



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

En camino hacia el plurilingüismo



# ACTAS del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas - VOLUMEN 2

𐤂 DEUTSCH  
& ENGLISH  
ñ ESPAÑOL  
Ç FRANÇAIS



**Nebrija**  
*Universidad*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Universidad Nebrija  
28-30 de septiembre de 2012  
[www.congresolenguasnebrija.es](http://www.congresolenguasnebrija.es)  
[congresolenguas@nebrija.es](mailto:congresolenguas@nebrija.es)



**ACTAS del I Congreso Internacional  
Nebrija en Lingüística Aplicada a la  
Enseñanza de Lenguas - VOLUMEN 2**

### **Edición de las Actas**

Marta Baralo Ottonello  
María Cecilia Ainciburu  
Beatriz González Sagardoy

### **Comité organizador del Congreso 2012**

Marta Baralo Ottonello  
Marta Genís Pedra  
Ana Isabel Blanco Gadañón  
Anna Doquin de Saint Preux  
Beatriz López Medina  
Jutta Schürmanns  
M<sup>a</sup> Cecilia Ainciburu  
Pilar Alcover Santos  
Beatriz González Sagardoy  
M<sup>a</sup> Teresa Martín de Lama  
Susana Martín Leralta  
Nuria Mendoza Domínguez  
Elena Orduna Nocito  
María Ortiz Jiménez  
Ángeles Quevedo Atienza

**Este volumen se terminó de editar en febrero 2013.**  
**Esta reedición en Nebrija Procedia queda protegida con el**  
**ISSN 2386-2181**



## Sumario de las Actas

### Presentación

#### Prefacio

#### *Preface*

### Comunicaciones del volumen 1

**La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula**

Álvaro Acosta Corte

**Diseño y aplicación de la plataforma Web 2.0 “RedacText” para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia escrita en las áreas del currículo de la Educación Obligatoria**

Silvia Eva Agosto Riera y Teresa Mateo Girona

**Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la Presentación académica oral EFE**

María Cecilia Ainciburu y Claudia Mariela Villar

**Experimentación psicolingüística y enseñanza de ELE: el caso de los grupos clíticos del español**

Anahí Alba de la Fuente

**Gestión del Conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad**

Leyre Alejaldre Biel

**Omnes pro uno unus pro omnibus. Les Wikitaires de l’EOI**

M<sup>a</sup> del Carmen Álvarez Badillo

**Culture Shock: Adaptation Strategies**

Rubén Darío Alves López y Alicia de la Peña Portero

**De la coexistencia a la convivencia de lenguas en el contexto escolar genovés**

Rosana Ariolfo

**Construcciones con ‘siempre que’: explicación de las gramáticas descriptivas y de la gramática aplicada a la enseñanza de E/LE**

Laura Arroyo Martínez



**La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguas afines: ¿un potencial o un límite?**

Sonia Bailini

**La expresión de la probabilidad en el español no nativo: currículo y realidad**

María José Barrios Sabador

**La puntuación como contenido significativo en la enseñanza y el aprendizaje de la sintaxis**

Laura Beneroso Otáduy

**English for Physiotherapy, Physiotherapy for English: a synergistic approach**

Lindsey Bruton and Monika Woźniak

**Análisis contrastivo albanés – español: el lenguaje político albanés enfrente al lenguaje político español**

Hilda Bushi

**Contribuciones de la lingüística contrastiva a la enseñanza de la LE a estudiantes italófonos: el caso especial de los usos del verbo Haber**

Anna Sulai Capponi

**Los programas automáticos de reconocimiento de voz para la transcripción del discurso oral.**

Julio Agustín Carballeira García

**Juntos por un futuro más equitativo. Potencial del currículo plurilingüe en un barrio mestizo de Génova**

Daniela Carpani

**La importancia de incorporar la fraseología en el aula ELE**

Nair Carrera Martinez

**El análisis del entorno: herramienta estratégica para el cambio**

Paula Cascio Felgueras

**Práctica virtual: el uso de auto-grabaciones en audio y video en la enseñanza/aprendizaje semipresencial de ELE**

Manuela Crespo y Lieve Vangehuchten

**Evaluación de la actuación, perspectiva comunicacional y español para uso profesional: el «Diplôme de compétence en Langue»**

José María Cuenca Montesino

**PechaKucha 20x20: un formato adaptado a la clase de ELE para promover la comunicación oral de estudiantes de primer año**

María Eugenia de Luna Villalón



**La dificultad de las oraciones condicionales radica en el uso de los conectores**  
Carmen Hernández Alcaide

**Propuesta práctica de entonación en el aula de ELE**  
María Jiménez Cruz y Manuel Rosales

**Aplicación del portfolio europeo de las lenguas en la evaluación general de la clase de ELE**  
Laura de Mingo Aguado y Gabriel Neila González

**Romanización / Transliteración del texto árabe: desafío lingüístico. Propuesta de un sistema cabal**  
Mohamed Deyab

**El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales**  
Eva Díaz Gutiérrez y María del Carmen Suñén Bernal

**El uso de los conocimientos previos del inglés para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2**  
Violetta Dmitrenko

**Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural**  
Eduardo Encabo Fernández e Isabel Jerez Martínez

**Obstacle race for a plurilingual educational system in Spain**  
Lilly Escobar Artola

**Tratamiento de las discrepancias ortotipográficas inglés-español**  
Juana Rosa Eugenio Galván y Karina Socorro Trujillo

**Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE**  
Joseba Ezeiza Ramos

**Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase**  
Claudia R. Fernández

**Alfabetizando arabófonos adultos: un estudio de casos**  
Patricia Fernández Martín

**Imágenes mentales y visualización: ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias**  
José Manuel Foncubierta

**Iniciativa y manejo de los temas en la conversación en ELE**  
Marta García García



**Los juegos: algo lúdico, pero también didáctico**

Sandra García Rodrigo

**Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: inmigrantes refugiados**

Eva María García Ortiz y Victoria Khraiche Ruiz-Zorrilla

**El discurso expositivo en español L2: estudio sobre producciones orales y escritas de hablantes de árabe**

Marta García Pérez, Elisa Rosado Villegas y Joan Perera Parramon

**La importancia del error en el aula ELE**

Roberta Giordano

**Los libros de caballerías en el aula de E/LE: una aventura para aprendices intrépidos**

Verónica González Rodríguez

**La referencia a L1 y L2 en ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices**

Pilar González Ruiz y Lydia Fernández Pereda

**Förderung des akademischen Schreibens mithilfe von offenen Unterrichtsmethoden**

Gabriela Gorąca-Sawczyk

**Lingua-cultural Approach to Teaching English Idioms to Georgian Students**

Irine Goshkheteliani and Dea Megreldze

**Audiodescripción: acceso a la cultura**

Ana Heredero García

**Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y autonomía del docente**

Asunción Hermida

**Source: Building a Searchable Online French Greek Parallel Corpus for the University of Cyprus**

Fryni Kakoyianni-Doa and Eleni Tziafa

**De la recherche sociolinguistique à la compétence interculturelle**

Stella Maria Karamagkiola

**La Sociedad Alemana para la Investigación en lenguas extranjeras (DGFF)**

Lutz Küster

**Ressources audiovisuelles sur Internet élaborées pour l'enseignementapprentissage du français langue étrangère (FLE) à un public adulte non-captif**

Thomas Lamouroux





## Comunicaciones del volumen 2

**Adquisición del género gramatical del español por cuatro hablantes de swahili**  
María Landa-Buil

**El saber ocupa, ¿qué lugar?: El acceso indirecto a las intuiciones del nativo**  
Juana M. Licerias

**La lexicultura: una experiencia dentro y fuera del aula en el aprendizaje de ELE**  
María Pilar López García y Jerónimo Morales Cabezas

**KPG: Certificado estatal de lenguas**  
Susana Lugo Mirón-Triantafillou y Angélica Alexopoulou

**Use of Error Analysis for the Diagnosis of Spelling Difficulties among Bilingual Speakers of English/Spanish in Gibraltar**  
Alicia María Mariscal Ríos

**Landeskundliche Netzangebote für DaF-Lerner. Ein aktives Modell aus methodisch-didaktischer Sicht**  
Cristina Martínez Fraile

**Memoria de trabajo: su incidencia en la expresión escrita en E/LE**  
Irimi Mavrou

**Las estrategias de cortesía en la interacción escrita por correo electrónico en E/L2 para inmigrantes**  
M<sup>a</sup> Isabel Melero Campos

**Las teoría de las colocaciones léxicas en el aprendizaje - enseñanza de E/LE**  
Óscar Rodríguez García y Clara M<sup>a</sup> Molero Perea

**Adquisición de las construcciones con el verbo «hacer», enfoque plurilingüe**  
Sofía Moncó Taracena

**La utilización de los cuentos populares como recurso didáctico para la enseñanza del español a estudiantes marroquíes nivel C1**  
Andrés Montaner Bueno

**Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente**  
Francisco del Moral Manzanares

**Are our tertiary students interculturally competent?**  
Nashwa Nashaat Sobhy y Rachel Harris

## **Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): funcionamiento y formación del profesorado**

Dimitrinka G. Níkleva, Brigitte Urbano Marchi y Agustín Jiménez Jiménez

## **The Birmingham Style of ESP Discourse Analysis**

Yasunori Nishina

## **Las fronteras de la traducción en la didáctica del español para fines específicos. El caso de los estudiantes universitarios itálofonos**

Raffaella Odicino

## **El Glosario como Propuesta Didáctica en el aprendizaje de léxico**

Sofia Oliveira Dias

## **Language Accreditation in Spanish University Circles: relevant features in ACLES's model**

Elena Orduna Nocito

## **The Use of Rubrics in Escuela Oficial de Idiomas**

Ana Otto

## **Un estudio sobre la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido a estudiantes malteses de ELE**

Blanca Palacio Alegre

## **Fenómenos del Plurilinguismo en la tierra indígena São Marcos-Brasil**

Sandra Milena Palomino Ortiz

## **Análisis del marcador discursivo bueno en las conversaciones de estudiantes italianos y españoles hablando en español**

