'enseignement: le modèle traditionnel et le modèle constructiviste. Ce travail de réflexion devrait favoriser la découverte des théories subjectives potentiellement défavorables à l'enseignement interculturel (p. ex. du type: «enseigner c'est transmettre un savoir sur la culture cible», «l'enseignant est un expert qui ne peut pas se tromper»). Par la suite, il s'agit d'amener les futurs enseignants à prendre conscience de leur CI et à apprendre à s'auto-évaluer, p. ex. à l'aide du «Portfolio européen des Langues» (PEL) et de «Autobiographie de rencontres interculturelles» (2009). Les mêmes supports invitent également à réfléchir sur les stratégies d'apprentissage de la CI. Par exemple, en analysant une rencontre interculturelle, l'apprenant devrait répondre aux questions suivantes:

Certaines choses dans cette expérience vous ont peut-être déconcerté et vous avez alors essayé d'en savoir plus. Si c'est le cas, comment avez-vous fait?

Si vous avez trouvé une réponse depuis, comment avez-vous fait?

Par exemple: Il y avait des choses que je ne comprenais pas, j'ai donc essayé de les élucider en posant des questions sur le moment / lisant à ce

sujet / surfant sur Internet / posant des questions...

J'ai utilisé les sources d'information suivantes...

Quand j'ai trouvé des informations, j'ai remarqué les similarités et différences suivantes avec ce que je connais de ma propre société... (Autobiographie..., 2009: 16).

Ce n'est qu'en poursuivant ce parcours de réflexion et de prise de conscience que les futurs enseignants deviennent préparés à apprendre et perfectionner l'emploi de techniques d'enseignement et d'évaluation de l'interculturel en classe de LE. Les étudiants sont alors invités à utiliser ou simuler l'emploi de techniques d'enseignement variées: anecdotes (Camillieri, 2002), mini-drames (Bandura, 2007), activités d'analyse comparative et de relativisation de stéréotypes, projets multimédia (Chaves et al., 2012). Selon nous, les étudiants devraient vivre eux-mêmes consciemment une expérience d'apprenant interculturel. Il est donc fort utile que ce type d'entraînement s'accompagne de la réflexion portant sur les dimensions cognitive, affective et actionnelle: quel est l'objectif de cette activité? quel est son caractère – cognitif ou actionnel? qu'est-ce qui a marché/n'a pas marché et pourquoi? qu'avons-nous appris? qu'avons-nous ressenti lors de l'exécution de cette activité ? Des études polonaises sur le développement de la CI des futurs enseignants de FLE (Orchowska, 2008) et des futurs enseignants d'allemand langue étrangère (Torenc, 2007) ont démontré l'influence positive de ce type de réflexion liée à l'évaluation formative des tâches sur le développement de la CI des étudiants.

Quant à l'évaluation, il importe de convaincre les étudiants que l'évaluation de la CI ne peut pas se limiter à une évaluation sommative des connaissances sur la culture, mais doit prendre en compte la complexité de la CI en visant le développement du savoir, du savoir-faire et du savoir-être (Lázár et al., 2002 :32). Compte tenu des apprentissages dans les domaines comportemental et affectif, il est recommandé de pratiquer plutôt l'évaluation formative qui s'intéresse à la progression des apprentissages.

5. EN GUISE DE CONCLUSION

Au terme de notre réflexion, nous tenons à souligner que la formation initiale à l'enseignement interculturel paraît indispensable pour que les enseignants de LE osent jouer le rôle de médiateur culturel et enseigner la langue dans la perspective de la communication interculturelle. L'exemple de réticences d'enseignants polonais à l'égard de la pratique de l'enseignement interculturel semble confirmer cette nécessité de formation adéquate. Ce qui paraît crucial, c'est le travail réflexif sur le développement non seulement des savoirs et savoir-faire interculturels mais aussi sur le développement du savoir-être et du savoir-apprendre des futurs profs. En effet, c'est grâce à l'autoconscience concernant les facteurs individuels ainsi que les modalités d'apprentissage préférées que les enseignants arrivent à gérer leur développement professionnel, y compris le développement de leur compétence à enseigner l'interculturel. Nous avons donc insisté sur le besoin d'une formation prenant en compte les attitudes, valeurs et convictions concernant non seulement l'Altérité, mais aussi le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues et cultures, parce que c'est là précisément que résident souvent les blocages psychologiques à l'enseignement interculturel. La valorisation du rôle du savoir-être

et du savoir-apprendre en tant que compétences renforçant le développement des savoirs et savoir-faire des futurs enseignants passe par le recours aux activités de réflexion et de métaréflexion dont plusieurs sources ont été citées à titre illustratif. Ce type de formation devrait favoriser le développement professionnel des futurs enseignants: réflexifs, conscients, autonomes – ils seront prêts à poursuivre l'apprentissage et le développement des compétences à enseigner tout au long de leur carrière, au profit de leurs élèves.

Notes

1 De nombreuses activités de sensibilisation à l'interculturel sont à retrouver dans l'ouvrage de R. M. Chaves, L. Favier, S. Pélliissier: «L'interculturel en classe» (2012).

2 La découverte de ses attitudes envers la communication interculturelle peut se faire à l'aide de «Autobiographie de rencontres interculturelles» (2009).

Références bibliographiques

Bandura E. (2007). *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.

Bertocchini P., Costanzo E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE International.

Byram M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram M., Gribkowa B., Starkey H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Camillieri A. G. (2002). *HOW STRANGE! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Chaves R.-M., Favier L., Pélliissier S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble: PUG.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles*.
http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/

Farrell Th. S. C. (2007). Self-reflection. In *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London: Bloomsbury Academic (pp. 14–28).

Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D. et al. (2002). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Éditions du Conseil de

l'Europe.

Orchowska I. (2008). *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków: Flair.

Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (2012). *Former des enseignants professionnels*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Porcher L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Education.

Romainville M. (2007). «Conscience, métacognition, apprentissage: le cas des compétences méthodologiques». In F. Pons et P.-A. Doudin (éd.). *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec: Presses de l'Université du Québec (pp. 108-130).

Sercu L. (1998). „In-service training and the acquisition of intercultural competence” In M. Byram, M. Fleming (éd.). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Szczepaniak-Kozak A. (2010). „Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego” In M. Mackiewicz (ed.) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej (pp.125 – 135).

Torenc M. (2007). *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Vacher Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

TURNER'S CONCEPT OF LIMINALITY APPLIED TO LANGUAGE TEACHING

Marta Genis Pedra*Universidad Nebrija*mgenis@nebrija.es**Luisa Sánchez Rivas***Universidad Nebrija*msancher@nebrija.es

RESUMEN

Sobre la base de la estructura de los ritos de paso de Arnold van Gennep, Victor Turner (1968) desarrolló el concepto de liminalidad, que se define como un estado que experimenta el individuo durante un rito de pasaje en el que se siente a sí mismo como entre dos fases. Este concepto se refiere a la condición de no pertenecer totalmente a ningún estatus concreto: ya no se es cómo se era antes, pero tampoco se ha logrado un nuevo estatus aún. La liminalidad se desarrolla, de acuerdo con Turner, cuando las personas que participan en el rito de paso crean una *communitas*, que se define como un conjunto no estructurado y temporal de las relaciones basadas en la experiencia ritual común, en la que todos los participantes disfrutan de una igualdad no estaba presente antes. Este estado llamado *communitas* se caracteriza por intensos sentimientos de compañerismo y pertenencia a un grupo, personas que se unen provisionalmente "fuera" de la sociedad.

El concepto de liminalidad también puede ser considerado esencial para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, ya que el aprendizaje de idiomas es, por sí mismo, un espacio liminal en el que los estudiantes desean adquirir el uso de nuevas formas de discurso en una nueva lengua y la cultura, y se encuentran en un estado de incertidumbre que es crucial para su progreso (Walker, 2013). La liminalidad también se ha asociado con efectos desinhibidores en la educación online (Suler, 2004; Cunningham, 2011), ya que los alumnos de enseñanza online habitan un "espacio" que no es su realidad y conforman una *communitas* de aprendizaje que les ayudará a regresar a su vida cotidiana con un nuevo estatus. Meyer & Land (2005) introdujeron la idea de que existen puntos críticos en el aprendizaje (transiciones a través de umbrales conceptuales, que pueden considerarse similares a los estados liminales, es decir, conceptos que, una vez entendidos, tienen una fuerza transformadora en el aprendizaje a pesar del hecho de ser difíciles). Después de identificar estos conceptos-umbral, los profesores pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes mediante el diseño de planes de estudios que minimicen sus dificultades.

Este artículo discute el concepto teórico de liminalidad y su importancia en la enseñanza y el aprendizaje. Se examina el concepto de liminalidad junto con su potencial efecto positivo en el aprendizaje en general y el aprendizaje de idiomas en particular.

Palabras clave: liminalidad, *communitas*, enseñanza y aprendizaje de lenguas, ritos de paso

ABSTRACT

*Based on Arnold van Gennep's structure of the rites of passage, Victor Turner (1968) developed the concept of liminality, defined as a state experienced by the individual during a rite of passage in which he feels himself as being between two phases. This concept refers to the condition of not being fully member of any status: no longer being how one was before but not having achieved the new status yet. Liminality develops, according to Turner, as the people involved in the rite of passage create a *communitas*, defined as an unstructured and temporary set of relationships based on the shared ritual experience, in which all the participants enjoy an equality not present before. This state known as *communitas* is characterized by intense feelings of companionship and group belonging, people standing together provisionally "outside" society.*

*The concept of liminality can also be viewed as essential for language teaching and learning because language learning is, by itself, a liminal space in which the students want to acquire the use of new forms of discourse in a new language and culture, finding themselves in a state of uncertainty that is crucial for their progress (Walker, 2013). Liminality has also been associated with disinhibitory effects in online education (Suler, 2004; Cunningham, 2011), as the online learners inhabit a "space" which is not their reality and conform a learning *communitas* that will help them to return to their daily life with a new status.*

Meyer & Land (2005) introduced the idea that there are critical points in learning (transitions across conceptual thresholds, that can be considered similar to liminal states, i.e. concepts that, once understood, have a transformational force on learning despite the fact of being difficult). After identifying these threshold concepts teachers can benefit student learning by designing curricula that minimize their difficulties.

This paper discusses the theoretical concept of liminality and its importance in teaching and learning. Liminality is explored along with its potential positive effects in learning in general and specifically in language learning.

Keywords: *liminality, communitas, language learning and teaching, rites of passage.*

1. INTRODUCTION

This essay intends to explain the concept of liminality and is divided into two different parts, being the first an academic exposition of the early work of Arnold van Gennep and Victor Turner, who coined and explored the concept of liminality. The second part deals with liminality applied, in this case to language teaching and learning.

The word liminality comes from the Latin word *limen* which means "threshold." It was first used by Arnold Van Gennep (1908) to describe the place between one social state and the next in the rites of passage to which he devoted his life. Later, Victor Turner, in his work about the Ndembu tribe of Zambia, explained that those in the liminal phase during a rite of passage were temporarily "nowhere", i.e. neither here nor there in the structure of society. The concept has been used in various ways to meet the needs of different fields of study, but, when reading about it, we realized that it could be applied not only to our personal life but also to our professional life as language teachers as we are people who have studied English language and culture, thus, never fully belonging to one or the other, but belonging to both at the same time. As teachers, we also thought that the concept could be helpful to better understand the mental state of our students during their journey from initial to proficient speakers, as they usually go through that limen state during their interlanguage phase. Furthermore, we became conscious of the importance of the concept for Education in general, because as Meyer & Land state (2005: 375) "for students who find the learning of certain concepts difficult or troublesome we have characterised such spaces as akin to states of 'liminality'."

It is difficult to find the term "liminality" in dictionaries, but we do find the word liminal¹. This concept first appeared related to the field of Psychology, until the idea was introduced to the field of Anthropology by Arnold Van Gennep in his seminal work, *Les rites de passage*.

2. RITES OF PASSAGE

A rite of passage is a ritual that commemorates significant transitions in a person's social status, being often ceremonies related to events such as birth, puberty, coming of age, parenthood, marriage, maturity and death. The *Encyclopaedia Britannica* gives the following definition: "... ceremonial event, existing in all historically known societies, that marks the passage from one social or religious status to another."

Charles-Arnold Kerr van Gennep, considered the father of folklore studies in France, was an ethnographer who, observing human behaviour, realized that

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ة

☴

ê

there was little difference between cultures in the ritual ceremonies of human life cycle, claiming that they were universal.

He discovered that the structure of such rituals in diverse cultures, shared similar features and periods, coining the term rites of passage as an analytical concept.

Rites of passage can be very diverse, but all of them are used to draw up the boundaries between two different states, when the individual is separated from her former group and prepared for a new phase of life in which she will have a re- into society at a new level or position. In the process, the individual also results bonded to others who are going through the same experience.

Later, Victor Turner, a British anthropologist carried out a lifelong study of the Ndembu tribe of Zambia, creating the new concept of "social drama" to explain the symbolism of conflict and crisis resolution among Ndembu population. As a professor at the University of Chicago, he explored rituals in different cultures and religions, using Van Gennep structure and expanding the concept of liminality.

3. TYPES OF RITES

Van Gennep had considered the rites of passage as a category with three subcategories: rites of separation, transition rites and rites of incorporation, corresponding to the three phases the subject has to pass to attain a change of status.

There are many types of rites in all the cultures of the world. Some of them are universal, some are specific of one culture. The following is not an exhaustive list of different types of universal rites but only some examples.

3.1 Coming of age rites

Ceremonies that mark the transition between childhood and adulthood are one of the most common rites of passage. In Kenya, in the *koroseek* initiation ceremony among the Ogiek, young women's heads are shaved and the eyebrows removed. Among Jews, when boys become 13 years old, they are responsible of their actions and become a *bar mitzvah* or a *bat mitzvah* if they are girls. Confirmation, among Catholics, is a coming of age rite. *Fiesta de quince años, fiesta de quinceañera*, or simply *quince*, is a celebration of a girl's fifteenth birthday in Latin American communities marking the transition from childhood to womanhood. In USA and Canada the Sweet 16 is commonly celebrated on a girl's 16th birthday. The Confucian coming of age ceremony is called *Ji Li* for women 15-20 years old. Dressed in traditional Chinese clothing they participate in a hairpin ceremony in which her hair is combed with gold or jade pins. In Japan there is an official Coming of age day, the second Monday of January. In this, men and women of

ß

ñ

Ç

&

布

₪

Ω

ة

₪

ê

20, participate in parades and celebrate parties with friends and family.

Although coming of age rituals are very different from culture to culture, it is clear that all societies designate specific ceremonies in order to celebrate the transition from child to adult.

3.2 Religious rites

Religious communities almost always hold rites of *passage*, considering that they constitute an essential opportunity for people to improve their spirituality and come closer to God. Baptism, first communion and confirmation are typical religious ceremonies among Christians. Muslims have a special prayer for the just born child and seven days after, in the *Aqeeqah* ceremony, the baby's hair is shaved and weighed in order to give the same quantity in silver to charity, Hindus put honey in the child's mouth and have their ears pierced and its hair cut, and Sikhs offer a special prayer while pouring holy water on the child's tongue. Boys are given the name *Singh* (Lion) while girls are named *Kaur* (Princess), as a reminder of courage and dignity respectively. In Jewish and Islamic faiths, males are required to be circumcised as part of a rite of passage.

3.3 Military rites

When joining the Army, several rites of *passage* take place in different times. The first one is the military recruit training itself, meant to transform an individual into a soldier. The offer of Blood wings is another rite of *passage*, usually presented to a soldier in a significant career transition point.

Crossing the line is an initiation ceremony that marks the moment a junior sailor crosses the equator for the first time. The ceremony involves several painful or disagreeable tests and water baptism.

3.4 Professional rites

The White coat ceremony (WCC) is a rite of *passage* for medical and other related sciences professionals that marks the transition from the preclinical period to the clinical one. Similarly, the Pinning ceremony is a welcoming ceremony performed to receive newly graduated nurses into their new profession. The Iron ring given to graduating engineers symbolizes their commitment for the highest standards in their profession.

3.5 Academic rites

Matura is a ritual in Italy, Switzerland and East Europe countries that celebrates the end of high school, while Graduating ceremonies, nowadays widespread at Universities, mark the end of the passage from a freshman to a ready-to-work individual.

4. PHASES OF RITES OF PASSAGE

Van Gennep, described three phases of *passage* in rituals: separation, margin, and re-aggregation; but he also, referred to spatial transitions, employing the terms preliminal, liminal, and postliminal, emphasizing the structural aspects of passage. In the first phase, people leave the group they belonged to and begin a move towards a new, higher status. The second phase is the liminal phase, a period between states during which they join people in their same situation, having left the state they had but not having acquired yet the next. The third phase is the completion of the rite of passage; having achieved a new status, they re-enter society.

Victor Turner, in the 1960s further developed the theory of rites, applying the concept of liminality to other phenomena, and understanding that there are also *liminal personae*, people with a diminished sense of identity who look desperately for a new one. Immigrants are typically *liminal personae*: they have begun a journey to another place looking for an improvement in their lives. But meanwhile they do not belong to their society nor to the new one, and they pass through a transition until they are integrated, if they ever are.

Turner also coined the term liminoid to refer to experiences that have some attributes of liminal experiences, for example a rock festival, but "in contrast to liminal experiences, liminoid experiences are optional and do not involve a resolution of a personal crisis or a change of status. The liminoid is a break from normality, a playful as-if experience, but it loses the key feature of liminality: transition" (Thomassen, 2009:15). Turner stated that full liminal experiences are scarce in advanced societies, and they have been replaced by liminoid experiences. More recently, the meaning of the term has been extended to describe situations of uncertainty in relation to established structures such as hierarchies, tradition and uses in social and political environments.

5. CHARACTERISTICS OF LIMINALITY

In rites of *passage*, there is a moment in which the initiated are in and out of time, and the social structure changes into a new modality of social relationship that has been called *communitas*, an unstructured or rudimentary structured community of individuals who are under the authority of the ritual supervisors, where there is no rank and status and the neophytes develop a strong bond of comradeship and egalitarianism. The liminal individual moves to a higher status not having any status temporarily, as Turner (1969:95) states,

The attributes of liminality or of liminal personae (" threshold people") are necessarily ambiguous, since this condition and these persons elude or slip through the network of classifications that normally locate states

and positions in cultural space. Liminal entities are neither here nor there; they are betwixt and between the positions assigned by law, custom, convention or ceremonial. Thus, liminality is frequently likened to death, to being in the womb, to invisibility, to darkness, to bisexuality, to the wilderness, or to an eclipse of the sun or the moon.

Liminal people possess nothing but themselves and the others in their same situation, their comrades. This is why they develop a strong feeling of solidarity, friendliness and homogeneity as nobody has more rank or status, being out in a non-structured community of equal individuals. He declares,

I prefer the Latin term "communitas" to "community," to distinguish this modality of social relationship from an "area of common living". (Turner, 1969:96).