Consuelo Pascual Escagedo

## **A Corpus-Based Analysis of Errors in Adult EFL Writings**

Ana M. Pérez Sánchez

## **Análisis contrastivo de las vocales del español y el chino mandarín: reflexiones para el profesor de ELE**

Sílvia Planas Morales

## **La secuencia del cumplido en los manuales de ELE y de árabe dialectal como lengua extranjera**

Ana Ramajo Cuesta

## **La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas**

María Luisa Regueiro Rodríguez



**La didáctica de la pronunciación de ELE, en contexto francés, a través de la asociación de sonidos, gestos y ritmos**

Ana-Isabel Ribera Ruiz de Vergara

**La adquisición de los rasgos léxico-semánticos de las expresiones con *ser* y *estar* por estudiantes alemanes**

Patricia Rodríguez López

**La pronunciación: la gran olvidada en el aula ELE**

María Sabas Elías

**La enseñanza significativa del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva**

Gemma Santiago Alonso

**Enseñanza de español como segunda lengua en el contexto escolar a través de AICLE**

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

**Websites for English Language Teaching: Design, Contents and Pedagogical Implications**

Juan Solis Becerra, Teresa Marqués-Aguado y Esther Giménez Quiñonero

**Contraste de Patrones Temáticos en géneros periodísticos en español e inglés: un análisis del corpus para desarrollar recursos didácticos para la enseñanza del IFE en escuelas venezolanas de periodismo**

Koritza José Subero Pérez

**L'utilisation des moyens informatiques au cours de l'apprentissage de la langue française**

Natalia Surguladze and Mikheil Surguladze

**¿Cómo se traduce el verbo *diventare* al español? Los verbos de cambio en la clase de E/LE: un estudio contrastivo español-italiano**

Giuseppe Trovato

**Ambiente virtual de aprendizaje y formación de profesores de español: una experiencia para el desarrollo de la literacidad en la era digital**

Cristina Vergnano-Junger

**Korpora im DaF-Unterricht – Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS**

Franziska Wallner

**El teatro en la clase de ELE: una propuesta didáctica**

Saloomh Yousefian.



# ADQUISICIÓN DEL GÉNERO GRAMATICAL DEL ESPAÑOL POR CUATRO HABLANTES DE SWAHILI

**María Landa-Buil**

Centre for Language Learning

University of the West Indies, St. Augustine Maria.landa@sta.uwi.edu

## RESUMEN

*En este trabajo se analiza la presencia del género gramatical en la interlengua española (ver nota 1) de cuatro hablantes de swahili. En swahili, como en otras lenguas bantúes, los sustantivos se clasifican en nueve clases nominales. Las diferentes clases nominales están marcadas por un prefijo, tienen una forma diferente para el singular y el plural. El determinante, el adjetivo y el verbo deben concordar con esa clase mediante el uso de prefijos (Wilson 1985, Mohammed 2001). Carsten (1991, 2008) analiza estas clases nominales gramaticales como géneros. Nuestro objetivo es investigar cómo estos cuatro estudiantes adquieren el género del español, observando si a pesar de que su primera lengua cuenta con un sistema de género gramatical, este sistema es morfológicamente tan diferente del de la lengua meta (español) que no afecta a la adquisición de su género gramatical.*

Palabras clave: adquisición L2 del género español, el género gramatical en la interlengua swahili-española.

## ABSTRACT

*This paper analyzes the presence of Spanish gender in the Interlanguage of four Swahili speakers. In Swahili, as in other Bantu languages, nouns are categorized into different classes. The different noun classes are marked by a prefix, have a different form for the singular and the plural, and the determinant, the adjective and the verb have to agree with that class through the use of prefixes (Wilson 1985, Mohammed 2001). Carsten (1991, 2008) analyzes these grammatical noun classes as genders. Our goal is to investigate how these learners acquire the Spanish gender, observing if despite our learners' first language has a grammatical gender system, this system is morphologically so different from that of the second language (L2) that it does not affect the acquisition of the L2 grammatical gender.*

Keywords: Second Language Acquisition of Spanish gender, Gender in the Swahili-Spanish Interlanguage.

## 1. INTRODUCCIÓN

Aunque para muchos autores la ausencia de género es un rasgo común en las etapas iniciales de una interlengua\* (IL), parece haber una cierta relación entre la presencia / ausencia de género en la primera lengua (L1) y la presencia / ausencia de género en la IL. Sabourin et al. (2006) estudian el caso de la adquisición de género holandés por aprendientes nativos de alemán, inglés y lenguas romances (francés, español e italiano). El objeto de su estudio es analizar si hay transferencia del rasgo género y concordancia de género y si esta depende solamente de que en la L1 exista dicho rasgo (si esto es así los aprendientes nativos de alemán y las lenguas romances transferirán de su L1 pero no los nativos del inglés) o si la

realización morfofonológica en la L1 y la segunda lengua (L2) deben ser similares para que se dé una transferencia positiva (en ese caso sólo los aprendientes nativos de alemán deberían mostrar transferencia positiva, la realización del género en las lenguas romances es muy diferente a la del holandés). Los datos de su estudio parecen confirmar la segunda teoría, la realización morfofonológica del rasgo género debe ser similar en la L1 y la L2 para que la transferencia positiva tenga lugar.

El swahili, lengua materna de nuestros estudiantes, es una lengua de la familia bantú. Como en otras lenguas bantús los nombres están categorizados en diferentes clases, en dichas clases se distinguen algunos rasgos como [+/-animado], pero en general son clases gramaticales que se han establecido con cierta arbitrariedad, sin una correlación clara con el contenido semántico. Las diferentes clases se marcan mediante un prefijo, tienen una forma concreta para el singular y otra para el plural y el resto de elementos del SD (D y Adj), así como el verbo, deberán concordar con ella mediante el uso de prefijos, como se indica en los ejemplos de 1. En 1a y 1b m- es el morfema de singular y wa- de plural, pertenece al género en 1c y 1d ki- es de singular y vi- de plural.

(1)

a. Mtoto mdogo anacheza

‘niño pequeño juega’

El niño pequeño juega

b. Watoto wadogo wanacheza.

‘niños pequeños juegan’

Los niños pequeños juegan

c. Kitabu kidogo kimeanguka

‘libro pequeño ha caído’

El libro pequeño se ha caído

d. Vitabu vidogo vimeanguka

‘libros pequeños han caído’

Los libros pequeños se han caído

Carstens (2008) compara el SD de las lenguas bantúes con el de las lenguas romances y para ello elige ejemplos del español y el swahili. En su artículo ofrece la clasificación tradicional de las clases del swahili que figura en la tabla 1. Se clasifican los diferentes sufijos sin atender a la correlación singular y plural: Siguiendo esta clasificación clásica, el ejemplo de 1a correspondería a la clase 1, el de 1b a la clase 2, el de 1c a la clase 7 y el de 1d a la clase 8.

Clase 1	ejemplo m-tu (persona)
Clase 2	ejemplo wa-tu (personas)
Clase 3	ejemplo m-ti (árbol)
Clase 4	ejemplo mi-ti (árboles)
Clase 5	ejemplo gari (coche)
Clase 6	ejemplo ma-gari (coches)
Clase 7	ejemplo ki-atu (zapato)
Clase 8	ejemplo vi-atu (zapatos)
Clase 9	ejemplo n-yumba (casa)

Clase 10	ejemplo n-yumba (casas)
Clase 11	ejemplo u-bao (tabla)
Clase 14	ejemplo u-kweki (verdad)
Clase 15	ejemplo ku-soma (leer, leyendo)
Clase 16	ejemplo N+ loc. Sufijo (lugar específico)
Clase 17	ejemplo N+ loc. Sufijo (lugar general)
Clase 18	ejemplo N+ loc. Sufijo (lugar dentro)

Tabla 1: clasificación swahili tradicional

Carstens (1991) observa que en las lenguas romances, los nombres están generalmente repartidos en dos géneros gramaticales: masculino y femenino, y la mayoría de los nombres lleva un sufijo consistente con dicho género. No siempre la terminación -a corresponde al femenino y la -o al masculino, hay una larga lista de excepciones. Siguiendo a Carsten (2008) vamos a asumir que la terminación -a y -o son marcadores de femenino y masculino respectivamente (véase nota 2). Así pues, en swahili y otras lenguas bantúes ocurre lo mismo, la diferencia es que el número de géneros gramaticales existentes es mucho mayor. En español la realización del plural se hace a través del sufijo -s, tanto en el género masculino como en el femenino, mientras que en el swahili cada género tiene su propio afijo para el plural. Algo similar a lo que ocurre en otras lenguas romances como el italiano donde el sufijo de plural depende del género y no hay un marcador específico para el género en el plural.

- (2)
- a. casa/case (casa/casas) (italiano, Carstens 2008: 135)
  - b. pizza/pizze (pizza/pizzas)
  - c. ragazzo/ragazzi (chico/chicos)
  - d. tempo/tempi (tiempo/tiempos)

Carstens (1991) trata las clases de nombres en el swahili como un sistema de géneros reduciendo las clases 1 a 11 presentadas en la tabla 2 a seis géneros. En Carstens (2008) se añaden a estos seis géneros tres más (las clases “G”, “H” y “J” correspondientes a las clases 14, 15, 16, 17 y 18). En la tabla 2 se combinan las clases de género propuestas por Carstens en 1991 y en 2008.

Género “A”	lexemas de las clases 1-2
Género “B”	lexemas de las clases 3-4
Género “C”	lexemas de las clases 5-6
Género “D”	lexemas de las clases 7-8
Género “E”	lexemas de las clases 9-10
Género “F”	lexemas de las clases 11-10
Género “G”	lexemas de la clase 14
Género “H”	lexemas de la clase 15
Género “J”	lexemas de la clase 16, 17 y 18.

Tabla 2: Géneros swahilis

El género de clase “G” está compuesto por palabras abstractas, el H por infinitivos y gerundios sustantivados y la clase J corresponde al locativo. El análisis de Carstens (1991, 2008) establece que el swahili tiene género gramatical, al igual que el español, las diferencias

radican en que el swahili posee un mayor número de géneros y expresa el número con prefijos particulares en cada género mientras que el español lo hace mediante la concatenación de los sufijos marcadores de género –a y –o y un único marcador de número –s.

## 2. NUESTRO ESTUDIO

A partir del trabajo de investigación de Sabourin et al. (2006) y apoyando la teoría de Carstens (1991, 2008) de que el swahili es una lengua con nueve géneros gramaticales nos planteamos la primera pregunta de investigación.

*Pregunta de Investigación:*

*¿Nuestros aprendientes parten de las opciones disponibles en su L1 en la adquisición del SD del español, esto es, de la presencia del rasgo [+GÉNERO]?*

*Hipótesis:*

*A pesar de que la L1 de nuestros aprendientes tiene rasgo [+ género], siguiendo a Sabourin et al. (2006) la IL no mostrará rasgos de género debido a la gran distancia en la realización morfofonológica de dichos rasgos en la L1 y en la L3.*

Para contestar a esta pregunta y probar nuestra hipótesis observaremos en la producción lingüística de nuestros estudiantes la morfología flexiva abierta que sirve para marcar el género en los componentes del SD (nombre, D y Adj). Analizaremos el rasgo de género en los Sintagmas Determinantes (SDs) en posiciones argumentales de sujeto, objeto directo y atributo, recogidos longitudinalmente en catorce entrevistas a cuatro aprendientes de español nativos de swahili. Las entrevistas duraron dos años. Los sujetos estudian español como tercera lengua (L3), siendo inglés su segunda lengua (L2).

Sujeto	Fecha de nacimiento	Sexo	Entrevistas realizadas/grado de participación
AMI	26-09-1970	femenino	13/14 93%
BAK	14-09-1983	masculino	13/14 93%
FAR	31-08-1981	femenino	13/14 93%
MUS	22-06-1977	masculino	14/14 100%

Tabla 3: sujetos del estudio

## 3. RESULTADOS

La hipótesis parece ser falsa. Frente a lo que predeciría la propuesta de Sabourin et al. (2006). Los cuatro participantes en el estudio muestran una cierta sensibilidad al rasgo de género, se observa un alto grado de concordancia de género entre el N y el D, así como entre el N y el Adj. Cabe destacar que la gran mayoría de los errores de género se cometen por sobregeneralización del masculino.

En la tabla las estadísticas muestran que las proporciones relativas al porcentaje de errores de concordancia de género para cada constituyente del SD no son iguales, de modo que debemos observar dichas proporciones por separado.



Usando frecuencias en Conteo 2					
Filas: Error concordancia de género Columnas: Constituyentes del SD					
	Adjetivos	Determinantes	Nombres	Todo	
Aciertos	202	1022	2671		
3895					
	218.9	1128.7	2547.4	3895.0	*
	1.31	10.09	6.00		
Errores	29	169	17	215	
	12.1	62.3	140.6	215.0	
	23.68	182.72	108.67	*	
Todo	231	1191	2688		
4110					
	231.0	1191.0	2688.0	4110.0	
	*	*	*	*	
Contenido de la celda:					
Conteo					
Conteo esperado					
Contribución a chi-cuadrada					
Chi-cuadrada de Pearson = 332.465, GL = 2, Valor P = 0.000					
Chi-cuadrada de la tasa de verosimilitud = 333.892, GL = 2, Valor P = 0.000					

Tabla 4: Estadísticas tabuladas: Error concordancia de género. Constituyentes del SD

En la tabla 5 podemos observar que, con un 95% de confianza el porcentaje de error de concordancia de género entre Ds y Ns es menor al 16,5%.

Prueba de $p = 0.165$ vs. $p < 0.165$					
		Límite	Valor P		
Muestra	X	N	Muestra p	superior 95%	
exacto					
1	169	1191	0.141898	0.159605	0.016

Tabla 5: Prueba e IC para una proporción Error concordancia género Determinantes-Nombres

En el caso de los errores de concordancia de género entre Adjs y Ns, el porcentaje es algo mayor: con una 95% de confianza el porcentaje de error de concordancia será menor al 17,5% (tabla 6).

Prueba de $p = 0.175$ vs. $p < 0.175$					
		Límite	Valor P		
Muestra	X	N	Muestra p	superior 95%	exacto
1	29	231	0.125541	0.167207	0.026

Tabla 6: Prueba e IC para una proporción Error concordancia género Adjetivos-Nombres

Algunos autores consideran que la adquisición del rasgo género está ligada a la presencia o ausencia del mismo en la L1. Como veíamos anteriormente el swahili (L1 de los



participantes) tiene nueve clases gramaticales o géneros, pero la realización morfofonológica del rasgo de género en la L1 es muy diferente al de la tercera lengua (L3). Sabourin et al. (2006), afirman que el rasgo género se transfiere de la L1 pero que la realización morfofonológica debe ser similar en la L1 y la L2 para que la transferencia positiva tenga lugar. Nuestros datos parecen contradecir a estos autores ya que, a pesar de la distancia en la realización morfofonológica, sí observamos el rasgo género en la IL española de nuestros aprendientes.

Bruhn de Garavito & White (2002), examinan la adquisición de los SDs del español y argumentan que la representación de las categorías funcionales, sus rasgos y las propiedades de los mismos no está restringida a las propiedades de la L1, aunque admiten que hay algunos problemas para adquirir el género. En cuanto a los errores, según estas autoras parece haber una tendencia mayor a usar el masculino como opción por defecto. Se observa una sobreutilización del D en masculino con sustantivos femeninos, tanto con artículos definidos como indefinidos. Mientras que la sobreutilización del D en femenino en contextos masculinos sólo se da en el caso de los indefinidos y en el grupo de estudiantes de menor nivel en español.

Nuestros datos muestran esta misma tendencia a usar el masculino como opción por defecto en todos los Ds y en los Adjs. Incluso en los sustantivos hay más casos de asignación de género masculino a un N femenino que al revés. En la tabla 7 podemos observar que las proporciones de sobregeneralización del masculino son iguales para los tres constituyentes del SD.

Usando frecuencias en Conteo 4					
Filas: sobregeneralización masculino			Columnas: Constituyentes del SD		
Adjetivos	Determinantes	Nombres	Todo		
no sobregeneralización	7	46	8	61	
8.06	46.76	6.18	61.00		
0.13982	0.01228	0.53557	*		
sobregeneralización	23	128	15	166	
21.94	127.24	16.82	166.00		
0.05138	0.00451	0.19681	*		
Todo	30	174	23	227	
30.00	174.00	23.00	227.00		
*	*	*	*		
Contenido de la celda:		Conteo			
Conteo esperado					
Contribución a chi-cuadrada					
Chi-cuadrada de Pearson = 0.940, GL = 2, Valor P = 0.625					
Chi-cuadrada de la tasa de verosimilitud = 0.908, GL = 2, Valor P = 0.635					
Las proporciones son iguales.					

Tabla 7: Estadísticas tabuladas: sobregeneralización masculino.  
Constituyentes del SD

En la siguiente tabla se observan los datos para la sobregeneralización del masculino. Con un 95% de confianza dicha sobregeneralización se dará en un porcentaje mayor del 65%.

Prueba de $p = 0.65$ vs. $p > 0.65$					
		95% Límite		Valor P	
Muestra X	N	Muestra p	inferior	exacto	
1	166	227	0.731278	0.678578	0.006

Tabla 8: Prueba e IC para una proporción sobregeneralización masculino

El hecho de que se sobregeneralice el masculino parece sugerir según estas autoras que el masculino es la opción por defecto en el dominio del género en español. Bruhn de Garavito & White (2002) proponen que el problema con el género de la L2 no está relacionado con la presencia/ausencia de rasgos de género como tales ni con la ausencia de género en la L1. Lo que ocurre es que los aprendientes, que sí tienen el rasgo de género en su IL, recurren a la marcación de género por defecto (el masculino) cuando no están seguros de la realización morfológica de un caso en particular.

Jakubowicz & Roulet (2008) analizan en su trabajo la adquisición de la morfología de concordancia de género en niños con y sin discapacidad lingüística. Al igual que en el caso de nuestros aprendientes, los participantes de su estudio parecen ser sensibles a la operación de concordancia y reconocen y procesan el rasgo de género pero tienen un problema con los marcadores morfológicos. Nuestros participantes también parecen mostrar dicha sensibilidad a los rasgos de género y a la operación de concordancia, los problemas que presentan para marcar morfológicamente el género existen, pero como hemos visto no representan un volumen muy alto.

#### 4. CONCLUSIONES

En nuestro corpus lingüístico se observa flexión para la concordancia de género, por lo que la hipótesis que planteábamos parece ser falsa. Frente a lo que predeciría la propuesta de Sabourin et al. (2006) los cuatro participantes en el estudio muestran una sensibilidad al rasgo de género ya que se observa un alto grado de concordancia de género entre el N y el D, así como entre el N y el Adj. Es posible que dicha distancia en la realización morfofonológica que causa interferencias en la adquisición del género dependa de que el sistema de la L2 este subsumido –sea un subconjunto o subconjunto del de la L1.

No parece que el español sea un subconjunto del swahili porque masculino/femenino no es una categoría de las nueve del swahili. El género en el swahili es pues tan diferente que no causaría interferencias. El caso del holandés y las lenguas romance (español, italiano y francés) es diferente, la distancia no es tan grande y sí parece crear interferencia.

Cabe destacar que la gran mayoría de los errores de género se cometen por sobregeneralización del masculino. Bruhn de Garavito & White (2002) proponen que el problema con la sobregeneralización del masculino de la L2 no está relacionado con la presencia/ausencia de rasgos de género en la IL. Lo que ocurre es que los aprendientes, que sí tienen el rasgo de género en su IL, recurren a la marcación de género por defecto (el masculino) cuando no están seguros de la realización morfológica de un caso en particular.

## NOTAS

1 El término interlengua (IL) fue acuñado por Selinker (1972). Siguiendo a Liceras (1992) entenderemos la IL como un sistema lingüístico estructurado e idiosincrásico que construye el que adquiere una lengua extranjera en un estadio del desarrollo de su adquisición.