He agrees with Buber (1961:51) who talks about a community of people living with others but not side by side, above or below one another, concluding that maybe society a process rather with intermittent phases of structure and *communitas*.

6. TYPES OF LIMINALITY

According to Turner (1969) there are two main types of liminality: the liminality present in rituals of status elevation and the liminality of rituals of status reversal. In the rituals of status elevation, the transition of the novice is from a lower to a higher position within an established social system. In the second type (status reversal), a group of people who usually have a lower status are ordered to hold the authority over their former superiors. The ritual is cyclic and usually collective. Turner (1969: 172) gives a clear example:

One modern ritual of status reversal at least comes to my mind. In the British Army on Christmas Day, privates are waited on at dinner by officers and NC.O.'s². After this rite the status of the privates remains unchanged; indeed, the sergeant-major may bawl them out all the more stridently for having been made to run about with turkey at their behest. The ritual, in fact, has the long-term effect of emphasizing all the more trenchantly the social definitions of the group.

Turner considers liminality (1969:167) "as a both phase and state", this implying that it can be applied to time and space. Moments, periods, or epochs such as decades, or generations can be liminal, and places, areas, countries, continents

can also be liminal, i.e. thresholds that offer an in-between position. Moreover, liminality can also concern to single individuals and to groups of people, villages, or societies, civilizations. However, Thomassen (2009:17) that there "is no absolute way of distinguishing "moments" from "periods", and the dimensions invoked could also be thought of as a continuum".

Turner (1974:83) also distinguished between types of liminality depending on the type of society, either tribal or industrial. He asserts that in "tribal societies, liminality is often functional, in the sense of being a special duty or performance required in the course of work or activity" as opposed to industrial societies in which the rite of passage "no longer suffices for total societies. Leisure provides the opportunity for a multiplicity of optional, liminoid genres of literature, drama, and sport." He sustains that liminal phenomena predominate in tribal societies and tend to be collective, while liminoid can be collective but more than often are individual. Another type of liminality mentioned by Turner (1969:116,134) is outsiderhood which involves a person voluntarily or involuntarily becoming part of what he called the "anti-structure" either for a short time or permanently. And when we find people that do not fit anywhere, being never fully integrated in any social group, we talk about "marginal liminality".

The concept of liminality can also be applied to different fields of knowledge, such as Anthropology and Cultural Studies, Psychology, Religion, Politics or to cultural movements in specific periods ... And it can be applied to teaching, and particularly to language teaching.

7. LIMINALITY AND LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

The concept of liminality can also be viewed as crucial for teaching and learning because learning is by itself a liminal space in which the student wants to acquire a new status as fluent user of new forms of discourse in a new language.

Una Cunningham (2011) offered another perspective of liminality which was regarded as useful when applied to computer-mediated communication. She highlighted the similarity of this modality of learning with the liminal phase of the rites of passage, in which the participants are removed from their day-to-day reality to inhabit a virtual room with other people that share the transitional experience of learning. All the classmates constitute a *communitas* of non-hierarchical colleagues with the same aims and similar commitment. Cunningham refers to some studies that show positive effects of disinhibition present in computer-mediated communication (Roberts, Smith, and Pollock, 2000; Rice and Markey, 2009; High and Caplan, 2009) due to its consideration as less stressful than face-to-face conversations. Cunningham (2011:6) states that it "is well known that affective factors such as inhibition are a disadvantage to the language

learner."

Suler (2004) makes a list of the possible causes of disinhibition, being the most interesting: dissociative anonymity, invisibility, asynchronicity, and minimization of status and authority.

At this point it is necessary to mention Festinger's *Theory of Cognitive Dissonance* as he already mentioned that rites of *passage*, e.g. pregnancy and childbirth, initiation rites, youth rites, marriage, funerals, etc. produce a state of cognitive dissonance. Festinger (1957:5) says,

Where an opinion must be formed or a decision taken, some dissonance is almost unavoidably created between the cognition of the action taken and those opinions or knowledges which tend to point to a different direction.

Festinger mentions Osgood & Tannebaum's (1955) "principle of congruity" which says that changes in evaluation are always directed to increase congruity with the existing frame of reference, and states that we usually produce consonant relations among cognitions in order to avoid dissonance.

According to Festinger, the knowledge a person holds is knowledge about oneself and knowledge about the world outside, and he hypothesizes that dissonance is uncomfortable, so people try to reduce it to achieve consonance, and that if dissonance is present, one tries to avoid situations and information that increases that dissonance. He also lists the causes of dissonance: logical inconsistency, cultural habits, specific opinions included in a general opinion, and past experience, concluding that dissonance theory can be applied to all situations involving attitude, formation and change.

Meyer & Land (2003) introduced the basic idea that there are critical points in learning, i.e. some concepts difficult to grasp but that have a transformational force on learning once understood.

A threshold concept can be considered as akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress. (Meyer & Land, 2003:1)

They interviewed teachers in order to find out what kind concepts were problematic for the students, using Perkins's (1999) concept of *troublesome knowledge*, i.e. knowledge that is difficult at first sight but that once understood opens a wide window of knowledge that helps you to comprehend.

Meyer & Land (2003:9) give as an example a comment of one of their ELT Project

colleagues who said:

If 'foreign' knowledge is troublesome, will learning foreign languages, including knowledge and insights about foreign cultures ('otherness'), always be troublesome? Does this perhaps contribute to the reputation of languages as difficult subjects? Also, in foreign language learning, issues of content and of language merge. The language is the content. Students get very disconcerted when they come across ways of expressing familiar concepts in a different way, for example numbers.

A threshold concept is transformative, as once understood it can significantly modify the perception of a subject or an issue; it is irreversible, because the change of perspective following the understanding of a threshold concept is not likely to be forgotten; it is integrative, helping to see the interrelatedness of something before not visible; it is bounded to a discipline context; and it is potentially problematic for learners. As Walker (2013: 250) suggests:

Too much uncertainty in this liminal state and the learner will not be able to progress beyond a surface understanding. Not enough uncertainty and the learner will not make the required transformation into a fully participating member of a community of practice.

Given the pedagogical importance of the notions of troublesome knowledge and threshold concept for teaching and learning, it is essential that teachers begin working on their detection and on ways of making use of them with the aim of designing successful learning strategies and practice within curricular disciplines.

8. CONCLUSIONS

The purpose of this paper was to reflect on liminality and threshold concepts, two notions that are central to teaching and learning. We have considered liminality, the second step of the rites of passage (such as learning a language), a state in which the individuals feel themselves as being between two cultures and sharing a position of structural inferiority. The liminal subject, the student, tries to move on to a superior state, the mastery of the new language and culture, meanwhile being in a *communitas* of colleagues who seek the same objectives. This liminal second phase allows them to develop solid ties of *camaraderie* based on their being together as equal entities that have no status nor rank or fixed role and move towards the same goal voluntarily. Eventually, they will reach their objectives becoming fluent speakers of the language and acquiring the higher status they expected. However, they might find difficulties in their path, but

teachers might be able to minimize them by identifying the troublesome aspects of knowledge within transitions across conceptual thresholds in order to help students rise above that liminal state into proficient users of the language and culture they are acquiring.

NOTES

1. "of or pertaining to the threshold or initial stage of a process." (Oxford Dictionary).
2. NCO or non-commissioned-officer is a "category of military rank: a member of the armed forces who has achieved the rank of officer by rising from the lower ranks rather than by receiving a commission." (Cambridge Dictionary).

REFERENCES

- Buber, M. (1961). *Between Man and Man*. London: Fontana
- Cunningham, U. (2011). Liminality and Disinhibition in Online Language Learning. In *The International Review of Research in Open and distributed learning*, Vol 12, No.5.
- Festinger, L. (1967). *Cognitive Dissonance*. Stanford, California: University Press
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge (1): Linkages to Ways of Thinking and Practising. In Rust, C. (ed.), *Improving Student Learning - Theory and Practice Ten Years On*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development (OCSLD), pp 412-424.
- Osgood & Tannebaum's (1955) The principle of congruity in the prediction of attitude change. In *Psychology Review*, 62, 42-55.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. In *Cyberpsychology and Behavior*, 7(3), 321–326.
- Thomassen, B. (2009). The Uses and meanings of Liminality. In *International Political Anthropology* Vol. 2, No. 1.
- Turner, V. (1969) *The Ritual process: structure and anti-structure*. New York: Cornell University Press. Also in:
https://monoskop.org/images/9/90/Turner_Victor_The_Ritual_Process_Structure.pdf

ß

ñ

Ҫ

&

布

₪

Ω

Ҫ

₪

ê

_and_Anti-Structure.pdf (accessed 28-05-16)

Turner, V. (1974). Liminal to liminoid in play, flow, and ritual: An essay in comparative symbology. In *Rice University Studies* 60, n. 3, pp. 53-92. Also in: <http://hdl.handle.net/1911/63159> (accessed 18-05-16).

Van Gennep, A. (1960) *The Rites of Passage*. London: Routledge and Kegan

Walker, G. (2013) A cognitive approach to threshold concepts. In Higher Education 65: 247–263

IT TAKES A PLAYER TO SHOOT A SHOT, BUT IT TAKES A TEAM TO WIN A GAME: COLLABORATIVE GAMES TO IMPROVE THE LEARNER GROUP EXPERIENCE

Diana Giner Alonso

Universidad San Jorge

dginer@usj.es

Desirée Acebes de la Arada

Universidad San Jorge

dacebes@usj.es

RESUMEN

El presente estudio explora el uso de juegos colaborativos como estrategia de aprendizaje motivadora para mejorar la experiencia de aprendizaje en una L2 (Dörnyei, 2005, 2009) en la clase de lengua extranjera. El aprendizaje basado en juegos como herramienta en educación se ha incrementado en los últimos años. Sin embargo, la investigación se ha enfocado principalmente en los juegos digitales (Prensky, 2001).

Se estudia el aprendizaje basado en juegos desde la perspectiva de los juegos colaborativos físicos que permiten el desarrollo de la experiencia de aprendizaje grupal (Dörnyei, 2009) mediante actividades lúdicas y, así, promover una experiencia de aprendizaje satisfactoria.

El juego colaborativo, como dinámica de grupo, contribuirá a la cohesión del grupo mejorando la comunicación en la clase al tener un objetivo común. Además, no es solo un recurso valioso en clases con problemas de comportamiento, sino que tendrá también un fuerte impacto en el aprendiz individual, incrementando su sociabilidad y autoestima.

Palabras clave: motivación, juegos de mesa, aprendizaje basado en juegos, aprendizaje de lenguas

ABSTRACT

This study aims at exploring the use of collaborative games as a motivational learning strategy intended to improve the L2 learning experience (Dörnyei, 2005, 2009) in the foreign language classroom. The popularity of game-based learning (GBL) as a tool in education has increased considerably in recent years. However, this research has been predominantly focused on digital games (Prensky, 2001).

Our research wants to take a look at game based learning from the perspectives of physical collaborative games that allow the development of the learner group experience (Dörnyei, 2009) through ludic activities and, therefore, promote successful collaborative learning.

Collaborative gaming, as part of group dynamics, will contribute to the learner group cohesiveness increasing classroom communication by having a common goal. Collaborative gaming will not only constitute an invaluable resource for a classroom with behavioural problems but it will also have a strong effect on the individual learner, boosting his or her sociability and self-confidence.

Keywords: motivation, boardgames, game-based learning, language learning

1. INTRODUCTION

There is no doubt that games and gamification have attracted the interest of teachers and researchers in the educational field as an innovative tool. However, most of this interest has been focused on digital games (Prensky, 2001; Van Eck, 2006; Whitton, 2010; De Freitas, S., & Maharg, P., 2011). It is understandable given the extensive amount of innovation technology is undergoing in the last century. However, we believe that technology and digital games do not quite manage to imitate face-to-face communication due to lack of spontaneity, body language and the physical presence of your interlocutor(s).

This paper aims at exploring why collaborative (board) games can be an effective motivational tool that fulfils all motivational strategies according to the framework proposed by Dörnyei & Ushioda in 2011 whilst it also promotes autonomous learning. The present is an initial study, as part of a larger project that seeks to design, implement and develop a boardgame for teaching and learning Spanish as a second language. This game is expected to be created and implemented during the following academic year (2016-17) in the Spanish courses taught at our university (Universidad San Jorge in Zaragoza, Spain).

2. THE CONCEPT OF MOTIVATION

According to Deci and Ryan (2000) to be motivated means "to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated" (2000: 54). This frame of thought is closely related to Bandura's (1997) Self-Efficacy System that relates successful learning with what an individual believes is able to achieve under given circumstances. Thus, it can be deduced that motivation constantly interacts with cognitive and emotional issues. Indeed, Dörnyei (2009) states that individuals are motivated to do a task if they expect to do well on it.

One of the oldest theories on motivation is the one proposed by Deci and Ryan in 1985, the Self-Determination Theory. This theory distinguishes between two types of motivation: extrinsic and intrinsic. Extrinsic motivation engages in behavior to

obtain a reward or to avoid a punishment from an external source while intrinsic motivation engages in behavior out of curiosity, sense of challenge and an internal sense of gratification. Intrinsic motives could be a desire to grow professionally or personally, for example, and extrinsic motives could be grades or praise from the teacher. Thus, extrinsic motivation is related to doing tasks because the learner is obliged to, which is far from showing a real interest in the activity. Indeed, learners can develop feelings of resentment or resistance that can have an undermining effect on the class. On the contrary, intrinsic motivation reflects an attitude in which the learner welcomes the value of learning a language. In consequence, the use of active and volitional forms of intrinsic motivation is highly desirable in language teachers (Deci & Ryan, 2000). Moreover, according to Dörnyei (2009), "[f]or some language learners the initial motivation to learn a language does not come from internally or externally generated self images but rather from successful engagement with the actual language learning process" (Dörnyei, 2009: 29).

3. FACTORS AFFECTING MOTIVATION

In 2005 Dörnyei suggests an L2 Motivation Theory and mentions three contributing factors or components: the ideal L2 self, the ought-to L2 self and the learning experience. For the purpose of this study, only one of the factors is worth mentioning, which is the L2 learning experience. Dörnyei defines this concept as the "situation-specific motives related to the immediate learning environment and experience (e.g. the positive impact of success, the rapport between teachers and students or the enjoyable quality of a language course)" (Dörnyei, 2014: 9). Indeed, the enjoyability of a language course is an essential factor to make learning stimulating and also for maintaining and protecting motivation. Dörnyei and Ushioda (2011) propose a set of motivational strategies to promote and maintain motivation:

- making learning stimulating and enjoyable;
- presenting tasks in a motivating way;
- setting specific learner goals;
- protecting the learners' self-esteem and increasing their self-confidence;
- allowing learners to maintain a positive social image;
- promoting cooperation among the learners;
- creating learner autonomy;
- promoting self-motivating learner strategies

3.1 Making learning stimulating and enjoyable

According to Dörnyei and Ushioda (2011), one of the issues related to the quality of the learning experience is breaking the monotony of learning. This can be achieved varying the learning tasks but also attending to the presentation of the learning materials, the learning materials themselves and the teaching format. Using

boardgames in the classroom makes a contrast with traditional teaching activities focused on isolated aspects of language such as grammar or pronunciation. These can be complementary to boardgames but they should not be the most important in the activity sequence. By making the tasks more interesting they also become more motivational. In fact, boardgames can easily appeal to intrinsic motivation as they draw the learner's natural interest.

3.2 Presenting tasks in a motivating way

Students are sometimes strongly influenced by the way activities are presented to them. Introducing tasks in an attractive manner enables students to go beyond the task instructions and understand the real objective and utility of the activity to be done. Inspirational instructions should fulfil at least the following functions:

- explaining the purpose and the utility of the task;
- whetting the students' anticipation of the task (Dörnyei, 2007: 80);
- providing appropriate strategies for doing the task.

In this regard, boardgames typically include clear instructions that will facilitate the learners' understanding of the utility of the activity.

3.3 Setting specific learner goals and protecting and increasing the learner's self-esteem and social image

In line with the previous idea, setting specific learner goals can be very effective to provide learners with a certain sense of control over their own learning. In fact, Dörnyei and Ushioda (2011) state that this is particularly relevant to language learning because the ultimate purpose of this prolonged process – to communicate with L2 speakers – is several years away. Thus, setting what they identify as "proximal sub-goals" has a powerful motivating function for getting immediate reward. This implies that learners should be provided with immediate feedback in small culprits during the game.

In addition to this, collaborative boardgames allow immediate positive feedback from peers in the team who share the same goal as the learner achieving a given goal or sub-goal. In this manner, learners will also cultivate their positive social image as well as their self-esteem. A positive social image is clearly based on the interaction among learners. Norms and obligations established in the instructions of a game do contribute to providing opportunities for everybody and also to establish norms of tolerance and acceptance. Everyone has a chance to play the protagonist role in different ways. Collaborating towards a shared goal helps them realise that everyone's contribution, even if attending to different tasks, is equally important. Collaborative games, then, provide students the opportunity to demonstrate their particular strength and also provides equal opportunities. The learner's self-esteem is essential in order to initiate and maintain any learning process active. Self-esteem

can be fed making learners believe they can control their own learning as well as with positive feedback that makes them aware of every little achievement they make.

3.4 Creating learner autonomy

When learners are able to identify what they can contribute to a group work, what their particular strengths, learning strategies and learning styles are, autonomous learning is fostered. Boardgames allow learners to work as a group but also independently from the teacher. This forces the group of learners to outline a plan of action according to the particular strengths of each team member so that the goal of the game is achieved in the most effective way.

Students will have to make choices, for which they will be responsible, and these choices unavoidably will entail consequences. Boardgames also enable students to adopt positions of authority and to encourage contribution from all team members. Boardgames also facilitate peer teaching, covering the issue of mixed ability in a classroom.

Autonomous learning has been traditionally associated with concepts of independence and personal control. However, researchers like Esch (2009) or Candlin (1997) see the autonomous learner as a "creative product and also producer of his social context". The implications of this renewed definition are, in our view, more realistic since they acknowledge learners, not as isolated individuals, but as members of a community who are interdependent and socially situated, attending to the social aspect of the human nature.

3.5 Promoting self-motivating learner strategies

An effective technique in student motivation is to raise student awareness of relevant strategies and also to remind them of their usefulness. Hurd (2008) even insists on the importance of this teaching practice in independent learning settings even more so than in other environments where there is direct contact with the teacher and/or lack "the kind of social affective support provided by regular interactions with other learners and the teacher" (Hurd, 2008 in Dörnyei & Ushioda, 2011).

Students need to maintain their goal commitment while they become more aware of strategies they can use to keep motivated. Although this is something learners must do themselves, teachers can help raising students' awareness of their own learning and also self-regulatory strategies. Boardgames facilitate that learners keep their focus on the goals and sub-goals of the game. By working in a team, every team member can also be encouraged by other learners. However, most importantly, the ludic and social nature of collaborative boardgames will motivate learners to find what strategies work best to keep them going.

3.6 Promoting cooperation among the learners

Dörnyei (2001) lists the following nine reasons for the favourable impact of cooperation on motivation:

1. Group cohesiveness
2. Higher expectation of success
3. A sense of belonging
4. A sense of obligation and moral responsibility as "fellow-cooperators".
5. Higher self-confidence and, therefore, motivation (everyone's contribution is essential)
6. Reduced anxiety and stress.
7. Cooperative teams are by definition autonomous.
8. Satisfaction drawn from a shared experience and celebration.
9. Cooperative situations increase the significance of effort relative to ability.

Cooperative environments are more likely to positively influence students' attitudes towards learning while they also help them develop their self-esteem and self-confidence. In contrast with competitive environments where only the best achievers receive a reward, in cooperative or collaborative environments, all team members have to work towards a common target. These environments, *a priori*, show a range of valuable advantages: group cohesiveness, a higher expectation of success, a sense of belonging and also a sense of obligation and moral responsibility for acting as "fellow cooperators", higher self-confidence and, therefore, higher motivation, reduced anxiety, an increase in autonomy as learners, satisfaction born from experiencing an activity as a group and celebrating success jointly and, finally, better acknowledgment of effort relative to ability.

4. GAME-BASED LEARNING

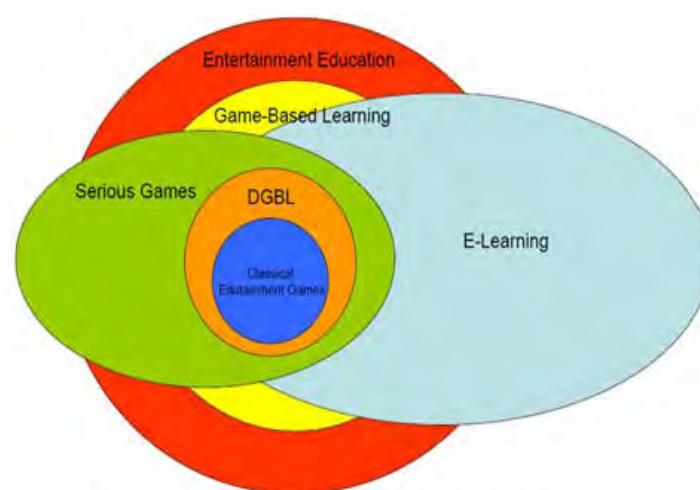


Figure 1: The relations between serious games and similar educational concepts

With regard to the concept of game-based learning, figure one created by Breuer and Bente (2010) compares and combines different definitions and comparisons for games used for educational purposes or “serious games” as they are commonly known in the research field. The biggest issue in this field is that many of these terms often overlap even though they refer to similar things.

In this work we adopt the term of game-based learning as an umbrella term that covers not only digital games but also boardgames for learning and educational purposes, the focus of our study.

4.1 Collaborative game-based learning

Aside from competitive games, in which players form opposing strategies, Zagal (2006) distinguishes between cooperative and collaborative games. In cooperative games the strategies are not entirely opposed nor coincident. Players do not necessarily benefit equally. In collaborative games, on the contrary, all players work as a team sharing rewards and results. Indeed, Marshak and Radner (1972) defined “team” as an organisation in which every member can have different information but they all share interests and beliefs. As a result, the objective of players in a collaborative game is to work together in order to maximise the team’s utility (Zagal, 2006). Collaborative Learning is a learning situation in which more than one student participates in a common learning activity engaging them in pursuit of a common goal (Romero et al., 2012).

5. CONCLUSIONS

As Dörnyei claims, second language learning motivation has a social dimension that we cannot ignore. Languages are inherent to the context where they were once born and where they constantly evolve. We acknowledge the spontaneous, interactive and interactional nature of language as well as the process of language learning without depriving learners from the pragmatic definition of a language. Boardgames constitute an interactive and interactional tool that increases intrinsic motivation. That is, learning a language for the right reasons, in order to communicate with a different community of speakers.

Collaborative boardgames also help construct a positive learning environment in the classroom and foster positive values such as equal opportunities or other values that team building entail (solidarity, empathy, patience, respect, etc.). Rules in boardgames help players have the instructions clearer as well as providing them with fair conditions that avoid discrimination. That is, if all learners have to follow the same rules, this creates a safer environment for equal opportunities within each team.

In sum, collaborative boardgames constitute an effective motivator to bring language to a physical interactive context where members of the same team contribute to increase everyone’s self-esteem.

5.1 Implications for our future project

Once a theoretical basis has been explored, the next target in the present investigation is to design a boardgame which will fulfil all the requirements here explained. Under the presented frame of thought, our boardgame should present game instructions and tasks in an attractive way with a clear set of instructions that guarantee equal opportunities for all team players. Game sub-goals will be designed to provide learners/players with immediate reward in order to increase their self-confidence and motivation. Game tasks must demand all members' collaboration. In the same manner, these tasks should be designed to help learners/players raise awareness of their own learning and help them build self-motivating strategies. All these ingredients should result into self-confident, motivated and autonomous learners.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co, New York, NY. Retrieved from http://search.proquest.com.ezaccess.libraries.psu.edu/docview/619147930?account_id=13158
- Breuer, J., & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, IV(1), 7-24.
- De Freitas, S., & Maharg, P. (Eds.). (2011). *Digital games and learning*. Bloomsbury Publishing.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self-System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2014). Future self-guides and vision. In K Csizér & M. Magid (eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 7-18). Bristol: Multilingual Matters.

Esch, E. (2009) Crash or clash? Autonomy 10 years on. In Pemberton, R., Toogood, S. & Barfield, A. (eds), *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press: 27–44.

Hurd, S. (2008) Affect and strategy use in independent language learning. In Hurd, S. & Lewis, T. (eds), *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Bristol: Multilingual Matters: 218–36.

Marschak, J., & Radner, R. (1972). *Economic theory of teams*. New Haven, CT: Yale University Press.

Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill.

Romero, M., Usart, M., Ott, M., Earp, J., de Freitas, S. & Arnab, S. (2012). Learning through playing for or against each other? Promoting collaborative learning in digital game based learning. ECIS 2012 Proceedings. Paper 93. Retrieved June 20, 2016, from <http://aisel.aisnet.org/ecis2012/93>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67

Tang, S., Hanneghan, M., & El Rhalibi, A. (2009). Introduction to Games-Based Learning .In T. Connolly, M. Stansfield, & L. Boyle (Eds.), *GamesBased Learning advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces: Techniques and effective practices* (pp. 1-17). New York, NY: Hershey/IGI Global.

Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE review*, 41(2), 16.

Whitton, N. (2010). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education*. London: Routledge.

Zagal, J., Nussbaum, M., & Rosas, R. (2000). A model to support the design of multiplayer games. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 9 (5), 448-462.

Zagal, J. P., J. Rick & I. HSI (2006). "Collaborative games: Lessons learned from board games". In *Simulation and Gaming*, vol 37-1, pp 24-40.

IN SPITE OF THE EVIDENCE: AN ANALYSIS OF THE DISCOURSE OF L2 FRENCH LEARNERS IN CALIFORNIA

Abram J. Jones

University of California Davis

abejones@ucdavis.edu

RESUMEN

El idioma francés ha sido enseñado como segunda lengua (L2) durante mucho tiempo en todo el mundo. Sin embargo, en algunas áreas densamente pobladas como California la enseñanza del español predomina sobre la del francés. Esto es, en gran medida, debido a la percepción de su mayor utilidad en la región, numéricamente indiscutible, en comparación con el francés. Sin embargo, muchos adultos deciden aprender francés por razones que no son ni uniformes ni predecibles. Este trabajo presenta un estudio cualitativo en el cual se observan, desde una perspectiva analítico-discursiva, las experiencias de cuatro estudiantes adultos con conocimientos de francés avanzados en dos ciudades de California. Este estudio examina la naturaleza de cómo estos estudiantes construyen sus identidades multilingües y la pertenencia de éstos a una comunidad discursiva.

Palabras clave: francés lengua extranjera, análisis del discurso, estudiantes de habla inglesa de francés, identidad

ABSTRACT

French as the target of L2 acquisition has long been instructed extensively on a global scale. In certain globally crucial population centers such as California, however, instruction in French is eclipsed by instruction in Spanish owing to a perception of the latter's numerically indisputable high utility in the region. Nevertheless, many adults choose to learn French for reasons that are neither uniform nor predictable. The present work comprises a qualitative study of four adult learners of L2 French from a discourse analytic perspective that explores learners' multilingual identities and group membership and the nature of how they are constructed.

Keywords: L2 French, discourse analysis, anglophone learners of French, identity

1. BACKGROUND

French as a spoken language's domains of usage have been significantly reduced from their historic extents in the United States. Privatization of universities, which often entails institutional disdain for disciplines not perceived to have potential for monetization, increased acknowledgement of Spanish as a language

with increasing socio-linguistic capital, and denial by some US citizens of their country's France-backed emergence as a nation all serve to marginalize the learning and speaking of the French language. One result is that according to the Modern Language Association's most recent university language instruction survey, enrollment in French courses dropped by 8% in 2013.

California has not historically been known as a francophone region. Nevertheless, young university students there, exhibiting both promise and drive, are choosing to learn French to high levels of fluency. Likewise, others in their 30s and 40s demonstrate a remarkable investment in a French-speaking identity through the continued practice of language learning at a life stage not associated with the learning of a second language (L2) by L2 acquisition researchers. The interviews referenced in this work will highlight these two groups' evident commitment to learning a language whose speakers are in this region at once at the margins of linguistic capital and the center of social capital, as well as their ongoing negotiation of a multilingual identity.

Bourdieu (1984) coined the term *habitus*, 'durative dispositions' manifested by the bearer in a set of semi-structured responses to the stimuli that a social actor may come into contact with. *Habitus* is itself a reproduction of societal power relations that finds its way into the individual. The individual has a degree of choice in the matter but ultimately must conform to some degree--even the questioning of this power structure must be performed in the terms of the same structure. Fairclough (2001) posits still less liberty for the speech community member, owing to the notion that social actors' actions are subject to influence by a set of pressures with roots in ideologies. Fairclough states that ideologies are "embedded in features of discourse which are taken for granted as matters of common sense". The language user is therefore bound to the very system through which they could be critical of such a system.

In 2014, Fairclough proposed that the interaction of what is already in the social actor and what is in the text, which he calls Members' Resources (MRs), entails the meeting of ideologically-driven common sense assumptions and the strictures of a community, referred to in the present work as ideology, which can never be entirely known even to a ratified participant in that community. The unknowable nature of ideology is its greatest strength, for according to Fairclough it functions best when its workings are unseen. These unanalyzable and therefore unimpeachable dispositions condition our every speech act. It was LePage and Tabouret-Keller who posited in 1985 that utterances serve to position speakers as either in allegiance with or opposition to their audience. This linguistic construction of membership in one or more social groups or categories (Kroskrity (2001)) is incessant, and the process of negotiation and re-negotiation unending. Instantiations of such identity negotiation have been called *acts of identity* (LePage & Tabouret-Keller (1985), *moments of identification* (Ibrahim (1999)) and will be referred to as *acts of identification* (AOI) in this work.

One AOI that is particularly revelatory of a speaker's orientation towards an entity or proposition is evaluation. In Hunston and Thompson (2000) it is described as having two major veins, the most studied being *modal*. Recognized by features of language more readily seen in the grammatical, modality is readily identified by modal verbs. Modals in English are overt and easily identified due to the isolation of this grammatical category into free morphemes such as the words *should*, *could*

and *would*. In French the ensemble of words that carry modality

Set I: Comparators		
Comparative adjectives <i>Small-smaller</i>	Adverbs of degree <i>Extremely, quite, absolutely, very, too, enough</i>	Expressions of negativity (morphological, such as un- and other affixes)
Comparator adverbs <i>Just, only, at least</i>	Comparative adverbs <i>More happily</i>	Grammatical, such as <i>not, never, hardly</i>
		Lexical (such as <i>fail, lack</i>).

Set II: Markers of Subjectivity		
Modals <i>can/could, will/would, should</i> (but not <i>shall</i>), <i>may/might</i>	Certain adverbs, nouns, verbs Sentence adverbs and conjunctions	Marked clause structures (incl. patterns beginning with non-referential <i>it</i> and <i>there</i> as in 'there is/are').
Other markers of irrealis <i>If, possibly, potentially</i>	Report and attribution structures	

Set III: Markers of Value		
Lexical items whose typical use is in evaluative environments	Indications of the existence of goals and their achievement (or not). "In ten years, I ..." "Ten years ago, I ..."	<i>That which achieves our goals</i> = what is good. <i>That which hinders the achievement of our goals</i> = what is bad.

Fig. 1 Sets of criteria for assessing participant evaluation (Thomson and Hunston (2000))

with them is less clear-cut because modality in this language is expressed through a combination of bound morphemes indicating conditionality, a specific set of modal verbs and attendant person, gender and number morphology.

Modal evaluation evaluates certainty and acts on propositions. When a speaker positively evaluates the process of second language learning, it may serve as a reflection for their *motivation*. Motivation is a positive affect on the part of the learner toward preparation to learn a language; in other words, it is what moves people who are not compelled to do so to sign up for a language class. *Investment*, used as a descriptor for language learner behavior, is what moves them to continue to learn the language to higher levels of fluency. In the MLA's 2016 report, it was noted that the most attrition among students occurred after the second year of instruction. This suggests that investment is rarer than motivation.

As a French instructor, the author has witnessed a lot of anti-French and anti-French language learning sentiment among the US populace, but more tolerance if

the L2 is Spanish, which common sense dictates is a useful language to know in order to interact with those who don't speak L1 English, who are assumed in the Californian ideology to be L1 Spanish speakers. If the result of learning French to high levels of fluency in California is to position oneself at the fringe of linguistic power, what is the nature of the investment in a francophone identity that adult learners of L2 French have? In other words, what social, cultural or linguistic capital are expected to be gained by linguistically constructing oneself as a speaker of French in a region that at worst believes itself to be a linguistic hegemony and at best would seem to prefer that its inhabitants learn Spanish?

2. INTERVIEW DATA

The social act of the interview is a ritualized episteme through which new knowledge can be created (Kramsch, Lecture, 2014). I conducted ethnographic interviews at two field sites in order to gather data for the present work using a set of interview questions devised following parameters outlined in Seidman (2013). Speakers' evaluations of the worth of a language reveal how they perceive the value of being one of its speakers. The participants demonstrated variability in their evaluations of being a learner and speaker of French, but all of them, through both lexis and grammar, revealed positive judgments. I take my categories for identifying evaluative language from the three top-level sets presented in Hunston and Thompson (2000:21).

In the space of this short article, discussion of all participants is not possible. One of their number, Séverine (pseudonym)'s responses were quite compelling, particularly those having to do with affective evaluation, which applies to entities (people, ideas and institutions) and modal evaluation which evaluates certainty and acts on propositions (grammatical features). The first of these is the comparator adverb *just*, an example of an affective evaluator.

2a. Just

1 You know, it was **just** like, high school, requirement.

Séverine reveals a member resource: French's role in her high school years was only to fulfill a requirement; the assumption is that any member of this speech community would evaluate this as being a poor motivator.

2 and then I started taking it in college **just** cuz I (SV) needed a class

The statement plays the same role and contains the same assumptions as in 1. The extralinguistic feature 'smile voice' added to the words *just cuz* emphasizes these assumptions.

3 But and that was **just** cuz like (.5) I was at a junior college and there weren't like a lot of things available?

The assumption is that she and I share the understanding that community colleges are characterized by a paucity of course offerings, and that this is negative. The

ß

ñ

Ҫ

&

布

ѡ

Ω

Ҫ

ѡ

ê

question mark is used to indicate rising intonation having the effect of sounding question-like; it seems S is checking her assumptions with me as we co-create meaning through this interview.

4 and also I **just** hadn't ever thought about taking (LV) French again after high school

Laughing voice (LV) emphasis on *taking French* emphasizes assumption of either shared evaluation of lack of utility of studying this language or shared realization in later years that of course French was something worth pursuing academically.

5 . She moved to Paris so I think (LV) that she's **just** got a lot goin' on.

Assumptions include that living in Paris keeps one very busy and that Sévérine's friend does not mean to be rude, which is bad, it's only that she's busy, which is good.

6 I think (NV) 'Oh, it's **just** for fun'

Sévérine and some other participants use narration voice (NV) to both introduce inner monologues and to write scripts for the thoughts of others. Here it seems to be used to imply she believes I share an evaluation of her studying French as being aimless based on the time and place in her life.

7 it's valuable **just** because it kinda humbles you out

Member's resource: being humble is good; in this, L2 learning has value.

8 when I was in High School I kinda chose French **just** because I (LV) wanted to be different (/LV) and I (LV) didn't wanna take Spanish.

Assumption that we share an evaluation of 'just wanting to be different' as not enough motivation for choosing French over Spanish. This MR is shared by the researcher.

2b. Modals

1 Um I'm studyin:g Spa:nish (.5) but I **wouldn't** say that I speak it per se.

The MR says that there is a certain 'level' of understanding where one becomes a competent speaker. Were she asked, she would not confirm having reached such a level.

2 but **I would say** total probably f::our years of like (.5) serious (.5) **thought** into it

The modal *would* is used here to convey irrealis; the MR contains admonitions about stating what you don't know to be true, and the conditional allows the speaker to make indirect statements without as much danger of being ridiculed later should they be found to be incorrect. Statements about experience that one

ß

ñ

ç

&

布

W

Ω

ة

☴

ê

doesn't have are considered fraudulent; we both disprefer being thought of as fraudulent.

3 I would say that y::es: just because it's something that I: personally: (.5) encounter every day

This is a statement evaluating the one-word sentence *yes* as being an acceptable though not certainly accurate answer. Again the modal here allows for some 'wiggle room' on the part of the utterer.

4 I've just never really reached a level to where I could love it the same way as I do French

As in 1, a level of competence in Spanish is posited, where a non-manifest but possible increased affinity for Spanish may be found. The use of modal *could* is likely a foil against anyone who might claim later that too strong a statement had been made regarding Sévérine's forthcoming love of Spanish, should it never come to pass.

5 here in California I might not ever: (.3) encounter a French-speaking customer?

Sévérine has indeed encountered French-speaking customers already in her work at the pizza restaurant. However even though this be the case she acknowledges the unlikelihood of its ever happening. The doubt implied by modal *might* in this statement belies an MR that says that "francophone customers are rare in Central Californian pizza establishments", a bit of common sense that appears not to be supported by her own observations.

1 So that was probably: (CV) it's been like (.5) eight years now?

The unrealis of the word *probably* is accentuated by the elongated final vowel and the phonational feature of creaky voice. Sévérine is emphasizing that she is not certain exactly how long she's been studying French. Also, *probably* in this statement doesn't mean 'highly likely'; it could mean something like 'likely but to exactly what degree I'm not willing or able to say'.