2 Harris (1991) considera que los morfemas –o y –a son en realidad marcadores de palabra y no deben considerarse como marcadores de género. Según Harris (1991) marcador de palabra o elemento temático es aquel que aparece en el lado derecho de una palabra solamente en singular, y solo puede estar seguido del sufijo de plural. Estos elementos pueden estar constituidos en español por cualquiera de las cinco vocales, bien solas o seguidas de –s. Debido a las restricciones del presente artículo no discutiremos este tema en mayor profundidad pero consideramos como Carsten las terminaciones –a y –o como marcadores de género del español.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruhn de Garavito & White (2002). The second language acquisition of Spanish Dps: the status of grammatical features. En A-T. Pérez-Leroux, and J. M. Liceras (Eds.). The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection (pp. 153-178) Dordrecht: Kluwer.
- Carsten, V. (1991), The morphology and syntax of Determiners Phrases in Kiswahili. PhD dissertation, UCLA.
- Carsten, V. (2008), DP in Bantu and Romance. En De Cat, C. and Demuth, K, (eds.), The Bantu –Romance Connection. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jakubowicz & Roulet (2008). Narrow syntax or interface deficit? Gender agreement in French SLI, En J. M. Liceras, H. Zobl, H. Goodluck (Eds). The role of Formal Features in Second language Acquisition (pp. 185-225), New York, Lawrence Erlbaum Associates
- Harris, J. (1991). The exponent of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry* 22: 27–62.
- Mohammed. M. A. (2001), *Modern Swahili Grammar*, EAEP, Nairobi.
- Sabourin, L., Stowe, L.A. & de Haan, G. J. (2006). Transfer effects in learning an L2 grammatical gender system. *Second Language Research* 22: 1-29.
- Wilson, P. M. (1985) *Simplified Swahili*, Longman.

## EL SABER OCUPA, ¿QUÉ LUGAR?: EL ACCESO INDIRECTO A LAS INTUICIONES DEL NATIVO\*

Juana M. Licerias

University of Ottawa

jliceras@uottawa.ca

### RESUMEN

Lo que presentamos aquí es una propuesta de gramática descriptivo-pedagógica que se diferencia de las gramáticas descriptivas al uso en que se plantea filtrar los datos de la teoría lingüística ya que se da por supuesto que las propuestas de la misma reflejan—si bien no de forma transparente—las intuiciones del hablante nativo, por un lado, y por otro, pueden transformarse en propuestas de aprendibilidad. Esas propuestas de aprendibilidad, vamos a mostrar como se pueden a su vez completar a partir del filtrado de datos de la psicolingüística, tanto en lo que se refiere a la captación de principios de procesamiento y adquisición como a la utilización de los datos empíricos que estén disponibles. En ese filtrado de datos trataremos de incorporar, adaptándolo a nuestras necesidades, el concepto de «genio» de la lengua de Sapir (1921), del que se hace eco, muchos años después, Baker (1996).

*Palabras clave: gramática descriptivo-pedagógica; intuiciones del hablante nativo; filtrar datos de la teoría lingüística; filtrar datos de la psicolingüística; el “genio” de las lenguas.*

### ABSTRACT

Unlike available descriptive grammars, the type of descriptive-pedagogical grammar that we outline here, aims at providing a specific account of how principles of linguistic theory can be filtered out to make them available to the applied linguist. Filtering out linguistic proposals allows us to access, albeit indirectly, native speakers' intuitions that can be formulated as learnability proposals. These learnability proposals can be further enriched with data from psycholinguistic theory, as well as available empirical data from language processing and language acquisition studies. When filtering out the proposals of linguistic theory and psycholinguistics we make use of Sapir's (1921) concept «genius» of language which Baker (1996) puts at the center of his universal approach to the study of languages.

*Keywords: descriptive-pedagogical grammar; native speakers' intuitions; to filter data from linguistic theory; to filter data from psycholinguistics; the “genius” of language*

### 1. INTRODUCCIÓN: HACIA UNA GRAMÁTICA DESCRIPTIVO- PEDAGÓGICA AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Son varias las razones por las cuales creemos que es importante sentar las bases de lo que concebimos como una gramática descriptivo-pedagógica. Si partimos del hecho de que las gramáticas descriptivas se ocupan de la competencia del hablante nativo (diferenciar lo que es gramatical de lo que es agramatical) y del uso que hace de esa competencia (diferenciar lo

que es aceptable de lo que no ES aceptable), es obvio que son una herramienta clave de consulta para la lingüística aplicada. Ahora bien, creemos que hay necesidades de la lingüística aplicada que las gramáticas descriptivas no cubren porque (1) no sitúan la competencia en un marco universal; (2) no abordan de forma explícita el tema de la “intuiciones” del hablante nativo y (3) no remiten a los datos experimentales (tanto a los obtenidos en el aula como fuera del aula). Por lo tanto, vamos a tener en cuenta estos tres puntos cuando presentemos lo que concebimos como una gramática descriptivo-pedagógica de tres procesos morfosintácticos del español: la formación de compuestos de dos sustantivos, el uso de sujetos pronominales explícitos e implícitos y las construcciones de relativo con pronombres reasuntivos.

Pero antes de proceder con cada uno de esos temas, queremos plantearnos quién es nuestro interlocutor o, más bien, quiénes son nuestros interlocutores. Es decir, a quiénes puede serles útil este tipo de gramática que proponemos y, al mismo tiempo, con quiénes podemos contar no sólo para testarla sino también para hacerla más completa, asequible o versátil. Es obvio que el profesional de la lingüística aplicada, el profesor de lenguas segundas o extranjeras, el autor de libros o materiales de enseñanza en general y de libros de texto en particular y el alumno de lenguas segundas o extranjeras con determinado nivel de sofisticación lingüística constituyen nuestros cuatro grupos de interlocutores. Ni que decir tiene que en el caso del alumno de lenguas segundas o extranjeras, el grado en que pueda ser nuestro interlocutor dependerá de las características individuales y el programa del que forme parte (lo que hemos querido plasmar con el término “sofisticado”).

También antes de abordar los tres temas con los que nos proponemos ilustrar nuestra concepción de una gramática descriptivo-pedagógica, queremos presentar, de forma escueta, los pilares que le sirven de soporte. Comencemos por el diálogo que ha de establecerse entre la lingüística formal y la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras. Si bien las gramáticas descriptivas y muchas gramáticas pedagógicas incorporan los análisis recientes que se llevan a cabo en el terreno de la morfología y la sintaxis e incluso en el de la semántica y la pragmática, no filtran los datos de forma que los recursos formales de la lingüística teórica y las relaciones que establece entre distintos tipos de construcciones ocupen un primer plano en la presentación de los datos. Eso supone que no compartan con el usuario lo que, en nuestra opinión, constituye una de las contribuciones más importante que la teoría lingüística puede hacer a la lingüística aplicada.

El segundo frente formal que nos interesa abordar es el de la psicolingüística. En este caso el diálogo ha de establecerse entre la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras y los datos de la adquisición y del procesamiento del lenguaje en general y del lenguaje no nativo en particular. Huelga decir que, en todos los casos, trataremos de poner el énfasis en los trabajos que se han realizado en la última década del siglo XX y en la primera del siglo XXI.

Entre los problemas que queremos que se erradiquen o superen por parte de los especialistas de la lingüística aplicada se encuentran el temor a la formalización que es propia de la teoría lingüística y el miedo a la reflexión metalingüística. Para evitar el miedo a la formalización consideremos necesario ‘filtrar’ los análisis, es decir, reformular las propuestas de forma que se elimine la formalización y se eviten los tecnicismos pero se mantenga la captación que llevan a cabo de las intuiciones del hablante nativo y, sobre todo, la referencia a lo que se ha denominado el “genio” de la lengua: es decir, el hecho de que, de una característica estructural básica y eminentemente simple, se puedan deducir procesos morfosintácticos complejos que o bien asemejan o bien diferencian unas lenguas de otras. En este sentido, las propuestas de la lingüística teórica, especialmente las que se enmarcan dentro de la llamada gramática generativa, tienen una visión—e incluso podríamos decir una

misión—‘universalista’ que debemos poner al servicio de la realidad multilingüe en la que se lleva a cabo el aprendizaje y la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras en la actualidad.

En el terreno de la psicolingüística, es decir, de los estudios de adquisición y procesamiento del lenguaje, creemos que, si bien la lingüística aplicada, especialmente la enseñanza en el aula y la preparación de materiales de enseñanza, se han guiado por el ‘olfato’ y el ‘sentido común’ y la ‘experiencia’ del profesor de lengua, es necesario ir más allá de los planteamientos subjetivos y filtrar también los datos empíricos que nos proporcionan los trabajos de corte experimental. De hecho contamos con muchos datos empíricos dirigidos a investigar el papel de la experiencia lingüística previa, es decir, a los aspectos de la lengua materna o del conocimiento de otras lenguas que juegan un papel positivo o negativo en el aprendizaje de las lenguas segundas, terceras, etc. Este conocimiento debe de hacerse accesible al profesor de lengua y se debe tener en cuenta en la preparación de materiales de enseñanza. Y lo mismo hemos de plantearnos en el caso de las diferencias que se han detectado en la forma en que procesan el lenguaje los hablantes nativos y los no nativos, así como en las diferencias que se han encontrado en lo que se ha denominado gramática de las representaciones y gramática del procesamiento. Cuando nos referimos a una gramática de la representación, nos ocupamos de la problemática propia de lo que son procesos gramaticales o agramaticales en una lengua dada mientras que cuando nos referimos a la gramática del procesamiento, aludimos, por ejemplo, a las preferencias que muestran los nativos de una lengua en relación con la forma en que se resuelve la ambigüedad.

En el primer caso, se trata, por ejemplo, de abordar la obligatoriedad de uso del pronombre en el caso de (1) frente a la opcionalidad propia de (2).

- (1a) Dice que **le** dio el libro a él
- (1b) \*Dice que **Ø** dio el libro a él
- (2a) Dice que le dio el libro a su hermano
- (2b) Dice que **Ø** dio el libro a su hermano

La oración de (1b) es agramatical porque el pronombre no se ha realizado fonéticamente, algo que el español requiere independientemente de la presencia del pronombre fuerte (**a él**). Sin embargo, eso no sucede en el caso de (2b) cuando el objeto indirecto es un Sintagma Nominal (**a su hermano**).

La gramática del procesamiento se ocupa, por ejemplo, de la preferencia por el Sintagma Nominal núcleo (el SN1) de la oración principal para resolver la ambigüedad que crea el sujeto vacío de (3) que es propia de lenguas como el español, frente a la preferencia por el Sintagma Nominal complemento (el SN2) que es propia de lenguas como el inglés, como se muestra en (4).