2 I would say total probably f::our years of like (.5) serious (.5) thought into it

Probably functions here much as it does in 1, except here there is the compounded unrealis effect of *would* in close proximity. The statement evaluates the quality of her study, harder to gauge than its quantity.

2c. Phonation

To the set of discourse analytic codes laid out in Jefferson (2004), I have added three codes that apply to extralinguistic features including laughter, smiling, creaky voice and a narrative tone. Wherever these codes appear in 2a and 2b, they apply until the end of the utterance the participant makes. Their designations are:

Smile Voice (SV): the participant's smiling is evident in their speech even on an audio-only recording. This feature is evaluative and therefore salient. Participants smile in several circumstances, which serves to express a range of attitudes and orientations from negative to positive evaluation.

Narration voice (NV): in many instances, participants affect a narrative tone in their speech which appears to distance the speaker from the phenomena being described. Furthermore, this feature appears when a participant describes a set of activities perceived to be the 'correct' way to go about doing something.

Creaky voice (CV): Creaky voice, or laryngeal fry, is a type of phonation in which the speaker produces vocalic segments at a much lower frequency than they would in normal speech. It is linguistically salient in some of the world's languages in much the same way that tone is salient in tonal languages and indeed appears alongside tone in Cantonese (Kristine and Lam 2014). In my participants' speech it appears to be evaluative of propositions.

Laughing voice (LV): This code is used for when participants produced laughter mid-utterance without interrupting their flow of speech. This feature does not necessarily set the speaker apart from the entities or propositions under discussion, although in some instances it does.

3. CONCLUSIONS

There has been much recent scholarly attention paid to CV, particularly in the realm of sociolinguistics, indicating that it is an index of group membership or non-membership, e.g. Mendoza-Denton (2011). Lee (2015) found creaky voice to be an indicator of stance, specifically of distance or detachment. In her analysis Lee demonstrated that CV was used by participants to mark a parenthetical frame which temporarily places the talk outside of the realm of what the speaker considers to be their own. This distinction is similar to the -emic / -etic dichotomy; CV in Lee's data as well as in my own tends to position the speaker as *etic*.

Through various acts of identification made by my participants it is evident that many adult Californians invest in the establishment and maintenance of a French-speaking identity. This identity is mediated by ideologies that are largely covert and sometimes overt. In either case, learners' identities as revealed in the discourse recorded here are created in their presence and never in their absence.

Ideology works best when its workings are unseen. The influence of members' resources, themselves groupings of the seeds of ideology is surprisingly pervasive. Séverine says that learners of French are scarce, although she is the president of her school's French Club, an organization with several members. Her reported experiences on-campus and off reveal a set of MRs that demonstrate her own durative positioning of French and French speakers as subordinate in most contexts, including what is currently her professional context.

Californians may tend to think of themselves as agentive social actors, with the attendant freedom of choice that this land affords us. However, I found in my discussion with Séverine that I too am bound by my MRs. I entered into this research thinking that I would find few people who, without French roots or other strong connection to a French speaker, were passionate about learning a language of comparatively low utility in the region. In spite of evidence to the contrary, my

ß

ñ

Ҫ

&

布

₪

Ω

Ҫ

☴

ê

own positionality as French-speaking researcher includes an inclination to my earlier evaluation of French's place in the linguistic continuum.

REFERENCES

- Awad El Karim, M. I. (1999). Becoming Black: Rap and hip-hop, race, gender, identity, and the politics of ESL learning. *TESOL quarterly*, 349-369.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Pearson Education.
- Fairclough, N. (2014). *Critical language awareness*. Routledge.
- Hunston, S., & Thompson, G. (Eds.). (2000). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford University Press, UK.
- Kroskrity, P. V. in Duranti, A., ed. *Key Terms in Language & Culture*. Vol. 9. Blackwell Publishing, 106-109.
- Lee, S. (2015) Creaky voice as a phonational device marking parenthetical segments in talk. *Journal of Sociolinguistics*, (19.3), 275-302.
- Le Page, R. B., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. CUP Archive.
- Mendoza Denton, N. (2011). The semiotic hitchhiker's guide to creaky voice: circulation and gendered hardcore in a Chicana/o gang persona. *Journal of Linguistic Anthropology*, 21(2), 261-280.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Steward, D. (2015, February). Data on Second Majors in Language and Literature, 2011-13. In *Modern Language Association*. Modern Language Association. 26 Broadway 3rd Floor, New York, NY 10004-1789.

SUBJECT POSITIONING AND IMAGINED COMMUNITY IN TRANSLATION

Vivian Lee

Hankuk University of Foreign Studies

vivianwlee@hufs.ac.kr

RESUMEN

Un aspecto de la competencia simbólica es la subjetividad o el posicionamiento subjetivo, que está relacionada con la aguzada conciencia de la naturaleza encarnada del lenguaje de los políglotas y las emociones sedimentadas asociadas con el uso de una lengua determinada (Kramsch y Whiteside, 2008). El propio L2 es visto como un "verdadero miembro de una comunidad imaginada tratando cuadrar las esperanzas y aspiraciones con las responsabilidades y obligaciones percibidas como miembros de esa comunidad" (Ryan 2006, 40). Los traductores son mediadores culturales que negocian varias señales, contextos y posturas para los lectores de destino (Katan, 2009).

Se ofrecieron cinco clases de traducciones Coreano-Inglés, a estudiantes de la universidad de Corea del Sur. Presentando extractos cualitativos partir de los datos, en este documento se analiza la comunidad imaginada pintada por los alumnos durante su proceso de traducción. Los resultados muestran el posible potencial del uso de léxico específico de la cultura (CSL) en la traducción para permitir a los usuarios del lenguaje actuar como mediadores entre las culturas de origen y destino.

Palabras clave: léxico específico de la cultura, mediador cultural, identidad, posicionamiento sujeto, comunidades imaginadas

ABSTRACT

One aspect of symbolic competence is subjectivity or subject-positioning, which is related to multilinguals' heightened awareness of the embodied nature of language and the sedimented emotions associated with the use of a given language (Kramsch and Whiteside 2008). The L2 self is seen as a "real member of an imagined community attempting to square hopes and aspirations with perceived responsibilities and obligations as members of that community" (Ryan 2006: 40). Translators are cultural mediators who negotiate various signals, contexts, and stances for target readers (Katan 2009).

Five Korean into English translation classes were offered to students at a university in South Korea. Presenting qualitative excerpts from the data, this paper discusses the imagined community painted by the learners during their process of translation. Results show the possible potential of using culture-specific lexis (CSL) in translation to enable language users to act as mediators between

source and target cultures.

Keywords: culture-specific lexis, cultural mediator, identity, subject positioning, imagined communities

1. INTRODUCTION

Translators are increasingly seen as cultural mediators who negotiate various signals, contexts, and stances for the target readers (Katan 2009). When a translator translates a text, they have an imagined or implied target reader for whom they are translating the text for. As mediators between source and target text culture, language users dealing with translation may also have a role in an imagined community – they have an imagined or implied target reader for whom they are translating for, and in this imagined community, they serve their roles as communicators between the imagined source and target communities, drawing upon their linguistic repertoires and background knowledge. As mediators, they make connections and connect the dots from gaps which may be found during the translation of a text from one language and culture into that of another.

Translators are at the same time language users who deal with one or more language which may not be their L1. Demonstrating a symbolic competence (Kramsch and Whiteside 2008), language users have an ability to play with various linguistic codes. One of the aspects of symbolic competence is subjectivity or subject-positioning. Different languages position their speakers in different symbolic spaces, and speakers take on subject positions regarding the symbolic power of one language versus another. This subject positioning is related to multilinguals' heightened awareness of the embodied nature of language and the sedimented emotions associated with the use of a given language (Kramsch and Whiteside 2008).

Ryan (2006) discusses the notion of an imagined identity and community in language learning. The L2 self is seen as a social being, as a "real member of an imagined community attempting to square hopes and aspirations with perceived responsibilities and obligations as members of that community" (Ryan 2006: 40). The learner is constantly creating and recreating an identity in response to the altering perceived demands of membership of the imagined community.

This paper looks at the positioning of translators and their implied or imagined target readers through the translation of tasks involving source text culture-specific lexis with a designated translation brief.

2. BACKGROUND

Translation is “a production of negotiation with variables pertaining to the sociocultural context on which it is produced and received: the target culture” (Assis Rosa 2006: 100). Assis Rosa draws on types of reader in literary communication:

- The actual or real reader: the receiver of the literary text, the flesh-and-bones individuals actually sitting in living rooms reading the book
- The ideal reader: capable of an informed and sensitive reading, able to understand the meaning and significance of any literary text but distant from any given context.
- The implied reader: corresponding to the writer’s expectations of his/her addressed readership built by and in discourse (Assis Rosa 2006: 101).

When a translator translates a text, they have an imagined or implied target reader for whom they are translating the text for. The notion of such a target reader, according to Assis Rosa, is important for translation studies as it will “motivate or constrain the translation process and product (Assis Rosa 2006: 104). The translation of culture-specific lexis, which is rich in connotations, will emphasize communicative interaction between the translator and intended target reader. The translation brief will state a target audience and purpose of the text, which will be different for each translation task, to enable exploration of learners’ negotiating and mediating of culture-specific lexis in the texts. Discussing the translation brief from a functionalist translation approach, Nord highlights the important role it plays, particular for trainee translators. While professional translators’ experience means they may not need detailed specifications for a translation task, trainee translators, lacking the experience, would need guidance (Nord 1997a). As such, each translation task requires a brief which “defines the conditions under which the target text should carry out its particular function” (Nord 1997a: 47).

Ryan (2006) discusses the notion of an imagined identity and community in language learning. Although his discussion has a close relationship with motivation in language learning, the notion of an imagined identity is also relevant to the current study. Drawing on Norton’s notion of imagined communities of language learners (Kanno & Norton, 2003; Norton, 2000; Norton, 2001; Norton & Kamal, 2003; Norton & Toohey, 2002), Ryan argues that imagined communities employ imagination to reach out beyond one’s immediate environment and experience. As part of an imagined community, the L2 self is seen as a social being, as a “real member of an imagined community attempting to square hopes and aspirations with perceived responsibilities and obligations as members of that community” (Ryan 2006: 40). Rather than view both individual and community as static, clearly defined and located entities, an imagined community is more

dynamic and specific to the individual. The learner is constantly creating and recreating an identity in response to the altering perceived demands of membership of the imagined community.

Culture-specific lexis (CSL) refers to items in a text which are deemed to be unique to a particular culture, and may pose problems for translation from the source text (ST) into target text (TT). An important area in translation studies, such culture-specific content has been investigated by many (Baker 1992; Davies 2003; Newmark 2010; Nord 1997b). Nord defines such culture-specific content to be those which are present in culture X but not in culture Y (Nord 1997b), and according to Aixela, such items can be "recognized only with indication to a certain source text (Aixela 1997: 57). A problem translators face is the question of how to deal with cultural aspects which are contained in a source text, and finding the most appropriate way to successfully convey these in the target text. The relationship between translation and culture, and the way of transferring signs of the source culture into the target text, is viewed as an integrative process which comprises two aspects: the recognition of the aim of using cultural references and the way of responding to that aim in translation (Savic and Cutura 2011).

Taking this discussion into consideration with the notion of Kramsch's symbolic competence, which is very important for today's language user, this study looks at translators' symbolic competence in the translation of Korean into English tasks containing culture-specific lexis. Subjectivity or subject-positioning is the following:

Different languages position their speakers in different symbolic spaces, and speakers take on subject positions regarding the symbolic power of one language versus another. This subject positioning is related to multilinguals' heightened awareness of the embodied nature of language and the sedimented emotions associated with the use of a given language.

(Kramsch and Whiteside 2008: 667).

With a translation brief specifying an implied or potential target reader and possible purpose of translation product, the translators are given room to explore imagined communities which they can place themselves and the other in.

3. RESEARCH QUESTIONS

Based on the discussion until now, the current study aims to answer the following two questions:

1. How do participants take on a source culture 'stance' in their translation tasks of texts containing CSL?
2. How do participants take on a target culture 'stance' in such translation

tasks?

4. METHODOLOGY

Five translation classes were provided for the project, which involved translation tasks of texts from news articles containing culture-specific lexis. Research was conducted at Hankuk University of Foreign Studies in Seoul, South Korea. Pre and post tasks and interviews were also carried out prior to and following the taught sessions.

The participants were undergraduate students studying translation and interpreting at the university. Two groups of 10 participants were recruited, with one of these being a control group. For the experimental group, translation sessions placed an emphasis on context, communication and relevance. The sessions involved in-session translation tasks and group discussions. While the pre-and post-tasks included the same translation brief and target reader, the translation tasks for the five classes specified different briefs with a different target audience/reader each time. The control group had the same translation sessions with the same translation texts, but the emphasis on relevance was not made. While translation tasks specified target reader and purpose of the text, no emphasis was made on the culture-specific lexis contained within. Participants were recruited on a first-come, first served voluntary basis from students who had either previously taken, or who were taking at the time of the study, a translation class which involved Korean into English translation. All 20 participants participated in the research and completed all assigned work successfully.

5. FINDINGS

5.1 Stance: Target culture

This node was also coded in Week 5 for B, with 1 coding each during the pre and post-translation discussions.

This exchange takes place between Eun-joo and Dong-gi in the pre-translation discussion, and words which indicate stance have been underlined for emphasis.

P1: Eun-joo P2: Dong-gi

P2: Okay. And relevance...like '*seondubujang*'. They don't have such a thing in...whatever

P1: They don't? Do they have like a *haksaenghoejang*? How do you call that?

[...]

P1: But do they have these kind of images in foreign countries too?

P2: We don't. We don't have this.

P1: So in foreign countries, do this president of the student council?

School council? Student council. Do they do things that *seondubujang* do?

P2: I don't think so.

P1: Okay. Do they have any, like *sagam* or?

P2: For dormitories? Like, teachers.

P1: Homeroom teachers?

P2: No.

P1: Okay. It's hard.

P2: So we have to think how we're going to make this sensible to foreigners but like '*eomchintta'*, '*seondubujang*'. Things like, of these natures. You know.

P1: Hmm.

This excerpt from Eun-joo and Dong-gi's discussion is particularly interesting as it shows the stances being taken. Eun-joo refers to the target text culture as 'they' throughout, indicating a stance of 'own' and 'other' culture. Dong-gi, meanwhile, appears to switch between the two cultures: first he says 'they' for the target text culture, but then he later says "We don't", suggesting a switch of stance – the earlier "other" culture is now where he positions himself. Later, he then uses the stance of 'we' to indicate his and Eun-joo's stances as translators.

Then in the post-translation discussion, Dong-gi further displays this stance of culture:

P1: Dong-gi P2: Eun-joo

P1: Maybe this isn't an American word. Yeah, like, we use it a lot in Australia, but when I said 'perky' to my American friends, they were like "What?" because 'perky' means 'boobs' in American English. That's what they say.

P2: Oh.

P1: So maybe, maybe I could change it if I have time to look into it, to see how it's used in American English. But as far as Australia, in Australia we use it to mean 'bubbly'. Perky. It's frequently used in resume, like *ilyeokseo* [resume].

P2: Ah.

P1: Like, especially in hospitality, like in restaurants, hotels whatnot whatnot. We use it a lot of the time.

Dong-gi, who spent some time in Australia, seems to position himself in the

Australian culture in the above discussion. He uses the words 'we' to indicate his stance several times in the discussion, and compares the use of words and differences in Australia (our) and their (America) cultures.

5.2 Stance: Source text culture

This node was coded 1 time each for Group A and Group B in Week 5, during the pre-tasks.

In the control group class, Bo-young and Seon-hee's discussion displays their stance in terms of culture. The Korean for this excerpt has been kept above the translation to show parts indicating stance.

P1: Bo-young P2: Seon-hee

[P2: If we just list the names (they) might not know.

P1: Right. They might not know which universities are the best in our country.

P2: It's a bit different from what we think, right? What is it... Because Seoul National University is the best but it says 12th ranking. As this is different...if it's someone without prior background knowledge they might not know what it means.

[...]

P1: The images that the high school students in our country have of universities.

[...]

P2: In our country high school students don't have much opportunity to get exposure to universities. There aren't many who actually go and visit the universities. It's likely they make those judgments based on what they see. I was like that too, back then. So I think this has a big influence. I guess Sungkyunkwan University made a lot of effort (giggles).]

The exchange shows the participants' stances clearly. They use "our country" to refer to the source text culture, and 'we' to indicate their stances as both translators and university students.

In the experimental group, the following exchange takes place between

Ye-hoon and Kang-hee:

P1: Ye-hoon P2: Kang-hee

P1: Hey at least we won *koryeodae, seouldae* [Korea University, Seoul National University] and...

P2: I think it's because it's *seongjangkaneungseong* [growth potential].
We have a lot of potential because we haven't developed yet
(laughter)

Here we can see the participants' stance as university students of HUFS, demonstrated by the use of 'we'.

As the findings indicate, the discussions show the participants' stances as members of the source text culture, target text culture, translators, university students and students at HUFS. They further use 'they' to indicate the 'other' culture; for most of the participants this mainly is the foreign target reader. In Dong-gi's case however, 'they' refers to American culture vs. his stance of 'we', which refers to Australian culture.

The group discussions held during the five translation classes highlighted the participants' social roles as both language users dealing with translation and members of a community. Through their interactions with their peers, they were able to discuss and share, as well as develop and learn.

Further, the translation tasks showed the participants' stance in relation to target text or source text cultures. Through their discourse, it can be seen that the participants identified with either source or target, or at times possibly both cultures.

The findings in this section also demonstrate how the participants' words reveal their identity and stance in terms of culture and stance. Eun-joo, for instance, refers to the target text culture as 'they' throughout, indicating a stance of 'own' versus 'other' culture. Dong-gi, meanwhile, appears to switch between the two cultures: first he says 'they' for the target text culture, but then he later says "We don't", suggesting a switch of stance – the earlier "other" culture is now where he positions himself. Later, he then uses the stance of 'we' to indicate his and Eun-joo's stances as translators. He also appears to identify with the Australian culture, where he spent some time.

Participants also use "our country" to refer to the source text culture, and 'we' to indicate their stances as university students. This indicates the participants' identification with their affiliation, the university.

6. CONCLUSION

The data also show how participants reframe thought and action and manipulate conventional categories and societal norms through their translations. This can be seen firstly in the way they analyse the source text message and intention.

The findings show a close relationship with target reader, imagined community and identity. Findings show how the participants placed themselves in an imagined place by assuming the target reader through analysis of the translation brief. Based on the information available to them in the translation brief, they

decided on an imagined community for whom they then made efforts to translate for, by consciously making translation decisions considering factors such as relevance, source text intention, target text cultures, target text purpose, target text features, source text-specific features, source text culture-specific background knowledge and the difference between ST and TT cultures. These factors were all taken into consideration with the ultimate goal of communicating to the target reader. With an imagined community of target reader group or groups in their minds, the participants were able actively exercise their roles as translators and mediate between the source and target texts, to cater their translation accordingly. In doing so, the participants were able to develop their translation strategies and acquire new insight and perspective.