- (3) La hija<sub>[SN1]</sub> del abogado<sub>[SN2]</sub> que vive en Granada desde el año 2010...
- (4) The daughter<sub>[SN1]</sub> of the lawyer<sub>[SN2]</sub> who lives in Granada since 2010...

Los hablantes de español, cuando se les pregunta quién vive en Granada, en un porcentaje que llega hasta el 75%, eligen el Sintagma Nominal **la hija**. Por el contrario, los hablantes de inglés, eligen el Sintagma Nominal **the lawyer**, en la oración equivalente. Aquí no nos encontramos ante una opción gramatical frente a una agramatical como en (1) sino en una preferencia.<sup>2</sup>

Estas preferencias que son propias del procesamiento de determinadas oraciones en las distintas lenguas, se han detectado e investigado muy recientemente y nos invitan a



reflexionar sobre lo que en ocasiones se han planteado como preferencias estilísticas o constituyen tendencias de las lenguas que habían pasado totalmente desapercibidas y que, sin embargo, es importante que formen parte del bagaje con el que el profesor se enfrenta a la enseñanza de las lenguas.

## 2. LAS INTUICIONES DEL HABLANTE NATIVO: LA MORFOSINTAXIS DE LOS COMPUESTOS DE DOS SUSTANTIVOS (N-N)

Los compuestos de dos sustantivos (N-N) de lenguas como el inglés, el ejemplo de (5), se diferencian de los compuestos de dos sustantivos de lenguas como el español, el ejemplo de (6), no sólo en la productividad (la formación de compuestos de dos sustantivos en inglés es un fenómeno de mucha mayor productividad) sino también en la direccionalidad del núcleo.

(5) police dog

(6) perro policía

(7a)



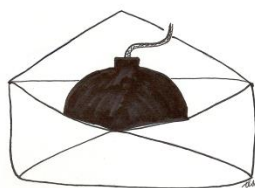
(7b)



En el caso de (7a) un anglohablante al que se le pida nombrar la imagen dirá que es *a police dog*, mientras que (7b) dirá que son *two police dogs*. Por el contrario, un hispanohablante se referirá a (7a) como *un perro policía* y a (7b) como *dos perros policía*. En otras palabras, el plural nos muestra claramente cuál es el núcleo del compuesto y su posición: el español es una lengua en que los compuestos llevan el núcleo a la izquierda mientras que en inglés el núcleo figura a la derecha. Por lo tanto, el compuesto *policía perro*, en el que el orden de palabras es como el del inglés de (5), no sería un equivalente en significado porque el núcleo sería *policía* y estaríamos hablando de un policía con atributos de *perro*, y lo mismo sucedería en el caso de tener que interpretar el compuesto *dog police* del inglés que tiene el mismo orden de palabras que (6) en español pero que tiene como núcleo *police*.

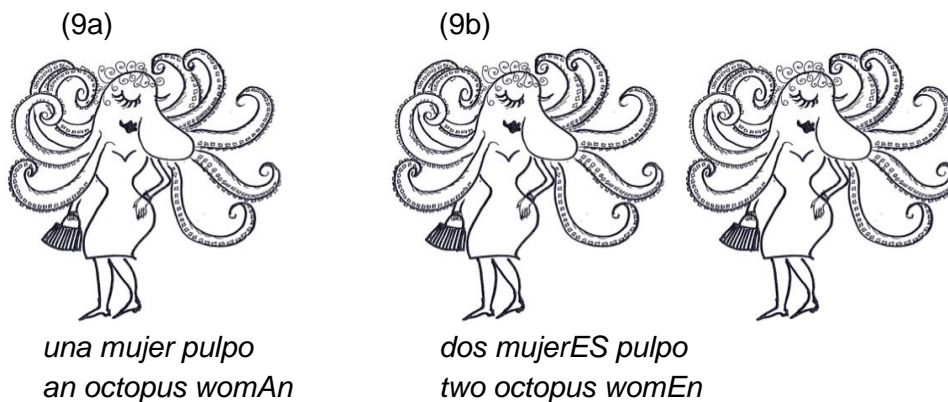
Hay un compuesto que constituye un caso interesante de lo claras que son las intuiciones del hablante nativo en lo que se refiere a la direccionalidad del núcleo de los compuestos, y es la traducción como *carta bomba* que se ha hecho al español del compuesto *letter bomb*. Es obvio que al dibujo de (8) lo denominan *two letter bombs* los anglohablantes y *dos cartas bomba* los hispanohablantes.

(8)



Es decir que si bien se ha mantenido el orden de palabras del inglés en español, está claro que el núcleo es *carta* en español y *bomba* en inglés (el elemento situado a la izquierda y a la derecha respectivamente), como se indica claramente en la formación del plural. Es más, cuando se le pide a un anglohablante que defina lo que es *a letter bomb*, nos va a decir que es un tipo de bomba, una bomba que va metida en una carta. Por el contrario, un hispanohablante va a decirnos que es un tipo de carta, es decir, una carta que tiene una bomba dentro. Y curiosamente, un alemán al que se le pregunta por el equivalente en esa lengua, va a contestar como el anglohablante puesto que en alemán también el núcleo se sitúa a la derecha, mientras que un italiano va a contestar como un hispanohablante, porque los compuestos del italiano llevan el núcleo a la izquierda.

La formación de compuestos también funciona como hemos descrito en el caso de los compuestos de sustantivos con el rasgo [+animado], como puede ser el del personaje que figura en (9a) y que aparece repetido en (9b): *una mujer pulpo* / *dos mujerES pulpo* frente a *an octopus woman* / *two octopus womEn*, con el plural solamente en el núcleo en ambos casos.



Por lo tanto, queda claro que en los compuestos del español la flexión de plural sólo se marca en el núcleo, como vemos en los ejemplos de (10), y queda claro también que no hay concordancia de género, como muestra la gramaticalidad de los ejemplos de (11) y (13) frente a la agramaticalidad de los ejemplos de (12) y (14).

- (10a) un perro policía / dos perroS policía / \*dos perroS policíaS  
 (10b) una mujer pulpo / dos mujereS pulpo / \*dos mujereS pulpoS  
 (11) un hombre pulpo / una mujer pulpo  
 (12) \*una mujer pulpa  
 (13) un hombre hormiga / una mujer hormiga  
 (14) \*un hombre hormigo

Hemos de decir también que en el caso de (6) *un hombre lobo* / *una mujer lobo*, nos hemos encontrado con hispanohablantes, en concreto con niños menores de 12 años, que al dibujo que representa a una mujer con características de lobo, lo han denominado *mujer loba*, lo cual no parece violar la formación de compuestos porque en lugar de tratarse de un problema de concordancia como tal (en los compuestos se anula la sintaxis y sólo se realiza la flexión en el núcleo), se puede interpretar como la elección de una unidad léxica ya flexionada de las dos que hay disponibles, *lobo* y *loba*. De hecho, estos niños nunca hicieron concordar el modificador con el núcleo de un compuesto [-animado].

En varios trabajos (Liceras y Díaz, 2000; Liceras 2001; Liceras, Díaz y Salomaa-Robertson, 2002; Pomerleau 2001; Salomaa-Robertson, 2000) nos hemos hecho eco de las propuestas concretas de la lingüística teórica que dan cuenta de las intuiciones del hablante



nativo que hemos descrito y también hemos llevado a cabo una serie de experimentos dirigidos a comprobar si dichas intuiciones se plasmaban claramente en la producción y en los juicios de gramaticalidad de los hispanohablantes y si la lengua materna jugaba un papel determinante en la producción e interpretación de los compuestos N-N del español por los adultos aprendices de esta lengua.

Para dar cuenta de las características de los compuestos N-N del español y del inglés, Piera (1995) recurre al rasgo morfo-fonológico que se conoce como “marcador de palabra” (MP) de las categorías sustantivas. En español, los sustantivos, como se indica en (15), y (16) tienen MP que, en el caso del ejemplo que nos ocupa está representado por la **-o** y coincide con la marca de género. El MP no es propio de los sustantivos del inglés, como puede observarse en (17).

- (15) N [[perr] o]  
 (16) N [[perr] MP]  
 (17) N [dog]

Ese rasgo es responsable de que los compuestos del español tengan el núcleo a la izquierda y el modificador a la derecha porque la adjunción del modificador a la izquierda no es posible en el caso de las lenguas con MP. Es decir, el compuesto de (18) es una opción gramatical porque después del MP sólo hay una barrera (un corchete), mientras que (19), con adjunción a la izquierda es agramatical porque no se puede llevar a cabo esa adjunción debido a la doble barrera que impone la presencia del MP en el núcleo, *perro*.<sup>2</sup>

- (18) [+<sub>N</sub> [[perr]o] [[polici]a]]  
 (19) \*[[+<sub>N</sub> [[polici]a] [[perr]o]]]

En el caso del inglés, la adjunción a la izquierda es posible porque el sustantivo *dog* no tiene MP y, por lo tanto, *police* se puede adjuntar a la izquierda ya que sólo hay una barrera en *dog*.

- (20) [+<sub>N</sub>[police] [dog]]

La posibilidad/imposibilidad de que se produzca adjunción a la izquierda explica también la recursividad propia de los compuestos del inglés que no se da en español, como podemos ver en los ejemplos de (21) frente a los de (22).

- (21a) pet police dog  
 (21b) Faculty lab space committee  
 (22a) ???perro policía mascota  
 (22b) Comité para la asignación de espacio de laboratorio a los miembros de la facultad

Esta formalización que propone Piera (1995), podríamos decir que recoge lo que, siguiendo a Sapir (1921) consituye el “genio” de la lengua, es decir, la presencia o ausencia del rasgo PM que hace que haya lenguas [+MP], como el español, y lenguas [-MP], como el inglés. El valor positivo o negativo de este rasgo tiene otras consecuencias que explican las diferencias tipológicas que presentan las lenguas, muchas de las cuales dependen de unidades aparentemente muy básicas pero de gran alcance para la morfosintaxis.

El llamado Parámetro de los Compuestos Snyder (1995) también trata de dar cuenta de la diferencia tipológica que divide a las lenguas en lo que se refiere a la formación de compuestos (la construcción básica) y a otras construcciones sintácticas. Dicho parámetro se

define a partir del rasgo [+/-afijo] de las categorías sustantivas de una lengua dada. Es decir, en lugar de abordar la categoría funcional MP ligada a las categorías sustantivas, lo que Snyder (1995) propone es que la propia categoría, el sustantivo en el caso que nos ocupa, puede funcionar como un mero afijo en lenguas como el inglés pero no en lenguas como el español. La propiedad [+/-afijo] depende no sólo de que la formación de compuestos con núcleo a la derecha sea mucho más productiva sino de que haya construcciones en que otras categorías sustantivas como las preposiciones o los adjetivos funcionen también como afijos de verbos, tal como se muestra en (23) y (24).

(23) George *handed* his paper *in*

(24) Helen *beat* him *silly*

En (23), la preposición *in* forma una unidad con el verbo. Es decir, en la propuesta de Snyder (1995), funciona como un afijo de forma que semánticamente *hand* and *in* son inseparables. En español no existen verbos con partícula y la expresión de ese significado se realiza a través del verbo, como se indica en (25).<sup>2</sup> En (24) la unidad afijal es el adjetivo *silly*, que es semánticamente inseparable del verbo *beat* y, en este caso, la unidad tiene lo que se denomina valor resultativo. Para darle ese valor resultativo, el español tiene que recurrir a toda una expresión, como se puede ver en (26).

(25) George entregó el trabajo

(26) Helen le golpeó hasta dejarle atontado

No tenemos conocimiento de que en los programas de español como lengua segunda o como lengua extranjera se preste atención a los compuestos N-N, lo cual es natural si tenemos en cuenta que son muy poco productivos (Val Álvaro, 1999). Sin embargo, son importantes a la hora de mostrar cuáles son las intuiciones del nativo en relación con una propiedad muy específica del español (y de las lenguas romance en general): la presencia del MP o la imposibilidad de que las categorías sustantivas funcionen como afijos. Esto tiene consecuencias, como hemos visto, para la forma en que se realizan otras construcciones y también está ligado a la posición canónica de los adjetivos con respecto al sustantivo. La direccionalidad del núcleo es algo muy arraigado en la mente de un hablante y es muy importante que el que aprende una lengua segunda interiorice y automatice la direccionalidad del núcleo en dicha lengua.

De los datos empíricos se desprende que la transferencia de la lengua materna se produce sistemáticamente en relación con la direccionalidad, como nos muestran los ejemplos de (27), tomados de Licerias y Díaz (2000) y de Licerias, Díaz y Salomaa-Robertson (2002).

(27a) \*arañQ hombre

(27b) \*araña hombre

(27c) \*pulpo mujer

Está claro que para asegurarnos de que cuando los participantes en el experimento nombran los dibujos nos encontramos ante un problema de direccionalidad del núcleo como en (27) y no ante una interpretación del dibujo en la que el núcleo sea *araña* y no *hombre*, es decir, una araña con aspecto o cuerpo de hombre y no un hombre con cuerpo o aspecto de araña, necesitamos pruebas como la que vendría dada por formación de un Sintagma Determinante. El uso del masculino como en (28), constituye evidencia clara a favor de un problema de direccionalidad que da lugar a un compuesto agramatical en español. Por el contrario, el uso

del femenino como en (29), proporciona evidencia de que el dibujo se ha interpretado de una forma posible, aunque no sea la esperada o la más frecuente.

(28) \*el araña hombre

(29) la araña hombre

También hemos constatado problemas de conocimiento de cómo se forman los compuestos en español que parecen probar que la formación del compuesto se considera un proceso similar al de la formación de un Sintagma Nominal con un complemento adjetivo ya que, como se muestra en (30), y si bien aquí no hay problema de direccionalidad porque el núcleo es *mujer* y se sitúa a la izquierda, sí que hay un problema de concordancia que no es posible y que no se puede explicar por la existencia de la palabra ‘pulpa’, como en el caso de ‘loba’ que hemos citado antes.

(30) \*mujer pulpa

En los datos que hemos obtenido en todos los estudios citados, los hablantes de lenguas indo-europeas (inglés, francés, alemán y ruso) como los de lenguas no indoeuropeas (chino, japonés, finés), hemos podido constatar que producían singtamas con preposición como los de (31) a (34).

(31) araña de hombre

(32) hombre de hormiga

(33) carta de bomba

(34) viento de molino

Los tres primeros no se pueden interpretar salvo que se inserte algún determinante y el (34) describía un molino de viento (a *wind mill* en inglés o en las lenguas de núcleo a la derecha).

En Liceras y Díaz (2000) interpretamos estos casos como una estrategia de la interlengua en la que mantienen (en el caso de todos los principiantes) el orden de palabras de la lengua materna—los franceses producirían (32)—y colocan el modificador a la derecha o a la izquierda marcado por una preposición porque no han estado expuestos a compuestos N-N. Es decir, hay dos procesos, en el primero se transfiere el orden de la lengua materna y en el segundo se inserta la preposición “de” como estrategia de reparación. En otras palabras, la direccionalidad parece ser la clave para la adquisición de los compuestos.

Ahora bien, el que todos los hablantes produzcan este tipo de construcciones no quiere decir que la representación mental que subyace sea la misma. En el caso de los hablantes de lenguas indoeuropeas, incluido el inglés, cuyos modificadores con la preposición “de” como “trozo de pastel” (*piece of cake*) se sitúan a la derecha como en español, el núcleo está a la derecha, como se muestra en la representación de (31) que figura en (35), independientemente de que el resultado no sea interpretable.

(35)  $N[N \text{ araña }_{PP} [\text{de hombre}]]$

Pero en el caso de la interlengua de los chinos, los japoneses, los coreanos o los fineses, la representación de (31) sería la que figura en (36).

(36)  $N[_{PP}[\text{araña de}]_N \text{ hombre}]$

Lo que tenemos aquí no es transferencia y una estrategia de reparación sino pura transferencia de la direccionalidad que es propia de estas lenguas de núcleo a la derecha en el caso de todas las construcciones. Llegamos a esta conclusión porque en la hoja de respuestas, algunos de los participantes de lenguas no indoeuropeas habían nombrado los dibujos como se indica en (37) a (39), es decir, habían separado el modificador (*hombre*, *pulpo* y *policía*) adjuntado a la izquierda, con su preposición o partícula, a la derecha, del núcleo (*hombre*, *mujer*, *perro*) que se sitúa a la derecha, como la preposición a la derecha del modificador.

(37) hormiga de • hombre

(38) pulpo de • mujer

(39) policía de • perro

Por lo tanto, estas estructuras, como hemos indicado en (36), son casos de transferencia total de la estructura de los sintagmas con modificador preposicional en estas lenguas, que es la imagen del espejo de la estructura de estas construcciones en español y también en inglés.

Para Liceras, Díaz y Salomaa-Robertson (2002), estos hablantes se enfrentan a la falta de input de compuestos del español utilizando modificadores con preposición porque no tienen acceso a la naturaleza [-afijo] de las categorías sustantivas del español (Snyder 1995) o, dicho en términos del análisis de Piera (1995), a la opción positiva del rasgo [+MP]. Por lo tanto, es importante que la gramática descriptivo-pedagógica ponga este conocimiento a disposición de los estudiosos de la lingüística aplicada, de los profesores de lenguas segundas o extranjeras y de los que preparan materiales de enseñanza para que, de forma indirecta, lleven a los aprendices a captar las intuiciones del nativo o, dicho de otra forma, el “genio” de la lengua.

Queremos esbozar además un problema en el que hemos comenzado a trabajar hace poco en nuestro laboratorio<sup>1</sup>, y que no se ha tenido en cuenta ni en las gramáticas descriptivas ni en los trabajos de adquisición: la relación entre los compuestos y la morfología derivativa. Si bien hemos visto en los ejemplos de (10a) y (10b) que los morfemas de flexión sólo pueden ir ligados al núcleo del compuesto en el caso de los N-N, en el caso de la derivación nos encontramos al menos con dos problemas interesantes. El primero es si el afijo, digamos por ejemplo, el diminutivo, cuando se añade al modificador, afecta sólo a este último o a todo el compuesto. Esto lo detectamos primero en un trabajo dedicado a la adquisición de los compuestos llamados ‘deverbiales’ (Bollaín 2011). De lo que se trata es de precisar si en (40), la diferencia entre cortauñas y cortauñitas radica en que el segundo es un cortauñas pequeño o un cortauñas normal que sirve especialmente para cortar uñas pequeñas.<sup>3</sup>

(40a) cortauñas

(40b) cortauñitas

Lo cierto es que no tenemos datos de si es una o las dos acepciones posibles de (40b) lo que prefieren los hablantes nativos y no sabemos qué interpretación le darán los hablantes de lenguas con diminutivos afijales, similares o diferentes de los del español. Lo que parece suceder (Fábregas 2011, comunicación personal) es que la interpretación está muy ligada al tipo de compuesto.

En el caso de los compuestos N-N las posibilidades lógicas, en principio, parecen ser cuatro, como se indica en (41), si partimos del supuesto de que el sufijo puede ligarse no sólo

al núcleo, como en (41b) sino también al modificador como en (41c) o a los dos como en (41d).

- (41a) cartera bomba
- (41b) carterita bomba
- (41c) cartera bombita
- (41d) carterita bombita

Lo que nos proponemos constatar (Walsh 2012), es cuáles van a ser las preferencias de los hispanohablantes y de los hablantes de español como lengua segunda o extranjera cuando se les ofrecen dibujos que parecen hacerse eco de esas cuatro opciones.

Si partimos de que A es la representación del 'neutro', ¿qué dibujo relacionamos con B1?

A. cartera bomba



B [1]. carterita bomba



Aquí está claro que será la versión pequeña de los dos dibujos, es decir, el dibujo de la derecha. Pero, ¿qué sucede si los dibujos son los que figuran en B [2], C y D? ¿Cuál de ellos representa mejor el compuesto?

B [2]. carterita bomba



¿Tiene sentido elegir el dibujo de la izquierda frente al de la derecha? En otras palabras, ¿se puede interpretar el diminutivo del núcleo como si afectara sólo al núcleo y no a todo el compuesto?