Further, the study also demonstrates a close relationship with symbolic competence, which is an “ability to play with various linguistic codes and with the various spatial and temporal resonances of these codes” (Kramsch & Whiteside, 2008: 664). Kramsch (2009: 7) considers language use to be “symbolic” since (1) “it mediates our existence through symbolic forms or signs that are conventional and represent objective realities” and (2) “symbolic forms construct subjective realities such as perceptions, emotions, attitude, and values.”

It is hoped this study serves as a piece of evidence for the potential translation tasks can have, particularly the translation of lexis which is rich in connotations and culture-specific, in the development of the language user’s roles as mediators between cultures, languages and communities.

Referencias bibliográficas

- Aixela, J. F. (1996). Culture-specific Items in Translation. In Roman Alvarz and M. Carmen-Africa Vidal (eds.) *Translation, Power, Subversion*. Clevedon: Multilingual (pp. 52-78).
- Assis Rosa, A. (2006). Defining target text reader: Translation studies and literary theory. In J. Ferreira Duarte, A. Assis Rosa & T. Seruya (Eds.) *Translation Studies at the Interface of Disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (pp. 99-109).
- Baker, M. (1992). *In Other Words: A Coursebook on Translation*, London and New York: Routledge.
- Davies, E. E. (2003). A goblin or a dirty nose? The treatment of culture-specific references in translations of the Harry Potter books. *The Translator* 9(1) (pp. 65-100).
- Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4) (pp. 241-249).

- Katan, D. (2009). Translation as Intercultural Communication. In *The Routledge Companion to Translation Studies*, ed. Jeremy Munday. London: Routledge (pp. 74–92).
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say About Their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C., & Whiteside, A. (2008). Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics*, 29(4) (pp. 645–671).
- Newmark, P. (2010). Translation and Culture. In: Barbara Lewandowska-Tomaszczyk and Marcel Thelen (eds.) *Meaning in Translation*. Frankfurt: Peter Lang (pp. 171-182).
- Nord, C. (1997a). Defining translation functions. The translation brief as a guideline for the trainee translator. *Special Issue Translation Studies in Germany*, ed. Wolfgang Lorscher, 2. 1997 (pp. 39-53). Ilha do Desterro (Brasilien).
- Nord, C. (1997b). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Norton, B. (2000). Identity, acculturation, and language loss. In S. McKay & S. L. Wong (Eds.), *English language learners in the United States: A resource for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 443–461).
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning*. Harlow, UK: Longman (pp. 159–171).
- Norton, B., & Kamal, F. (2003). The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4) (pp. 301–317).
- Norton, B., & Toohey, K. (2002). Identity and language learning. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press (pp. 115–123).
- Savic, V. and Cutura, I. (2011). Translation as cultural transposition. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 4 (pp. 125-149).
- Ryan, Stephen. 2006. Language Learning Motivation within the Context of Globalisation: An L2 Self within an Imagined Global Community, *Critical Inquiry in Language Studies*, 3:1 (pp. 23-45). DOI: 10.1207/s15427595cils0301_2

USE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES BY C1 STUDENTS OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: A STUDY CASE

Macarena Muradás Sanromán

University of Vigo

macarenamuradas@gmail.com

ABSTRACT

This paper is intended to bring attention to the results of a study whose goal is to find out the frequency with which learning strategies are used by a group of students of English as a second language (level C1) at a Spanish EOI.

The first step is to focus on the learning process itself, which has recently acquired the relevant role which used to be uniquely reserved for the election of an adequate teaching method. This new approach promotes a more autonomous learning process, in which the student plays the main part. This is the starting point of the present case study, in which the selected students were given an adapted version of SILL, designed by R. Oxford.

Results show that students use language learning strategies with moderate frequency. However, a detailed analysis of each strategy proves that there are important differences at an individual level.

Keywords: L2 acquisition, individual differences, learning strategies, autonomous learning, learn to learn

RESUMEN

El presente trabajo pretende dar a conocer los resultados de un estudio cuyo objetivo es averiguar la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje en un grupo de alumnos de inglés como L2 (nivel C1) de una EOI española.

Para ello, nos centraremos en el propio proceso de aprendizaje, que recientemente ha adquirido el papel relevante que hasta hace muy poco tiempo parecía únicamente reservado a la elección de un método de enseñanza adecuado. Este nuevo enfoque promueve un aprendizaje más autónomo, en el que el estudiante se convierte en el protagonista. Este es el punto de partida del presente estudio de caso, en el que se distribuyó a los sujetos una versión adaptada del SILL, diseñado por R. Oxford.

Los resultados revelan que el nivel de uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos es moderado. No obstante, podemos apreciar importantes diferencias en el uso de estrategias a nivel individual.

Palabras clave: aprendizaje de L2, factores individuales, estrategias de aprendizaje, aprendizaje autónomo, aprender a aprender

1. INTRODUCTION

In the last few years we have witnessed important changes in the field of L2 teaching and learning. In particular, the fruitless quest for a *perfect method* which guarantees success in learning has given way to a new approach that revolves around the learning process itself, taking into account all kinds of factors: linguistic, social, educational... and, above all, the individual. This new approach promotes an individualised and autonomous learning which assumes that everyone learns in a different way—which is actually a reflection of the heterogeneous nature of human beings—; therefore, the quest for a unique, infallible teaching method becomes senseless and is consequently replaced by a new approach that is based on the study of the learning process itself, which requires taking into consideration, as mentioned above, all types of factors (such as learner's motivation, materials, knowledge of any other languages, number of teaching hours...) instead of just methodology. It is therefore necessary to study the wide range of factors which intervene in the process (for a detailed analysis of the different factors that affect L2 learning, see Muradás Sanromán 2016).

This is the basis for a more autonomous learning where students have to take the reins according to their own characteristics. In fact, these will determine, for example, what to learn, how to do it or what materials to use in order to achieve success. Here is where learning strategies come in to play, on account of all they can offer to both students and teachers in the framework of an individualised and autonomous learning, as we shall see in the next section.

2. LEARNING STRATEGIES

The interest in learning strategies began to become noticeable at the end of the 20th century, up to the point of being the object of all kinds of research projects in the context—as described above— of a more individualised and autonomous learning where students have to take charge of their own learning process departing from the knowledge of their individual preferences as learners.

To explain the concept of *language learning strategies* we will resort to R. Oxford—one of the most prestigious researchers in this field—, although we can find a considerable number of proposals which we will not analyse because of space limitations. According to Oxford, learning strategies are

[...] specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations. (Oxford 1990: 8)

In other words, learning strategies are a sort of techniques or tools which make the learning process easier, hence their importance. For instance, gestures, images, a learning diary or even stress and anxiety control techniques are only some of the

learning strategies that we can use to facilitate learning, so the interest that they have generated in the last few decades is not surprising at all. In fact, numerous researchers have tried to define, describe and classify learning strategies with the aim of determining what they are, what kinds of strategies there are and what their role is in the process of L2 learning, as we intend to learn about the connection between strategy use and L2 performance.

In this way, many authors conclude that strategies facilitate the learning process, as this contributes to obtaining better results in the L2. For this reason, a lot of researchers defend not only the use of strategies but also the necessity for providing L2 students with specific training intended to help them to make the most of learning strategies. This is the case of experts such as Dansereau, Oxford, O'Malley and Chamot.

As for how to classify learning strategies, we can find several proposals (see, to name but a few: Naiman, Fröhlich, Stern, & Todesco 1978; Rubin 1987; O'Malley & Chamot 1990; Stern 1992; Cohen 1998), although we will focus on Oxford's, since it was her model which was used to carry out this survey.

Oxford identifies two main groups of language learning strategies which are complementary to each other: direct and indirect strategies. The former directly involve the target language, require its mental processing and are used to develop the four skills, while the latter help students monitor their learning.

There are three different groups of direct strategies:

- **Memory strategies** help students record and retrieve new information.
- **Cognitive strategies** are related to manipulation and transformation of the target language.
- **Compensatory strategies** enable learners to use the target language for either comprehension or production despite limitations in knowledge. Some examples of compensatory strategies are code-switching, gestures, synonyms, antonyms or paraphrases.

With regard to indirect strategies, these are also divided into three groups:

- **Metacognitive strategies** help us to plan, organise and assess learning.
- **Affective strategies** are procedures which we use in order to reduce anxiety, feel more self-confident and control emotions.
- **Social strategies** help students learn through interaction with others.

This taxonomy was used as a basis for carrying out our study, which we will discuss in the next section.

3. PURPOSE OF THE STUDY

The present study was designed with the following goals:

- To find out the frequency with which language learning strategies are used by a group of students of English as a second language (level C1) at a Spanish EOI (Official School of Languages).

- To find out the frequency with which the aforementioned students use each of the six groups of learning strategies identified by Oxford.
- To find out which strategies and groups of strategies are most and least used by the selected students.
- To determine if the level of knowledge and use of learning strategies is adequate or if, on the contrary, it would be advisable to take any measures.
- To submit, should we consider this appropriate from the collected data, an action plan which specifies what measures should be taken in order to increase the level of knowledge and use of language learning strategies on the part of EOIs' students and also to adapt the teaching they receive to their needs.

In short, we are interested in finding out how the selected students learn English with the objective of checking if they know and are able to use correctly the different strategies, given their great potential as facilitators of the learning process. In fact, only an in-depth knowledge of each student's way of learning will make it possible to adapt teaching to the student's particular needs.

4. INSTRUMENTS

In order to collect data we used SILL 7.0, a well-known questionnaire designed in 1989-1990 by R. Oxford. This tool, satisfactorily employed in numerous studies all over the world in the last decades with the aim of assessing the frequency of use of the different language learning strategies, is very useful because it helps us to understand better how students learn. Moreover, just a glance at the questionnaire (see Oxford 1990) is enough to realise that it is simple, useful and easy-to-use. Therefore, it efficiently meets our needs in terms of analysing the informants' preferences with regard to their use of the different strategies.

The questionnaire comprises a total of 50 closed-ended questions which should be answered by using a five-point Likert scale as shown in table I:

Never
Hardly ever
Sometimes
Often
Very often/always

Table I. Likert scale used to answer the questionnaire.

It should be noted that this questionnaire has been divided into six sections, each of which includes a series of questions that are intended to gather information

about one of the six groups of strategies distinguished by Oxford: section A (memory strategies), section B (cognitive strategies), section C (compensatory strategies), section D (metacognitive strategies), section E (affective strategies) and, finally, section F (social strategies).

5. PARTICIPANTS

The sample comprises a total of 34 students of English as a foreign language who were registered during the academic year 2014/2105 in the highest-level course (C1) offered by a Spanish *Escuela Oficial de Idiomas*, more precisely, that of Vigo. EOIs depend on the appropriate regional *Consejería de Educación* and the teaching they offer is not compulsory, intended for a specific student profile or leading to a particular professional activity, so EOIs are a very good option if our purpose is to offer a more individualised, autonomous learning.

The participants of our study have the following characteristics:

- **Gender.** Our sample group comprises 27 women and 7 men.
- **Age.** The predominant age group is that formed by students between 25 and 40 years old (17 people, 50% of participants) and, to a lesser extent, those whose age is in the range 41-55 (12 people, 35% of subjects). The level of representation of the other age groups is much smaller since we can only find 2 participants (6%) in the range 16-24 and 3 (9%) older than 55.
- **Mother tongue/s.** Three languages are represented in this section: Spanish (considered a native language by all the participants), Galician (15 responses) and Russian (2 participants).
- **Second language.** All the students stated that their L2 was English. Nevertheless, some participants added another language (French or Galician), even though they had been given explicit instructions to choose only one.
- **Other languages.** The other languages spoken by the participants are, in order of popularity: French, Portuguese, Italian, German, Galician and Russian.
- **Occupation.** At the time of answering the questionnaire, 18 people were employed (56%), 9 were unemployed (28%), 2 were students (6%) and 3 were non-active (10%). The remaining 2 people did not answer.
- **Education.** Most participants hold a university degree (73%), while the rest of the subjects have a professional qualification (27%).
- **Monthly household income.** There is a great disparity regarding this item, since 26% of the participants state that their income is up to 1000 €/month, another 26% establish that such income is in the range 1001-2000€/month, 32% say that their monthly income is between 2001 and 3000€ and, finally, the remaining 16% respond that they earn more than 3000€/month.

6. METHOD

Once data collection was completed, we organised the information with the aid of tables and graphs with the purpose of showing and comparing the frequency of use of each of the 50 strategies included in the questionnaire to determine which were the most and least popular ones among the surveyed students.

In order to complete this analysis, we resorted to the rating scale designed by Oxford herself with the objective of assessing the level of use of the different learning strategies that were analysed. This rating scale is based on three levels of frequency of use (high, medium and low) which, in turn, are divided into three sub-divisions, as shown in table II. In this table we can also observe that each of the aforementioned levels and sub-divisions is assigned a certain numerical value (with a rating scale from 1 to 5 points).

KEY TO UNDERSTANDING THE AVERAGE FREQUENCY OF USE OF LEARNING STRATEGIES		
High	Always or almost always used	4.5 – 5.0
	Usually used	3.5 – 4.4
Medium	Sometimes used	2.5 – 3.4
Low	Generally not used	1.5 – 2.4
	Never or almost never used	1.0 – 1.4

Table II: Key to understanding the rating scale designed by Oxford.

In order to use this rating scale, the first step is to assign, as indicated by Oxford, the following numerical values to each of the responses we have obtained for each of the questions on our questionnaire:

ANSWER IN THE QUESTIONNAIRE	SCORE
Never	1
Hardly ever	2
Sometimes	3
Often	4
Very often/always	5

Table III: Numerical value assigned to each type of answer in the questionnaire.

Thus, in order to obtain the average frequency of use of the different groups of strategies, we will add the scores that, according to the table above, have been obtained for all the questions which are included in the same section of the questionnaire. Once this step is complete, it will be necessary to divide the total (that

is, the resulting total of the scores assigned to the answers which measure the frequency of use of the different strategies that belong to the same group) by the number of items of each section of the questionnaire. As we are analysing the frequency with which learning strategies are used by a group of people —and not by an individual— it will be necessary, in order to calculate the average frequency of use of each strategy or group of strategies, to add all the scores that, according to Oxford's rating scale, are obtained for each item in each of the completed questionnaires.

For instance, let us consider item 4 of section A: *I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used*. For this item we obtained a total of 34 responses, as shown in table IV:

Total of responses	Never (x 1)	Hardly ever (x 2)	Sometimes (x3)	Often (x4)	Very often/always (x 5)
34	4	6	15	8	1

Table IV: Number of responses of each type for item 4 of section A.

Firstly, we multiply the number of responses of each of the five categories (*never, hardly ever, sometimes, often, very often/always*) by the coefficient indicated in brackets in the previous table. Afterwards, the resulting values are added up in order to obtain a final score, that is, the score which results from adding up all the values that are obtained for the same item in all the analysed questionnaires. In our example, we obtain the following scores:

Total	Never	Hardly ever	Sometimes	Often	Very often/always
98	4	12	45	32	5

Table V: Total scores corresponding to each type of response for item 4 of section A

Next, we divide the resulting total score by the number of questionnaires that have been completed so that we obtain the numerical value that corresponds to the average frequency of use of the strategy we are analysing. In this case, we will have to carry out the following operation: $98/34 = 2.88$. After obtaining this numerical value, we turn to Oxford's rating scale and check which level of frequency of use is assigned to the strategy that is being analysed according to such value. In this case, we are faced with a learning strategy with a medium level of use, as the numerical value we have obtained can be found in the range from 2.5 to 3.4.

After carrying out the operations explained above for each of the 50 items of the questionnaire, we obtained the results that are shown in section 7.

7. RESULTS

The results of our study are as follows:

- The average frequency of use of language learning strategies in the selected group of students is 3.24. The level of use is, therefore, moderate.
- The most popular groups of strategies are social strategies (with an average of 3.62) and metacognitive strategies (with an average of 3.53). As for cognitive strategies, they are the third group used the most, while compensatory strategies are employed a bit less (with an average of 3.33), according to students. Therefore, the two groups of language learning strategies that are used the least are those of memory and affective strategies (both with an average of 2.77).
- Individually, the learning strategy which the participants of our study state to use the most is the metacognitive strategy represented by item 3 of section D of the questionnaire (*section D: item 3, I pay attention when someone is speaking English*). In fact, such strategy obtains an average score of 4.58, which places this strategy as the only one that reaches the highest level of frequency of use indicated by Oxford's rating scale, which we can assign to the statement "always or almost always used".
- Five strategies exceed the four-point barrier. More specifically, we refer to two cognitive strategies (*section B: item 2, I try to talk like native English speakers; item 6, I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English*), one compensatory (*section C: item 6, If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing*), one affective (*section E: item 2, I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake*) and one social (*section F: item 1, If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again*). It should thus be noted that there is at least one representative of all the groups of learning strategies exceeding the four-point barrier except for the case of memory strategies.
- Another fifteen strategies, even though they do not reach the four-point barrier of average frequency of use, attain the status of "strategies with a high level of use", since they get, at least, an average of 3.5. In this group we can find all types of strategies, especially cognitive and metacognitive. On the other hand, memory strategies are, once again, those which obtain the worst scores, as only one of them attains the status of strategy with a high level of use.
- The strategy that is used the least by the students who took part in the survey is clearly an affective one which consists of writing down our own feelings in a learning diary (*section E: item 5, I write down my feelings in a language learning diary*). In fact, this is the only strategy that can be classified as "never or almost never used" according to Oxford's rating scale, since its average coefficient only reaches 1.2. In relation to this, it should be noticed that such results are due, undoubtedly, to a cultural issue, as it is very unusual in the Spanish culture to find students who use a learning diary.
- As well as the aforementioned strategy, there are other six whose frequency of use

can be classified as low, given that their average scores are in the range from 1.5 to 2.4. More specifically, they are three memory strategies (*section A: item 5, I use rhymes to remember new English words; item 6, I use flashcards to remember new English words; item 7, I physically act out new English words*), one compensatory (*section C: item 3, I make up new words if I do not know the right ones in English*), one metacognitive (*section D: item 5, I plan my schedule so I will have enough time to study English*) and one affective (*section E: item 3, I give myself a reward or treat when I do well in English*).

•All the remaining strategies, which will not be specified because of space limitations, attain scores which enable us to classify them as strategies of medium use (that is, "sometimes used"). In total, there are twenty-two: five memory strategies, eight cognitive, two compensatory, two metacognitive, two affective and finally, three social.

8. CONCLUSIONS

As we have seen, everyone learns in different ways. Therefore, it is very simplistic to offer every student identical teaching in which individual differences are ignored.