Y cuando el diminutivo se sitúa en el modificador, ¿afecta a todo el compuesto o sólo al modificador? Hemos de plantearnos también que si son hablantes de inglés los que interpretan

el compuesto y consideran que el núcleo está a la derecha, la opción de que afecte a todo el compuesto será muy clara y nos encontraríamos en C ante una situación como la de B2.

#### C. cartera bombita



Finalmente, ¿es posible y aceptable que el afijo diminutivo aparezca en los dos términos del compuesto como sucede en D? En el caso de la flexión parece claro que no se acepta el plural en ambos elementos, de ahí que hayamos marcado como agramaticales esas opciones en (10a) y (10b). Pero, ¿qué sucede en el caso de los diminutivos? ¿Cuáles son las intuiciones del nativo al respecto? Se trata de un sinónimo que refuerza B[1]/B[2] de forma que todo el compuesto tenga que verse afectado? En ese caso, el dibujo que aparece debajo de D, a la derecha, nunca sería aceptable como representación de esa versión del compuesto.

#### D. carterita bombita



¿Y qué sucede en el caso de los compuestos con el rasgo [+animado] en los cuales la separación de los dos elementos resulta menos obvia? ¿Es realmente B[2] una representación más viable que B[1] de hombrechito lobo por el mero hecho de que solo el cuerpo de hombre, el núcleo, es pequeño o lo es el dibujo en que el diminutivo del núcleo afecta al ser en su totalidad?



#### A. hombre lobo

#### B [1]. hombrechito lobo

## B [2]. hombrecito lobo



¿Y cuál sería la representación más apropiada (o aceptable) de C y de D?

## C. hombre lobito



## D. Hombrecito lobito



Como tantos otros aspectos de la morfosintaxis del español, nos encontramos aquí ante lo que en ocasiones hemos denominado, terreno movedizo, ya que no parece que haya intuiciones categóricas sobre la aceptabilidad y la interpretación de los compuestos con derivación que hemos asignado a C y D. La utilización en pruebas experimentales con hablantes nativos y no nativos de español nos aportará datos importantes sobre como se representan los procesos de formación de palabras en la mente de los hablantes monolingües y los bilingües con lengua dominante español o los bilingües para los que el español no es la lengua dominante.

### 3. LAS INTUICIONES DEL HABLANTE NATIVO: SUJETOS EXPLÍCITOS Y SUJETOS IMPLÍCITOS

Se ha constatado a partir de muchas pruebas empíricas y de análisis de textos orales y escritos producidos de forma espontánea que los adultos hablantes de español como L2, especialmente los hablantes de lenguas maternas que no permiten los sujetos nulos, obreusan los sujetos pronominales explícitos, como se indica en (42).



- (42) *Mi gato<sub>i</sub> está triste porque él<sub>i</sub> no quiere dormir en esa caja  
y él<sub>i</sub> prefiere dormir en mi cama*

Una pregunta que nos hemos planteado ha sido si la obligatoriedad del sujeto pronominal que es propia de lenguas como el inglés, va a influir en el uso de los sujetos del español de los niños bilingües (inglés/español). La pregunta nos la planteamos porque sí que habíamos detectado lo que consideramos influencia (facilitadora y positiva) del español en el inglés de los niños bilingües ya que los patrones de omisión de la cópula son muy diferentes de los que se han detectado en el caso del inglés de los niños monolingües. La razón por la cual se produce esa influencia positiva es la especialización léxica del español que consiste en el uso de *ser* con predicados denominados de nivel individual y de *estar* con predicados de nivel estadio, como se muestra en (43) y (44).

- |       |                         |       |                     |
|-------|-------------------------|-------|---------------------|
| (43a) | Ana ES mi mamá          | (43b) | Ana ES muy guapa    |
|       | Ana IS my mother        |       | Ana IS very pretty  |
| (44a) | Mi gato está en la caja | (44b) | Mi gato está triste |
|       | My cat IS in the box    |       | My cat IS sad       |

Becker (2004) analizó los datos de adquisición de cuatro niños monolingües del corpus de Brown (1973) y lo que constató es que había un número considerable de casos de omisión de la cópula en las primeras etapas y que dicha omisión estaba claramente sesgada: era significativamente menor con los predicados de nivel individual (los de 43) que con los predicados de nivel de estadio (los de 44). A estos últimos se les atribuye un valor aspectual que permite que los elementos que plasman la predicación sean autosuficientes a la hora de proyectar la flexión.

Los datos de los niños bilingües Simon y Leo del corpus FerFulice (Liceras et al. 2008) de CHILDES (MacWhinney, 2000/2009) son muy diferentes, ya que hay muy pocos casos de omisión de la cópula en los datos Simon y Leo (Liceras, Fernández Fuertes y Alba de la Fuente, 2012) y esto se aplica tanto a los de nivel individual como a los de nivel de estadio, como se puede observar en la tabla 1.

**Tabla 1. Be explícito según el tipo de predicado [Totales de las tablas 12 y 13 de Liceras, Fernández Fuertes y Alba de la Fuente, 2012]**

	Predicados nominales (nivel individual)	Predicados locativos (nivel de estadio)		
	% implícito	Nº de casos	% explícito	Nº de casos
Monolingüe	76.3%	965	18.8%	291
Bilingües	91.2%	240	88.6%	47

Esta diferencia, hemos argumentado, se debe a que al adquirir simultáneamente el español y el inglés, la especialización entre *ser* y *estar* lleva a los niños bilingües a lexicalizar la cópula en las dos lenguas. De hecho, se ha constatado que en la adquisición del español monolingüe apenas hay casos de omisión de cópula (Sera, 1992; Silva-Corvalán y Montanari, 2008).

Sin embargo, los datos que hemos analizado también de los gemelos Simon y Leo y de otra niña bilingüe, Manuela, del corpus de Duchar, en CHILDES, la obligatoriedad del uso del pronombre sujeto en inglés no se traduce en un sobreuso de sujetos explícitos en español, como puede verse en las tablas 2 a 4.



**Tabla 2. Producción de sujetos implícitos y explícitos por niños monolingües [Tabla 8 de Liceras et al. (2012), adaptada de Bel's (2001) tabla 5].**

Niños L1 Catalán	Nº total de oraciones	Implícitos	%	Explícitos	%
Gisela	492	337	68.5	153	31.5
Julia	379	255	67.3	124	32.7
Pep	853	576	67.5	277	32.5
Total	1724	1168	67.7	554	<b>32.3</b>
Niños L1 castellano	Nº total de oraciones	Implícitos	%	Explícitos	%
María	1545	1027	66.4	518	33.6
Emilio	671	484	72.1	187	27.9
Juan	204	119	58.3	85	41.7
Total	2420	1630	67.3	790	<b>32.7</b>

**Tabla 3. Porcentaje de sujetos implícitos y explícitos producidos por Manuela, Emilio y María [Tabla 6 de Liceras et al. (2012), adaptada de Paradis y Navarro (2003)]**

	Implícitos	%	Explícitos	%
Manuela (bilingüe)	152	64.68	83	35.32
Emilio (monolingüe)	289	83.05	59	16.95
María (monolingüe)	123	79.87	31	20.13

Como puede observarse al comparar la producción de sujetos pronominales explícitos de Manuela, la niña bilingüe español-inglés, frente a la de los niños monolingües, y si bien en el caso de la comparación que hacen Paradis y Navarro parece que el porcentaje es mayor, cuando se compara con los datos de Bel, tanto para los niños de L1 catalán como para los de L1 castellano, el porcentaje es similar.<sup>8</sup>

**Tabla 4. Porcentaje de sujetos implícitos y explícitos producidos por Simon y Leo. [Tabla 3 en Liceras et al. (2012), adaptada de Liceras et al. (2008) tabla 5.7]**

Estadio #1			Estadio #2			Estadio #3		
Imp	Ex pl.	% Exp	Imp	Ex pl.	% Exp	Imp	Ex pl.	% Exp
173	33	16%	70	25	26.4%	698	259	27.1%

Y si comparamos la producción de sujetos pronominales explícitos de Simon y Leo, los gemelos bilingües, queda claro que está por debajo incluso de la de los monolingües. Hemos de precisar que el aumento en la producción de pronombres se debe al aprendizaje léxico, pero el hecho de que ni en el primer estadio ni en el último (cuando ya tienen más edad y una Longitud Media de Enunciado comparable o mayor que los monolingües) produzcan un número alto de sujetos explícitos nos lleva a adoptar la conclusión de que los bilingües de inglés-español no sobreusan los sujetos pronominales en español por influencia del inglés

(Liceras, Fernández Fuertes y Alba de la Fuente, 2012). La explicación que hemos dado es que la obligatoriedad del sujeto explícito depende de un requisito de la sintaxis ‘central’ y los procesos de la sintaxis central no se transfieren de una a otra lengua.

En el caso de los adultos, como hemos mencionado antes, sí que se ha constatado un claro sobreuso de sujetos explícitos en las lenguas de sujeto nulo (Liceras 1988, 1989; Montrul, 2004; Montrul y Rodríguez Louro, 2006; Sorace, 2004 y muchos otros). Ahora bien, no creemos que se deba a la influencia del inglés (o de lenguas de sujeto obligatorio) sino al hecho de los aprendices de español capten (o no) los requisitos de la interface sintáctico-pragmática que determina la necesidad de producir pronombres explícitos sujeto en español.

De lo que sólo recientemente se ha hablado es del sobreuso de sujetos implícitos, es decir de sujetos no realizados fonéticamente, por parte de los hablantes de español como lengua segunda o extranjera y también por parte de los llamados hablantes de herencia (Montrul, 2004; Montrul y Rodríguez Louro, 2006). Este sobreuso se ha atribuido también a la vulnerabilidad de la interface sintáctico-pragmática. Sin embargo, nosotros no creemos que se de un sobreuso como tal (Liceras et al., 2010) y nos basamos para ello no sólo en los datos empíricos—como vamos a mostrar ahora—sino también en el hecho de que, como sucede con la obligatoriedad de los sujetos en inglés, la presencia de sujetos implícitos en español no es un fenómeno regulado por la interface pragmático-sintáctica sino por la sintaxis “central”.