Consequently, in the specific case of the L2 students who participated in our survey, given that EOIs' teaching is not compulsory, designed for a specific profile of students or intended to prepare learners for a particular professional activity, why not take advantage of this to offer high-quality teaching taking into account such heterogeneity?

Thus, we consider that the following measures should be taken in order to adapt EOIs' teaching to the particular needs and preferences of learners:

- To review the curriculum and provide it with enough flexibility to meet the students' interests. More specifically, we suggest that lessons should be designed around a series of centres of interest agreed by teacher and students to ensure that L2 teaching is adapted to what students search for.
- To provide both students and teachers with the skills they need to achieve an optimal level of knowledge and awareness regarding the use of learning strategies. With that aim, we consider it necessary to design training programmes tailored to the recipients they are intended for (students/teachers, children/adults, beginners/advanced students...). Such training programmes should be offered, in our opinion, in school, and their contents should include, at least, the following points: what learning strategies are, their usefulness, the different types of strategies, how to use each strategy, in what situations to use them and why. Moreover, it will not be enough at all to merely offer a theoretical training; on the contrary, such courses shall be characterised by a practical, hands-on approach, since only like this we will be able to create independent users of learning strategies.
- To reduce the number of students in the classroom, since it is obvious that the student-teacher ratio is essential if we are to implement a more individualised,

effective learning approach.

- To improve teaching materials, taking advantage of new technologies.

Finally, we will conclude the present article insisting, once again, on the world of possibilities that opens up for L2 learners thanks to learning strategies. In our opinion, they should receive much more attention, given their great potential as learning facilitators, always in the framework of an autonomous, personalised teaching in which students themselves are expected to take the reins of their own learning.

References

- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Muradás Sanromán, M. (2016). *Bases psicolingüísticas determinantes no proceso de aprendizaxe de segundas linguas: estudos de caso* (Tesis doctoral). Universidade de Vigo. Vigo.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden, & J. Rubin (eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ß

ñ

ç

&

布

₪

Ω

ق

₪

€

**UM FRANCESINHA E UMA GALÃO, POR FAVOR.
O PORTUGUÊS PARA ESTUDANTES ESTRANGEIROS EM MOBILIDADE NO
ISCAP**

Alexandra Albuquerque

Centro de Investigação em
Comunicação e Educação- CICE
alexalb@iscap.ipp.pt

Joana Querido

Centro de Investigação em
Comunicação e Educação- CICE
jquerido@iscap.ipp.pt

Joana Fernandes

Centro de Investigação em
Comunicação e Educação- CICE
joanaf@iscap.ipp.pt

Paula Moutinho

Centro de Investigação em
Comunicação e Educação- CICE
paulamou@iscap.ipp.pt

RESUMEN

La movilidad de los estudiantes puede ser una experiencia inolvidable de la interculturalidad, por la oportunidad de inmersión en la cultura de acogida, o ser reducida a una subcultura académica, promoviendo una experiencia estandarizada, mediada por la comunicación en inglés y por vivencias que carecen de identidad cultural del país elegido.

Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP-P.PORTO) ha acogido a varios estudiantes extranjeros en movilidad internacional y ofrece un Plan de Estudios Internacional y cursos de Portugués como Lengua No Materna (PLNM). La experiencia en PLNM ha llevado a una reflexión sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje con enfoque en el perfil de los estudiantes. En este estudio, se determinan las motivaciones, dificultades y factores que facilitan el aprendizaje de portugués en ISCAP-P.PORTO, para evaluar el impacto de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y entender cómo factores lingüísticos y extralingüísticos pueden condicionar el rendimiento y el interés por la lengua y la cultura portuguesas.

Palabras clave: movilidad internacional, internacionalización académica, Portugués Lengua No Materna

ABSTRACT

Students' mobility can be an unforgettable intercultural experience, offered by the opportunity to immerse in the host culture or otherwise be reduced to an academic subculture, promoting a standardized and mass experience, mediated communication in English and experiences devoid of cultural identity of the host country.

The Porto Business and Accounting School (ISCAP-P.PORTO) has throughout the years hosted several foreign students within different international mobility programs, and offers an Exchange Programme and Portuguese Courses for Foreigners (PCfF). The experiences that PCfF teachers were accumulating over the last 7 years led to reflections on the model of teaching and learning, centered on the profile of this public. In this study, we analyze motivations, difficulties and

facilitating factors of Portuguese learning by foreign students in ISCAP-P.PORTO, in order to assess the impact of teaching and learning strategies and understand how language and extralinguistic factors may condition performance and interest in the Portuguese language and culture.

Keywords: international mobility, academic internationalization, Portuguese as a non native language.

1. INTRODUÇÃO

A mobilidade de estudantes pode constituir uma experiência inolvidável de interculturalidade, ao tornar-se uma oportunidade de imersão na cultura de acolhimento, mas poderá também, paradoxalmente, ficar reduzida a uma *subcultura* do ambiente académico, promovendo uma experiência padronizada e massificada, mediada pela comunicação em inglês e por um conjunto de vivências sociais e académicas desprovidas da especificidade e da identidade cultural do país escolhido.

Neste estudo, defende-se que a aprendizagem da língua pode ter um contributo determinante para motivar os estudantes que escolhem Portugal a experimentar as múltiplas dimensões da *Portugalidade* durante a sua estadia e até a desejarem prolongar a sua permanência no nosso país. Serão pois apuradas as motivações, as dificuldades e os fatores facilitadores da aprendizagem de português, por parte de estudantes estrangeiros em mobilidade no ISCAP-P.PORTO. Tal abordagem justifica-se pelo facto de este público ter contacto com a língua portuguesa no âmbito de uma experiência de internacionalização académica, para a qual não é exigida proficiência na língua materna do país de acolhimento.

2. OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo identificar as principais motivações, dificuldades e fatores facilitadores na aprendizagem da língua portuguesa por alunos do Ensino Superior em contexto de mobilidade internacional, pretendendo-se avaliar o impacto nos estudantes das estratégias de ensino e aprendizagem e, principalmente, perceber de que forma fatores linguísticos e extralinguísticos podem influenciar ou condicionar o empenho e desempenho e o grau de interesse pela língua e cultura portuguesas.

3. CONTEXTO DA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (PLNM) NO ISCAP

A oferta de cursos de Português como Língua não materna (PLNM) no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP-P.PORTO), uma instituição de Ensino Superior na área de ciências empresariais, do Politécnico do Porto (P.PORTO) iniciou-se em 2007, por um lado, pela oportunidade criada com a estratégia de internacionalização, nomeadamente no âmbito do Programa ERASMUS, e, por outro, pelo facto de ser este instituto a unidade que dispunha de corpo docente e de estruturas pedagógicas adequadas dentro do P.PORTO.

Em 2007, a oferta formativa resumiu-se a três cursos intensivos de

preparação linguística básica (nível A1) e cultural para alunos ERASMUS em mobilidade em Portugal (cursos EILC¹), com financiamento da Comunidade Europeia. Não houve, assim, grande investimento financeiro do P. PORTO mas, em contrapartida, houve um enorme investimento pedagógico e científico por parte dos docentes envolvidos, uma vez que os cursos foram concebidos de raiz e apresentavam um grande número de horas (60h) a serem lecionadas de forma intensiva. Esse investimento teve, no entanto, algum retorno, uma vez que os cursos foram lecionados anualmente durante 7 anos, até o projeto ter sido extinto pela Comissão Europeia. Todavia, sendo um projeto europeu do P.PORTO, destinado a um grupo de alunos que iria realizar mobilidade em Portugal, e não apenas no P.PORTO ou no ISCAP, (i) não dava resposta à necessidade de preparação de todos os alunos acolhidos no ISCAP anualmente ao abrigo de programas de mobilidade e (ii) criava uma cisão no grupo de alunos em mobilidade no ISCAP, havendo uma minoria com preparação linguística e cultural (os que haviam sido selecionados para participar nos cursos EILC ou outros) e uma maioria sem qualquer preparação. Com vista a eliminar este desequilíbrio, foram oferecidos pelo P. PORTO, de forma não regular e apenas quando possível, cursos semestrais de preparação linguística e cultural a todos os estudantes em mobilidade na instituição, também lecionados no ISCAP.

Neste contexto, quando da criação de um Plano de Estudos Internacional (para alunos de intercâmbio no ISCAP) em 2008, com a oferta de várias unidades curriculares em inglês, introduziu-se também uma unidade curricular de Língua e Cultura Portuguesas (PLNM), em cada semestre, de nível A1, e, mais tarde, por solicitação dos estudantes que realizavam mobilidade de dois semestres, mais uma unidade curricular de Língua e Cultura Portuguesas, de nível A2, apenas no 2º semestre.

Esta inclusão de cursos de português no Plano de Estudos Internacional faz parte da estratégia de internacionalização do ISCAP, essencialmente por se considerar que a aprendizagem da língua do país de acolhimento é fundamental para o sucesso e qualidade da experiência de mobilidade. Para além do apoio linguístico, o ISCAP tem, ainda, definida uma estratégia de acolhimento e de apoio à integração académica dos alunos em mobilidade que passa por disponibilizar um professor-tutor – para apoio na integração científico-pedagógica - e um padrinho ou uma madrinha (*buddy*). Aos padrinhos é atribuído um conjunto de tarefas de acolhimento, entre as quais a receção no aeroporto, o apoio na procura de alojamento, esclarecimento de dúvidas (transportes, regras sociais e académicas), organização de uma semana de orientação com atividades académicas, lúdicas e esclarecimento de procedimentos (inscrição, horários, acesso aos serviços, entre outros).

Esta estratégia de acolhimento, mais socializante, se assim se pode denominar, tem geralmente (exceto no caso de alunos brasileiros) outras línguas que não o português como língua de comunicação: o inglês, na maioria dos casos, ou a língua materna dos alunos em mobilidade, quando os tutores/padrinhos são proficientes nas mesmas (como no caso do espanhol, francês, alemão, russo, grego ou outras). Deste modo, este é um apoio à integração, mas não pela língua do país de acolhimento, embora muitas vezes os padrinhos apoiem os seus “afilhados” no estudo do português, especialmente na preparação para momentos de avaliação.

A integração na cultura através da língua é, assim, um outro eixo da estratégia de internacionalização do ISCAP, com a oferta de 3 cursos semestrais de nível de iniciação aos alunos em mobilidade. Estes cursos, de aproximadamente 40 horas de contacto semestrais (3h por semana) tentam

incluir o maior número de estudantes em mobilidade possível, nas duas turmas disponíveis por semestre (nível A1). Assim, as turmas têm, por vezes, uma dimensão maior do que a desejável (aproximadamente 30 estudantes) e uma variedade de nacionalidades considerável (média de 10).

Sendo cursos de iniciação, as línguas de instrução são o inglês e o português e pretendem desenvolver a compreensão e a produção oral e escrita, especialmente em situações do dia-a-dia. Todavia, dada a dimensão das turmas, não é possível desenvolver um trabalho individualizado, nem sequer por famílias linguísticas, pelo que a avaliação, embora contínua, se centra em testes e numa apresentação oral.

4. METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido com base numa metodologia mista, apoiada num estudo exploratório e na recolha de dados por questionário, junto de estudantes e docentes de PLNM.

Em consonância com o panorama educativo europeu, em geral, e com a estratégia de internacionalização do ISCAP, em particular, e perante a diversidade cultural e linguística das turmas de PLNM, afigurou-se pertinente reunir conhecimentos sobre as motivações de aprendizagem e os potenciais usos do Português, as expectativas e as dificuldades dos alunos, que pudessem, de alguma forma, orientar os professores na melhoria da sua prática educativa, nomeadamente no que se relaciona com planificação, estratégias, metodologias, seleção de materiais, avaliação de competências.

Tendo presente que nas aulas de PLNM, para além dos aspetos linguísticos, está implícito o capital cultural de cada elemento presente na sala, procedeu-se à recolha de dados junto dos alunos de PLNM mediante dois questionários: o questionário I versou questões linguísticas, abertas e fechadas, sobre motivações, dificuldades e fatores facilitadores da aprendizagem do português; o questionário II continha questões sobre a experiência e cultura e foi concebido no âmbito de um projeto transdisciplinar, conduzido por alunos do curso de licenciatura em Comunicação Empresarial, que se encontram a desenhar uma plataforma de apadrinhamento virtual para alunos em mobilidade.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Para efeitos da recolha de dados, considerou-se uma amostra constituída por 41 alunos em mobilidade no ISCAP no segundo semestre do ano letivo 2015-2016, o que é um número bastante inferior (aprox. 68%) ao total de alunos em mobilidade, dado que a inscrição no curso de Língua e Cultura Portuguesa (LCP) não é obrigatória e há, ainda, alunos que são provenientes de outros países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e que, por essa razão, já são proficientes em português. De referir que, entre os alunos inquiridos, há uma grande diversidade de línguas maternas (LM), com predominância do polaco, russo e grego, seguidos do sueco, francês, finlandês, espanhol, holandês e, por fim, italiano, letão, romeno, búlgaro, lituano e húngaro.

É também de salientar que 95% dos inquiridos tem como primeira língua não-materna o inglês. A maioria não possui uma segunda língua não-materna e aproximadamente 10% da amostra já tinha conhecimentos de português antes de iniciar a mobilidade.

No que respeita às razões para inscrição no curso de língua e cultura portuguesas (cf. fig. 1), destacam-se fundamentalmente o apreço dos alunos pela aprendizagem de novas línguas e culturas e o reconhecimento da importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento, por razões académicas e sociais.

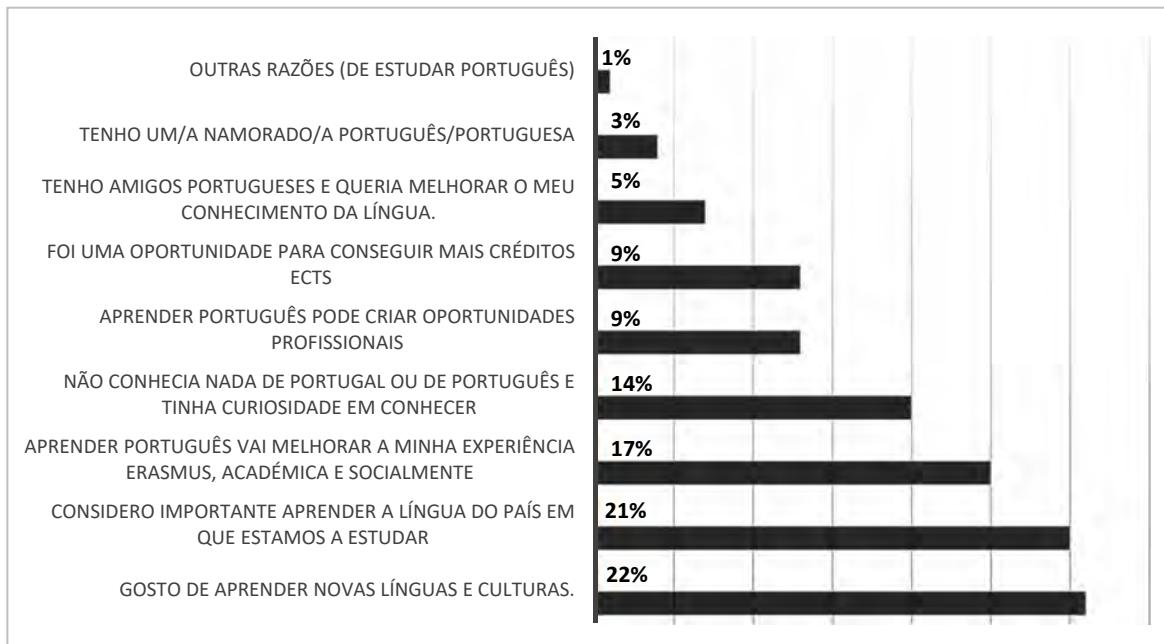


Fig. 1. Razões da inscrição no curso de língua e cultura portuguesas

No levantamento das dificuldades sentidas na aprendizagem da língua (fig. 2), surgem, no topo da lista, aspetos relacionados com as especificidades inerentes (i) à pronúncia (39%), (ii) à estrutura e ao funcionamento gramatical (29%). Em terceiro lugar, os alunos assinalaram a falta de aplicação, o que se pode traduzir na falta de oportunidades de aplicação social e prática ou na impreparação e/ou insegurança dos alunos para concretizá-la (17%).

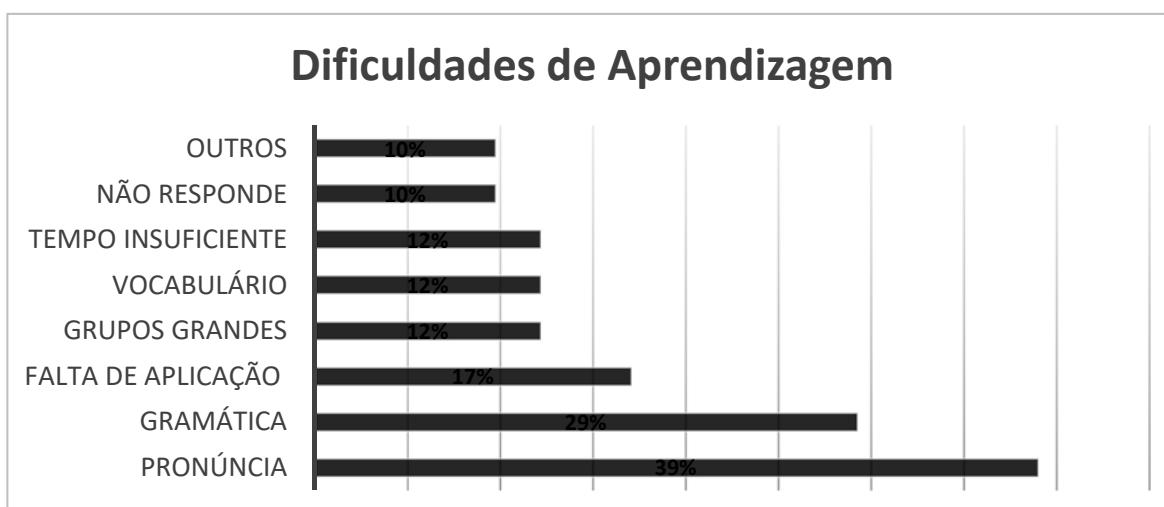


Fig. 2. Dificuldades dos estudantes na aprendizagem de português

Quanto a sugestões da melhoria, a tónica recai em exercícios de desenvolvimento de competências de expressão oral e com utilidade prática (35%) que, a nosso ver, seria direcionada para interesses pessoais relacionados com interações extra-académicas dos estudantes. Saliente-se aqui a congruência com os dados do tópico anterior, relativos às dificuldades de aprendizagem sentidas. Exercícios com enfoque na oralidade, como os propostos, poderão, em simultâneo, contribuir para suprir lacunas ao nível da pronúncia, da gramática e da aplicação prática.

Coerentemente com o já exposto, os estudantes consideram que a aprendizagem sairia beneficiada com a comunicação orientada para contextos reais (29%) e a sociabilização (24%).

O final do Inquérito I destinava-se a aferir o interesse dos alunos numa eventual prossecução dos estudos e apurar as respetivas razões. Dois terços da amostra (67%) demonstraram interesse na continuação dos estudos da língua portuguesa, motivado, principalmente, pela intenção de aprimoramento das competências (53%) e pelo apreço pela língua (26%).

Por outro lado, a fração da amostra que não mostrou intenção de prosseguir com a aprendizagem do português (33%) justificou a sua escolha com a falta de utilidade ou interesse (67%) e, em menor grau, com a dificuldade da língua (33%).

Detenhamo-nos, agora, no questionário II orientado para a obtenção de informações acerca da experiência de mobilidade e percepções culturais. Uma das questões procurava apurar as razões que presidiram à seleção da cidade do Porto para a experiência de mobilidade. Por ordem de ocorrência, os motivos principais foram a preferência pela cidade (37%), a recomendação feita por amigos e professores (24%) e a qualidade da instituição de ensino do ISCAP (20%).

A fim de verificar se os estudantes se sentiram integrados, durante o período da experiência de mobilidade, colocou-se a questão “*Sente-se integrado?*” (fig. 3) à qual, a grande maioria (84%) respondeu afirmativamente, sendo que apenas 8% respondeu não, tendo os restantes 8% não respondido (5%) ou selecionado não saber responder (3%).

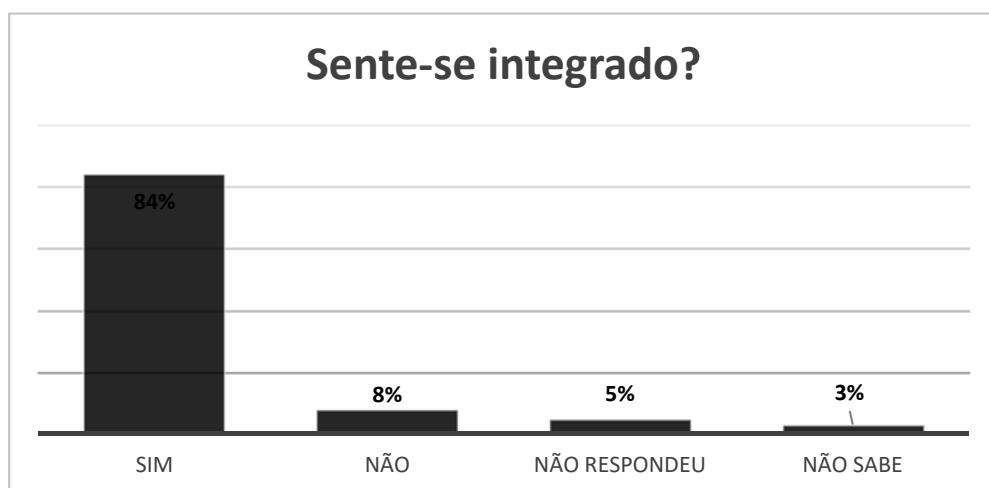


Fig. 3. Integração na cultura

Em termos de percepções culturais, questionou-se a amostra sobre se considerava a cultura portuguesa hospitalar. A resposta afirmativa verificou-se em 85% dos casos e pode estar relacionada com o sentimento de integração manifestado por 84% dos inquiridos na questão anterior.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

A constatação da diversidade linguística e cultural das turmas de PLNM leva-nos à questão de como conceber e operacionalizar em sala de aula uma aprendizagem intercultural facilitadora da compreensão e utilização da língua portuguesa, reconhecendo simultaneamente as limitações e os estados emotivos que podem afetar o processo de aprendizagem da língua-alvo. No âmbito do presente trabalho, não se pretende apresentar uma proposta neste sentido, mas tão somente reconhecer a pertinência da mesma, cujo desenvolvimento poderá ser objeto de um estudo futuro.

Tomando em consideração os dados relativos às questões linguísticas e contrastando as principais dificuldades elencadas pelos alunos – pronúncia e gramática - com as sugestões de melhoria dos mesmos, parece-nos que as sugestões avançadas apresentam uma relação de causalidade direta, evidenciando a necessidade de um maior enfoque na prática da componente oral orientada para interações quotidianas fora do ambiente académico.

Com efeito, as categorias “pronúncia” e “gramática” parecem ser entendidas como desnecessárias e desmotivadoras, resumindo-se a um conjunto de elementos normativos abstratos que não se justifica apreender, dado o curto período de exposição à língua. Logo, uma avaliação imediatista do custo-benefício tenderá a não vislumbrar recompensa pelo esforço empreendido. Ainda do ponto de vista dos alunos, parece-nos que o receio de serem avassalados por uma aluvião de regras descritas através de pressupostos que não se enquadram, por vezes, na conceção gramatical da sua língua materna poderá estar na base desta percepção.

Cumpre, em todo o caso, salientar a imprecisão da distinção terminológica operada pelos inquiridos. Se no que respeita à questão da pronúncia poderá ser quase inequívoco que o âmbito considerado diz respeito às especificidades fonéticas e prosódicas da língua portuguesa, no que respeita ao termo gramática, parece-nos que o que estará em causa fundamentalmente será a sua dimensão prescritiva e as questões de sintaxe. As dimensões morfológica, lexical e semântica não parecem ser percecionadas como uma dificuldade.

Verificando-se que os inquiridos consideram a aprendizagem da língua tanto mais útil quanto mais aplicada aos contextos sociais em que se movem, justifica-se a reavaliação dos conteúdos dos materiais tornando-os estimulantes, motivadores a adaptados à realidade social vivenciada pelos alunos em mobilidade. Neste sentido, basear o desenho dos programas exclusivamente nas competências gerais, nos descriptores de desempenho e nos conteúdos gramaticais propostos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) parece-nos de algum modo redutor.

A contextualização que descrevemos do PLNM e a evidência empírica recolhida convergem para questionar abertamente uma ancoragem metodológica que valorize primordialmente o ensino explícito da gramática que invista excessivamente na sua função de ferramenta primordial de apoio à construção da

competência linguística. As percepções apuradas permitem-nos acreditar na produtividade de valorizar uma competência comunicativa pouco sancionada pela dimensão prescritiva, recordando, na esteira de Humboldt (1972), que a essência da linguagem reside no *falar ligado*, isto é, no discurso, sendo a *gramática e o dicionário o seu esqueleto morto*.

Consideremos ainda as percepções culturais (Fig.4). Os resultados obtidos parecem permitir-nos concluir que, apesar de os estudantes considerarem a língua e a cultura do país de acolhimento fatores facilitadores da integração (questionário 1) não os caracterizam, efetivamente, como elementos decisivos:



Fig. 4. Cenários de atitude face à cultura de acolhimento.

Nesse sentido, sendo certo que há um reconhecimento explícito da importância e do interesse em levar a cabo uma experiência significativa de interculturalidade durante o período de mobilidade, na prática, muitos alunos sentem um maior nível de integração ao mover-se na esfera social dos colegas que se encontram igualmente em mobilidade ou, num círculo ainda mais restrito, estando próximos de um subgrupo da mesma nacionalidade. A consequência imediata da segunda opção é o recurso fundamental ao inglês ou à sua língua materna como veículo de mediação. Tal opção poderá levar a uma redução drástica de oportunidades de utilização da língua do país de acolhimento, nos contextos situacionais em que tal se revele possível.

7. CONCLUSÃO

A heterogeneidade de perfil linguístico que caracteriza o universo dos alunos de PLNM torna imperativo encontrar convergência de interesses, considerando igualmente a diferença. As tomadas de decisão que se equacionam impõem uma construção e uma reflexão continuadas. Fica claro que os alunos têm gosto em aprender a língua, ostentando desempenhos satisfatórios, mas este objetivo não é - no seu contexto de mobilidade - uma prioridade. Tal poderá dever-se, em nosso entender e em parte, à forma como os cursos estão estruturados no ISCAP. No contexto atual, as turmas com uma média 30 alunos e a matriz tradicional e abrangente ao nível das quatro competências não parece corresponder completamente às expectativas e necessidades imediatas dos alunos nem facilitar a promoção da língua portuguesa, nesta comunidade.

Os resultados obtidos no que respeita às razões que levam os alunos a inscreverem-se no curso de português são igualmente consistentes com a tendência da Europa de valorização do multilinguismo e do multiculturalismo. Daqui se infere que já não é a mera troca de informação que preside à

aprendizagem de línguas estrangeiras, para a qual se instituiu há já muito a língua inglesa como língua franca no contexto económico, financeiro, comercial. Parece tratar-se, sobretudo, de uma necessidade que os mais jovens têm de refinar e alargar as competências e os recursos de que dispõem dentro e fora da escola, no âmbito do *currículo multidimensional* a que alude o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e que contempla as dimensões linguística e cultural.

Em nosso entender, as percepções linguísticas e as percepções culturais recolhidas convergem para a tese de que é importante criar um maior número de oportunidades concretas de imersão linguística e cultural, reforçando o interesse na Língua Portuguesa como veículo de comunicação internacional, valorizando as suas dimensões culturalmente mais identitárias, como o léxico da gastronomia, do turismo e do lazer, as variedades dialetais e os socioletos associados à diversidade de vivências que se abrem ao perfil do público em mobilidade. O grande desafio será conseguir captar o interesse dos alunos até ao ponto de eles próprios desejarem uma *apropriação afetiva* da Língua Portuguesa, através da criação de um vínculo emocional que queiram tornar perene.

Como se pode antever pelas explanações feitas, pretendemos como plano futuro de atuação e de boas práticas desenhar um curso de língua menos normativo e mais orientado para o uso em situação de comunicação, com maior tolerância ao erro. Tal implicará investir em modelos de comunicação oral formulaicos e orientados para a realidade envolvente, assim como desenvolver recursos de aprendizagem que possam otimizar o trabalho de aula e fora de aula em turmas de grande extensão.

Para terminar, evocamos o *teaser* do título da comunicação: afinal, será assim tão grave formular um pedido culturalmente insólito e gramaticalmente incorreto? Diríamos que não... “*Um francesinha e uma galão, por favor*” é, sem dúvida, uma inusitada formulação, mas não coloca em risco o sucesso da comunicação e o “insólito” da combinação gastronómica poderá, quiçá, até estimular o diálogo entre o emissor e o(s) receptor(es).

NOTAS

1 European Intensive Language Course.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Humboldt, W. von (1972) *Linguistic Variability and Intellectual Development*. Translated by George C. Buck and Frithjof A. Raven. First Pennsylvania Paperback Edition. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

ß

ñ

ç

&

布

₩

Ω

ة

☴

ê

RUÍDOS SEMÂNTICO-PRAGMÁTICOS NA COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA LUSO-BRASILEIRA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Isabel Ardions

CICE - ISCAP – P. Porto
iardions@iscap.ipp.pt

Paulo Gonçalves

CICE - ISCAP – P. Porto
pjg@iscap.ipp.pt

Joana Fernandes

CICE - ISCAP – P. Porto
joanaf@iscap.ipp.pt

Zita Romero

CICE - ISCAP – P. Porto
zromero@iscap.ipp.pt

Joana Querido

CICE - ISCAP – P. Porto
jquerido@iscap.ipp.pt

RESUMEN

La educación superior se enfrenta a un proceso de transformación en la comunicación pedagógica inherente a la internacionalización. Este estudio pretende analizar las posibles ineficiencias comunicativas del ruido semántico-pragmático. Se pretende verificar si su origen se basa en el diálogo entre variantes intralingüísticas o si hay otras especificidades. De hecho, el estudio del ruido en contextos *blended learning* es un área reciente, siendo la realidad portuguesa poco conocida. A raíz de este hallazgo, se llevó a cabo una investigación exploratoria cuantitativa con encuestas. En las dimensiones verbal y paraverbal, el tipo de ruido más marcado por los estudiantes es de naturaleza paraverbal mientras que en el caso de los profesores, es verbal; las dimensiones no verbales en ambas muestras convergen. Aun así, el tamaño de la muestra, la investigación en corte transversal y la ausencia de datos comparativos, en Portugal, constituyen limitaciones a trascender en el futuro.

Palabras clave: internacionalización, lengua portuguesa, ruido, variación intralingüística, *blended learning*

ABSTRACT

Higher Education is undergoing a significant change when it comes to pedagogical communication, as the internationalisation process goes deeper. This study aims at analysing communication barriers named semantic and pragmatic noise. The authors intend to confirm whether noise stems from the interaction between two intralinguistic varieties or whether there might be other sources to consider. Indeed, the research around noise within blended learning scenarios is recent and the Portuguese context still lacks empirical insight. With this in mind, we carried out an exploratory quantitative research through questionnaires.

As for the linguistic and para-verbal categories, professors queried pointed out the former as the most important element, whereas, students identified the latter. As far as non-verbal categories are concerned, both profiles of respondents agreed upon their relevance. However, the sample coverage, the cross sectional nature of the study and the nonexistence of comparative data in Portugal are limitations to be overcome.

Keywords: internationalisation, Portuguese, noise, intralinguistic variation, blended

1. INTRODUÇÃO

A reflexão aqui apresentada sistematiza um percurso de investigação que, por ora, se centra na análise das vertentes linguística e pragmática. Partindo da proposição de que poderá existir incompreensão intralingüística motivada pela não-equivalência de significados e significantes e também pela inadequação pragmática de enunciados marcados por pressupostos culturais distintos, no que respeita à percepção sociolinguística do contexto de uso, foi levado a cabo um estudo exploratório com docentes e estudantes da primeira edição internacional do Mestrado de Assessoria de Administração (MAA), lecionado em *blended learning* fruto da parceria do ISCAP-P.PORTO com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), MG-Brasil.

A diversidade de experiências formativas que o Ensino Superior atual tende a oferecer deixa já longínqua a polarização rígida e – até um passado recente – facilmente dilucidável entre oferta presencial e a distância. A compreensão plena das características da transformação pedagógica ainda em curso convoca a reflexão interdisciplinar, pois a mudança não se esgota, como sustentam Norberg & Jahnke (2014: 251), numa *easy take-way solution*. O presente estudo, ao dar conta de um caso particular de internacionalização da oferta formativa pós-graduada ministrada em *blended learning*, aborda a problemática do ruído semântico-pragmático inerente à complexidade da interação dialógica numa sala de aula onde convergem interlocutores fisicamente contíguos e geograficamente dispersos. O interesse em contribuir com a perspetiva da Pragmática Linguística advém da identificação de dimensões linguísticas e comunicativas que poderão ter dificultado o entendimento mútuo dos intervenientes durante as trocas verbais. Tal inventariação permitirá, em trabalho de investigação subsequente, a construção de estratégias de gestão interacional passíveis de melhorar futuras edições de cursos com características congêneres ao que serviu de base de reflexão para este estudo.

2. OBJETIVOS

Pretendeu-se identificar casos de ineficácia comunicativa num contexto educativo de interação dialógica entre públicos falantes de duas variantes diatópicas do Português – Português Europeu (PE) e Português do Brasil (PB). Os dados quantitativos obtidos e as reflexões tecidas resultam de um estudo empírico exploratório que incorporou perspetivas de duas amostras: os docentes e os alunos, tendo como intuito recolher, categorizar e analisar percepções sobre a natureza do ruído semântico-pragmático ocorrido no decurso do processo de instrução. Foi intuito primordial da análise verificar se o ruído semântico-pragmático se deve ao diálogo entre duas variantes intralingüísticas, ou se é justificado por outras especificidades de um ambiente plurissemiológico complexo de sala de aula que congrega simultaneamente interação verbal em presença e a distância.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O conceito de *ruído*, definido por Fiske (1982: 7) como: "[...] anything that is added to the signal between its transmission and reception that is not intended by the source", apresenta um caráter multímodo que herda pela sua relação intrínseca com o conceito de comunicação. Sendo *lato sensu* entendido como toda e qualquer perturbação que afete o processo comunicativo – surge incorporado nos modelos lineares e processuais de comunicação, herdados da tradição matemática de Shannon e Weaver (1953: 3):

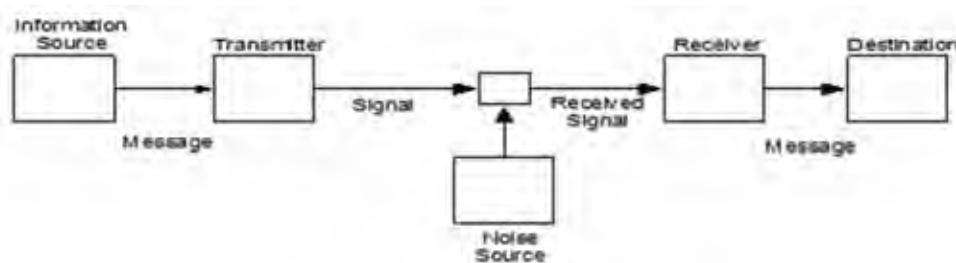


Fig. 1 - Modelo de comunicação de Shannon & Weaver (1953: 3).

No contexto do modelo conceitual representado na figura 1, o emissor transforma a mensagem em sinal, o qual é enviado ao receptor, através de um canal. No caso de o sinal emitido ser diferente do sinal que é captado por parte do receptor, considerar-se-á que houve ruído. Não obstante a natureza mecanicista desta descrição, é interessante notar que os investigadores identificam três níveis de problemas a considerar no estudo da comunicação: (1) técnicos – aqueles que se relacionam com a precisão da transmissão da mensagem (2) semânticos – aqueles se reportam ao grau de precisão do significado desejado para uma mensagem; e (3) de eficácia – aqueles que estão ligados à forma como o significado percecionado influí na conduta do destinatário. O nível semântico é descrito como: "problems [...] concerned with the identity, or satisfactorily close approximation, in the interpretation of meaning by the receiver, as compared with the intended meaning of the sender" (Shannon e Weaver 1953: 2).

Com efeito, o modelo linear de comunicação, não obstante não representar plenamente a complexidade das interações comunicativas implicadas pela abertura da sala de aula tradicional a modos de comunicação presencial e síncrona, não deixa de assinalar que o ruído pode ser provocado por fatores de natureza diferenciada.

Outras perspetivas como a de DeVito (1986), conforme sistematizado na Figura 2, apresentam uma categorização do conceito que permite uma aplicação mais lata. São considerados quatro tipos distintos de ruído: (1) físico – o qual é entendido como uma interferência ou perturbação externa aos participantes na interação comunicativa; (2) semântico – que decorre da ausência de partilha de significados e/ou significantes; (3) psicológico – perspetivado com uma perturbação interna provocada por questões cognitivas que podem estar relacionadas com memória e atenção e (4) fisiológico – relacionado com fatores inerentes à condição física que o falante ostenta, no momento da interação comunicativa:

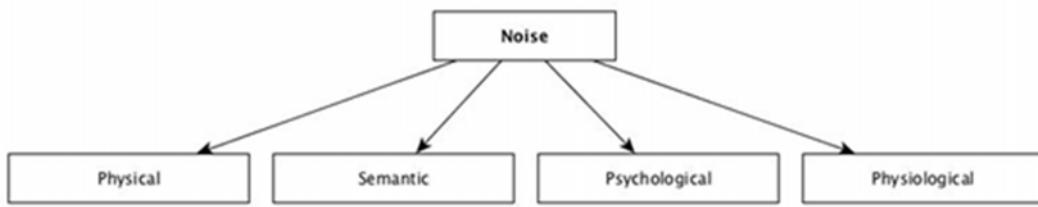


Fig. 2 – Perspetiva de categorização do ruído (baseada em DeVito 1986).

Torna-se, deste modo, claro que a origem de qualquer perturbação que interfira na interação comunicativa poderá estar posicionada a diferentes níveis: seja no canal, no código, ou nas entidades emissor e destinatário e na gestão dos níveis de redundância e de entropia que estes últimos colocam na construção da mensagem.

Na sequência do enquadramento sucintamente explanado, entende-se, no contexto deste estudo, subsumir o conceito de ruído à sua dimensão de *undesirable uncertainty* plasmada nos fatores de natureza semântica e pragmática. No plano semântico, destacam-se fundamentalmente fatores associados à não-equivalência entre significados e significantes, que pode compreender fossos lexicais, diferenças de significado expressivo, diferenças terminológicas e diferenças no estabelecimento de relações lexicais e semânticas, entre outros parâmetros. No plano pragmático, salientam-se aspectos relacionados com o contexto de uso inerente à interação dialógica, tais como a organização temporal dos atos de fala, a utilização de códigos de cortesia, os mecanismos comunicativos que regulam a assunção e a cedência da vez e outros parâmetros de natureza não verbal, como a prosódia, a oculésica, a proxémica e quinésica.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Tomámos como ponto de partida, deste estudo, a primeira edição internacional do MAA. Trata-se de um curso que decorreu no ano letivo de 2015-16, com várias especificidades: foi direcionado para um público de distintas nacionalidades - portuguesa e brasileira, e falante de variantes diferentes do mesmo idioma; a modalidade de ensino compreendeu sessões exclusivamente presenciais e sessões mistas, ministradas num ambiente tecnológico de elevada complexidade, onde se cruzaram também valores das culturas académicas europeia e brasileira. Por questões de delimitação da análise, nesta primeira etapa, circunscrevemos o objeto de estudo a três unidades curriculares: Assessoria e Multimédia, Protocolo Empresarial e Institucional, e Gestão Comercial, lecionadas por docentes que integram o núcleo desta investigação e cujos relatos atestam a experimentação de constrangimentos no decurso do processo comunicativo.

Salientamos que, no nosso grupo de trabalho, o perfil dos investigadores é multidisciplinar, destacando-se as áreas da Linguística, Assessoria e Comunicação Organizacional, e Marketing. Dos cinco investigadores, três foram docentes nesta formação.

O desenho do MAA enquadra-se no modelo de ensino e aprendizagem designado *blended learning (b-learning)*, preconizado como a opção mais desejável para o Ensino Superior Pós-Bolonha (Peres & Pimenta 2011) e que potencia a

mobilidade, a flexibilidade espaço temporal, a aprendizagem ao longo da vida e a internacionalização, entre outros aspetos.

No que respeita à constituição da turma, esta compreendeu nove alunos portugueses e trinta alunos brasileiros, encontrando-se estes últimos geograficamente dispersos, em contextos formais e informais.

O espaço centralizador da interação pedagógica foi uma sala de aula que conjuga a disposição tradicional do mobiliário com dispositivos tecnológicos, no ISCAP-P.PORTO, designada sala UNIS. O equipamento disponível nesta sala é composto por computador e consola para controlo de som e imagem, câmara de filmar, projetor de vídeo, quadro interativo com tecnologia *Blackboard*. De referir que para além da destreza tecnológica, a complexa experiência comunicativa implicou, neste caso concreto, desafios de comunicação intralingüística e intercultural.

Cumpre também explicitar o modelo de comunicação pedagógica que esteve subjacente à formação. No primeiro semestre, houve duas aulas a distância para os estudantes brasileiros, estando os portugueses presentes na sala UNIS (uma sessão de apresentação e formação de equipas de trabalho, outra para esclarecimentos iniciais relacionados com especificidades das unidades curriculares).

Mais tarde, os alunos brasileiros deslocaram-se ao ISCAP-P.PORTO, e ao longo de duas semanas decorreram 15 horas de aulas intensivas, por unidade curricular, em sala de informática ou de configuração tradicional. Uma vez de volta ao seu país de origem, os estudantes estrangeiros continuaram a assistir às aulas a distância, transmitidas através da sala UNIS, em presença dos estudantes portugueses.

Os momentos de avaliação dos estudantes brasileiros realizaram-se em regime tutorial, tendo estes enviado trabalhos por correio eletrónico para correção; as apresentações e defesas finais de trabalhos pré gravadas foram disponibilizadas num servidor em *cloud* previamente acordado com os docentes, ou no canal *youtube* sob a modalidade de acesso privado.

No segundo semestre, foi a vez de os docentes nacionais se deslocarem ao Brasil com o objetivo de lecionarem, cada um, 30 horas intensivas, durante uma semana. Nesta etapa, reuniram-se presencialmente os estudantes brasileiros oriundos de diversas proveniências geográficas. Uma vez regressados, os docentes lecionaram os conteúdos de novo aos estudantes nacionais. A avaliação dos estudantes brasileiros decorreu de modo semelhante ao já descrito.

5. METODOLOGIA

Este artigo traduz um primeiro contributo para o estudo e descrição sistemática de um novo cenário de oferta formativa que se enquadra no contexto da diáspora da língua portuguesa pelo mundo académico.

Desenvolveu-se uma metodologia de pesquisa exploratória, de caráter quantitativo, a qual permitiu uma recolha de dados baseada em pequenas amostras, passíveis de potenciar a compreensão inicial de um dado problema (Malhotra 2010). Como também sustentam Sampieri *et al.* (2006), esta abordagem estreita o grau de familiaridade com fenómenos pouco conhecidos, abrindo caminho para investigações mais alargadas.

O modelo de investigação seguido foi o estudo em corte transversal, dado tratar-se de uma situação específica, em que os investigadores se encontram envolvidos (Cohen *et al.* 2007). Com efeito, a unidade de análise não permite a

generalização das conclusões, para além da amostra identificada, dado esta última não representar a média da população.

No sentido de obtermos dados que nos permitam dar resposta à proposição e problema definidos, enveredamos por uma metodologia quantitativa, através da aplicação do instrumento de medida: inquérito por questionário aos estudantes brasileiros e docentes portugueses envolvidos na primeira edição Internacional do MAA, fruto da parceria do ISCAP-P.PORTO com o IFTM.

Os questionários estruturados para este estudo foram construídos na ferramenta *formulários*, da Google, disponibilizados *online* e enviados ainda via correio eletrónico a todos os participantes, alunos brasileiros e docentes portugueses.

Os dois questionários exibem uma estrutura semelhante: uma introdução com a apresentação e objetivos do estudo; uma segunda parte com questões de escolha múltipla sobre aspectos verbais, paraverbais e não-verbais, inerentes ao estudo e uma terceira parte respeitante à caracterização sociodemográfica dos inquiridos. Foi aplicado no término do mês de maio de 2016, após as aulas do segundo semestre. As amostras obtidas são constituídas por 9 e 24 respondentes - professores e alunos - respetivamente. Da primeira fazem parte docentes de várias áreas científicas, da segunda alunos com formação heterogénea.

A análise dos dados recolhidos foi tratada estatisticamente com recurso aos softwares informáticos *Excel* e *SPSS*. A escolha destas ferramentas justifica-se por apresentarem os recursos necessários para o tratamento da informação obtida, nesta fase do estudo.

6. DESCRIÇÃO DOS DADOS

Em termos sociodemográficos, os docentes ($n=9$) têm uma média de idades que se situa no intervalo [41-50] e são de áreas científicas diversificadas, sendo as predominantes a Informática e a Gestão. Os alunos ($n=24$), com médias de idade localizadas nos intervalos [31-40] e [41-50], assumem profissionalmente, atividades ligadas, sobretudo, à área administrativa.

Quando indagados sobre eventuais fontes de ruído em termos verbais e paraverbais, os estudantes selecionam aspectos de natureza paraverbal como o ritmo e a pronúncia, diferentemente dos docentes que apontam como principal aspecto problemático a terminologia, item de natureza verbal, embora também refiram, em segundo lugar, a pronúncia.

Em termos de comunicação não verbal, ambas as amostras inquiridas identificam a expressão facial como principal fonte de ruído. Os professores selecionam, também, em igual número de ocorrências, a postura corporal.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando os resultados das duas amostras inquiridas, na primeira analisamos aspectos relativos às dimensões verbal e paraverbal; já na segunda e última parte, as reflexões apresentadas serão em torno da dimensão não verbal das interações ocorridas.

Nas dimensões verbal e paraverbal, os resultados são divergentes.

Cruzando os dados resultantes dos dois questionários, preenchidos por inquiridos com diferentes especificidades – docentes portugueses (inquérito 1) e estudantes brasileiros (inquérito 2), verifica-se que os professores, contrariamente aos alunos, sinalizam a dimensão verbal como a principal fonte de ruído (Gráfico 1), confirmando a proposição por nós enunciada. Relembre-se que esta sustenta que o ruído existente nas interações entre docentes lusos e alunos brasileiros seria de natureza semântico-pragmática.

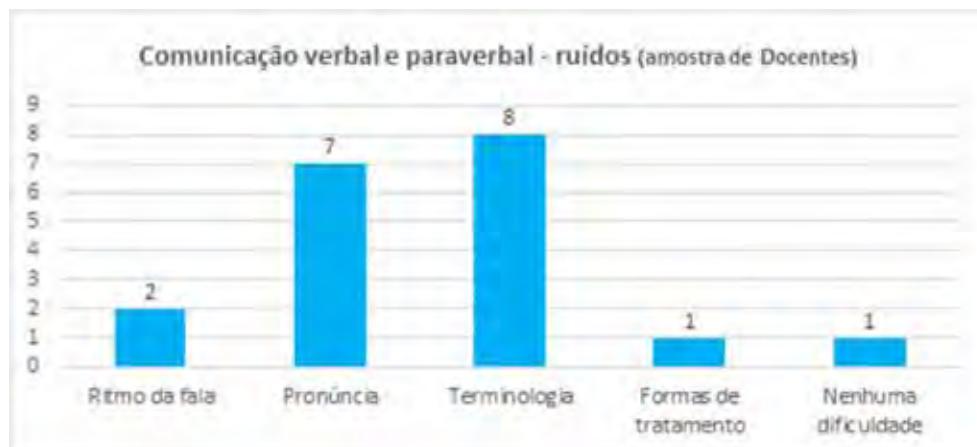


Gráfico 1 – Resultados obtidos junto de Docentes

Confirmando a nossa proposição, os estudantes referem como principais dificuldades aspetos de natureza paraverbal, consubstanciados no ritmo e na pronúncia.

Estes elementos parecem estar interrelacionados e a dificuldade que levantam é justificada por razões de variação intralingüística, motivada pelas idiossincrasias prosódicas das variantes europeia e brasileira do português. Note-se que as duas variedades contempladas são caracterizadas por distintas tipologias rítmicas: a variante europeia pauta-se por um ritmo acentual, ao passo que a variante brasileira apresenta um ritmo silábico. Assumindo o ritmo como “um processo mental controlado pela expectativa da repetição” (Cagliari 2012: 28), podemos concluir que diferentes ritmos têm a si associados distintos modelos cognitivos que geram, naturalmente, expectativas divergentes. Esta dissonância parece, pois, aos ouvidos dos estudantes brasileiros criar ruído.

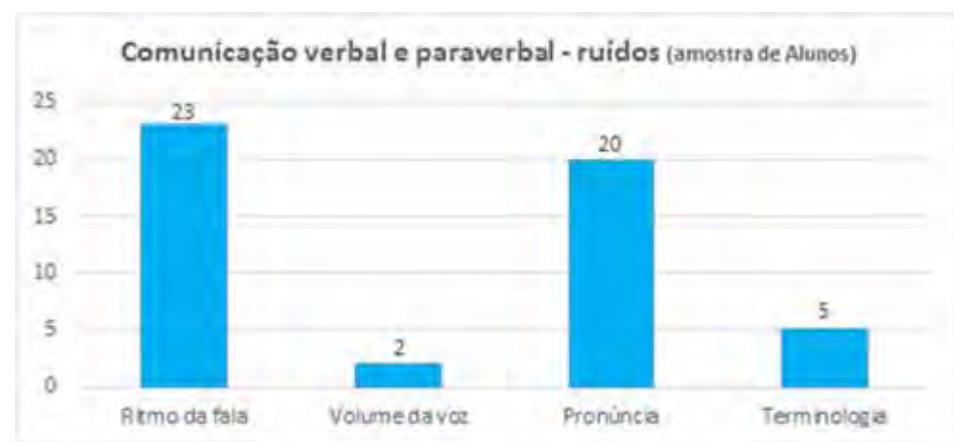


Gráfico 2 – Resultados obtidos junto de Alunos

A pronúncia foi apontada como o segundo elemento mais perturbador das interações comunicativas (Gráfico 2). Tal pode dever-se ao facto de esta ser de natureza fonética, subdomínio linguístico mais percecionado na variação das línguas. De facto, a este nível, o PE e o PB registam diferenças significativas, sendo as mais relevantes para a questão em apreço, as relativas à articulação das vogais não-acentuadas. Devido ao comportamento de elevação, recuo e, em alguns casos de supressão das vogais do PE em contexto átono (Mateus 2014), estes segmentos tornam-se muito mais audíveis no PB. Os casos de ruído em questão parecem, então, dever-se à ininteligibilidade comprometida por uma ténue articulação ou pela ausência da articulação das vogais não acentuadas dos falantes de PE.

Acresce referir que o ruído causado pelos elementos prosódicos – ritmo e pronúncia – parece estar, na sua génese, correlacionado, uma vez que o tipo de ritmo é condicionado pela alternância de sílabas acentuadas e sílabas não-acentuadas. O padrão do ritmo acentual, ilustrado pelo PE, revela uma tendência para as sílabas tónicas ocorrerem em intervalos de tempo aproximadamente iguais. O ritmo silábico do PB é menos sensível à velocidade da fala, e a processos fonológicos, do que o anterior e caracteriza-se pela repetição de sílabas em semelhantes intervalos temporais.

Inversamente às dimensões anteriormente analisadas, as dimensões não verbais reuniram resultados convergentes (Gráfico 3).



Gráfico 3 – Resultados das duas amostras

Tanto alunos como docentes apontam a “expressão facial” como um dos aspectos principais que terão causado alguma estranheza, o que, a nosso ver, poderá ser explicado pela Teoria Neurocultural (Ekman, Friesen e Ellsworth 1972). Segundo esta perspetiva, as emoções básicas, apesar de universais, são sujeitas a regras de exibição determinadas culturalmente. Neste sentido, a correta leitura facial depende do conhecimento que o interlocutor tem das variações culturais de expressão facial. Se este não se verificar parcial, ou integralmente, pode conduzir a casos de ruído por incorreta leitura, compreensão parcial ou incompreensão total da expressão exibida.

Ainda relativamente às dimensões não verbais, quanto à postura - que os professores elegem igualmente como elemento potenciador de ruído, apesar de esta também ser sujeita a condicionamento cultural, e tal poder explicá-lo, seria necessário refinar a investigação para avançar com mais explicações. Acresce referir que as respostas dos inquiridos nos levaram a inferir que os respondentes possam ter interpretado a expressão “postura corporal” numa perspetiva comportamental e não física, como a considerada no estudo.

8. CONCLUSÃO

A compreensão da transformação pedagógica inerente à internacionalização da oferta formativa pós-graduada ministrada em *blended learning* foi o mote para este estudo. O recorte realizado permitiu-nos alargar a compreensão do problema elencado – se é certo que o ruído semântico-pragmático emerge pelo diálogo entre duas variantes intralingüísticas, fica também patente a necessidade de estudar outras especificidades das trocas verbais que têm lugar num ambiente plurissemiológico complexo.

Nas dimensões verbal e paraverbal, os resultados foram divergentes: os docentes indicam a primeira como principal causa para o ruído, enquanto os alunos apontam a dimensão paraverbal, consubstanciada no ritmo e na pronúncia.

Nas dimensões não-verbais, os resultados são convergentes nas duas amostras, i.e., alunos e docentes indicam a “expressão facial” como principal elemento de ruído, corroborando a Teoria Neuro-Cultural de Ekman, Friesen e Ellsworth (1972).

Em termos de implicações para o processo de ensino e aprendizagem e gestão pedagógica, este primeiro levantamento permitirá aos docentes envolvidos em próximas edições, do mestrado em análise, dar especial atenção às dimensões assinaladas como fatores de ruído e implementar estratégias conducentes à sua minimização.

Como limitações deste trabalho, refira-se a dimensão da amostra, a ausência da utilização de um instrumento de medida de caráter confirmatório e o desenvolvimento da pesquisa tão-somente em corte transversal, o que poderá representar uma percepção parcial da realidade em estudo.

Neste sentido, em investigações futuras, consideramos fundamental alargar o âmbito do estudo, através de amostras mais robustas, assim como refinar o inquérito desenvolvido. Sugerimos, ainda, trabalhar com novas variáveis explicativas e desenvolver uma escala de medida, por forma a melhorar a validade das dimensões linguístico-pragmáticas em estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cagliari, L. C. (2012). Línguas de ritmo silábico. *Revista de Estudos da Linguagem*, Volume 20 (2), 23-58.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrisson, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6^a ed. Great Britain: Routledge.
- DeVito, J. A. (1986). *The communication handbook: A dictionary*. New York: Harper & Row.
- DeVito, J. A. (2008). *Human Communication: The Basic Course*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ekman, P., Friesen, W. V. & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the Human Face*. New York, NY: Pergamon Press.
- Fiske, J. (1982). *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge.
- Malhotra, N. K. (2010). *Marketing research: an applied orientation*. 6^a ed. New York: Pearson Education.
- Mateus, M. H. M. (2014). O Comportamento das vogais nas variedades do português. *Lingüística*, Volume 30 (2), 19-43.
- Norberg, A. & Jahnke, I. (2014). Are you Working in the Kitchen? European Perspectives on Blended Learning. In *Blended Learning—Research Perspectives* (pp. 251–267). New York: Routledge.
- Peres, P. & Pimenta, P. (2011). *Teorias e Práticas de B-Learning*. Lisboa: Ed. Sílabo.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. d. P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *A Mathematical Model of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Weaver, W. (1953). Recent contributions to the mathematical theory of communication. *A Review of General Semantics*, Volume 10 (4), 261-281.

ß
ñ
ç
&
布
₪
Ω
Ӯ
₪
ê

ß
ñ
ç
&
布
₪
Ω
Ҫ
₪
ê