Para diferenciar los sujetos implícitos de los explícitos se ha planteado que los primeros llevan el rasgo [-cambio de tópico] y los segundos la versión positiva del rasgo, es decir, [+cambio de tópico] (Sorace 2004; Tsimpli et al., 2004; Sorace y Filiaci, 2006)

Montrul (2004) y Montrul y Rodríguez Louro (2006) mantienen que los hablantes de herencia y los no nativos asignan el rasgo [+cambio de tópico] a los sujetos implícitos y los usan como si fueran explícitos. Los ejemplos en los que basan esta afirmación son los que figuran en (45) a (47).

(45) Entró el abuelito con el perro y *pro* cortó el estómago del lobo y *pro* sacó a la abuelita y a el Caperucita Roja. Mientras estaba dormido el lobo \**pro* le llenaro el estómago con piedras, y la abuelita estaba lista pa coserle el estómago. [...]

[HS #205, intermedio (Montrul 2004 (30): 133)]

El sujeto implícito ilícito es el que aparece marcado como \**pro*. Está claro que ha habido un cambio de tópico (del “lobo” a quien le llene el estómago), pero lo primero que vemos es que el sujeto está en tercera persona del plural y que es ambiguo. La presencia de un pronombre no evitaría la ambigüedad ya que el sujeto podría ser el abuelito y la abuelita, la abuelita y caperucita, o caperucita y la abuelita o caperucita y el abuelito. En otras palabras, el problema no está en el uso de un sujeto nulo o implícito ya que seguiría presente si se utilizara el pronombre personal, sino que se trata de que hay varios referentes posibles. Además, al contar una historia que ya es conocida, la tendencia a usar sujetos implícitos con el rasgo [+cambio de tópico] está justificada porque el narrador da por supuesto que el interlocutor conoce la historia que se le ha pedido que narre, como ya apuntaba Sorace (2004), en el comentario a Montrul (2004).

(46) ... Despertó el lobo cosido, lleno de piedras, y el abuelito, la abuelita y la caperucita roja estaban riendo de él. Al fin todo salió bien y \**pro* se fue a casa con el abuelito.

[HS #205, intermedio (Montrul 2004 (30): 133)]

Aquí en (46) no es de ninguna forma un \**pro* ilícito lo que se destaca en este texto porque o se pone como sujeto la caperucita o la abuelita o el sujeto pronominal “ella” seguiría

resultando ambiguo entre la abuelita y caperucita. Y si se usara el sujeto pronominal, que sí que lleva normalmente el rasgo [+cambio de tópico] no podrían denominarlo ilícito, independientemente de que la falta de claridad discursiva fuera la misma.

(47) Entonces la Caperucita roja encontró, *pro* fue a ver quién estaba en la cama, entonces *pro* encontró que era el lobo. ?*pro* estaba corriendo del lobo y entonces *pro* salió fuera, o \**pro* se la comió, \**pro* se comió a la abuelita y a la Caperucita.

[HS #209, intermediate (Montrul 2004 (32): 133)]

En (47) vemos que el \**pro* que se destaca como ilícito también figura con el rasgo [+cambio de tópico] pero, sin embargo, no hay problema de interpretación porque los dos elementos que figuran como objeto directo dejan claro que el único candidato posible a sujeto es “el lobo”.

Lo que hemos mostrado en Licerias et al. (2010) es que esta incoherencia discursiva también se produce en el caso de los hablantes de español como lengua materna o L1, es decir los que denominamos hablantes nativos. En concreto, en los datos que analizamos, aislamos ejemplos del grupo de control (los hispanohablantes), como los que figuran en (48) a (50).

(48) En mi caso particular, la adolescencia se caracterizó por dar una vida excesiva a los papeles. Ante la indiferencia, y los complejos que creaba \**pro* (yo?/la adolescencia?) construía mundos. [C06-JUF]

(49) No era un conjunto de batallitas de diario o de conquistas de lo que \**pro* (¿yo?/¿el diario?/¿el autor del diario?) presumía. El plagio o la mentira no eran sus líneas. [C06-JUF]

(50) Me miró sorprendido y me sonrió. En el folio \**pro* (él/yo) llevaba las respuestas del examen y una nota. Cuando termines rompe el papel. [C10-SOL]

En los tres párrafos podemos ver ejemplos de sujetos implícitos con el rasgo [+cambio de tópico], como los que se consideran ilícitos en el caso de los hablantes no nativos y de los hablantes de herencia. Ahora bien, sólo los hablantes de español como L2 (y algunos hablantes de herencia cuyo nivel de español es bajo) tienen problemas con la flexión verbal de persona (los pronombres débiles sujeto del español) y con los tiempos verbales. Hemos de precisar, además, que el porcentaje es siempre pequeño y que no está relacionado con el sobreuso de sujetos explícitos. Por lo tanto, nuestros datos de producción espontánea (Licerias et al., 2010) van en la misma línea que los datos experimentales de otros estudios que también han probado que los hablantes de español L2 no tienen problemas con los sujetos implícitos.

De hecho, consideraríamos sujetos implícitos ilícitos no los casos que han aislado Montrul (2004) y Montrul y Rodríguez Louro (2006) sino los que van en la línea de los ejemplos de (51c) y (51d).

(51a) *pro* no sé qué a qué hora sale el avión, ¿quién lo sabe?

(51b) Yo lo sé

(51c) \**pro* lo sé

(51d) \*Pedro lo sabe y *pro* lo sé también

(51e) Pedro lo sabe y yo lo sé también

Por lo tanto, la información que es importante que se incorpore a nuestra gramática descriptivo-pedagógica es que, en ocasiones, tanto los hablantes de español L1, como los

hablantes bilingües de herencia, como los hablantes de español L2, asignan el rasgo [+cambio de tópico] a los sujetos implícitos, lo cual puede tener como consecuencia que estos sujetos implícitos “ilícitos” creen ambigüedad que a veces no se resuelve con un sujeto pronominal sino que requiere un Sintagma Determinante (en los casos que hemos visto tendría que figurar “la abuela”, “el lobo”, o “Caperucita”). Lo que hemos de abordar en relación con los problemas del aprendiz de español L2 o del hablante de herencia que no domina el español como un hablante nativo es el sobreuso de pronombres explícitos y los problemas que tienen con los pronombres débiles (los marcadores de persona de los verbos) y con la flexión de tiempo, modo y aspecto.

#### 4. LAS INTUICIONES DEL HABLANTE NATIVO: LAS RELATIVAS CON PRONOMBRES REASUNTIVOS

Los dos procesos más extendidos de formación de construcciones relativas en las distintas lenguas del mundo son el que es propio de las lenguas como el español y que se conoce como relativas de hueco y el que se conoce como las relativas con “copia” o pronombre reasuntivo. El primer proceso está representado en (52a) porque en la oración de relativo no se realiza léxicamente una función (o relación gramatical) —de ahí que quede el hueco— del elemento que tiene un antecedente (la profesora) en la oración principal, como se indica con el índice (1).

(52a) Esa es la profesora<sub>1</sub> que necesitamos \_\_\_\_<sub>1</sub>

En (52b) figura LA, que es la copia (o pronombre reasuntivo) correspondiente al objeto directo “la profesora”. La posición canónica sería la postverbal pero los pronombres átonos se sitúan en posición preverbal con los verbos conjugados.<sup>8</sup>

(52b) \*Esa es la profesora<sub>1</sub> que LA<sub>1</sub> necesitamos LA<sub>1</sub>



Mientras que el proceso o estrategia del hueco siempre es gramatical en español, como se ve en (52a) y (53a), la estrategia del reasuntivo no lo es, como se ve en (52b) y en (53b).

(53a) Es la mujer<sub>1</sub> que nunca hemos visto llorar \_\_\_\_<sub>1</sub>

(53b) \*Es la mujer<sub>1</sub> que nunca LA<sub>1</sub> hemos visto llorar LA<sub>1</sub>

Sin embargo, el pronombre reasuntivo es aceptable en español (Brucart 1999; Suñer 1998) si el antecedente es indefinido, como es el caso de (53c), donde aparece el indefinido **una mujer** en lugar del definido **la mujer** de (53b).

(53c) Es **una** mujer que nunca LA<sub>1</sub> hemos visto llorar \_\_\_\_<sub>1</sub>

Además, el reasuntivo no sólo es aceptable cuando el antecedente está alejado de la posición en que se relativiza en la subordinada, como en el caso de (54a), sino que en esos casos es la opción realmente gramatical frente a la del hueco de (54b).

(54a) No puedo encontrar las gafas<sub>1</sub> que siempre dejo \_\_\_\_<sub>1</sub>

donde **LAS**<sub>1</sub> puedo ver \_\_\_\_<sub>1</sub>

(54b) \*No puedo encontrar las gafas<sub>1</sub> que siempre dejo \_\_\_\_<sub>1</sub>

donde puedo ver

\_\_\_\_<sub>1</sub>

Lo que vemos, especialmente en (54) es lo que se ha denominado el uso del reasuntivo como último recurso, realmente como un recurso no sólo de la gramática de la representación sino también de la gramática del procesador.

Y precisamente la gramática del procesador se manifiesta de forma diferente en las lenguas del mundo en los casos de ambigüedad como los que vimos en (3) y (4) en la introducción, y el que figura en (55a), donde o bien *el hijo* o bien *la periodista* vive en Mallorca, como se indica con los índices que acompañan al símbolo *pro* que indica que hay un sujeto implícito.

(55) Es *el hijo*<sub>i</sub> de *la periodista*<sub>k</sub> que *pro*<sub>i/k</sub> vive en Mallorca

Se ha constatado que en lenguas como el español, el ruso, el alemán o el francés, se prefiere lo que se llama la “adjunción alta”, es decir, la tendencia es a interpretar esa oración como que es *el hijo* el que vive en Mallorca. Por el contrario, en lenguas como el inglés, el árabe, el noruego o el rumano, se prefiere la llamada “adjunción baja”, es decir, la tendencia del hablante nativo es a interpretar esa oración como que es *la periodista* la que vive en Mallorca (Carreiras y Clifton 1999; Ehrlich et al. 1999; Zagar et al. 1997).

Esta preferencia por la adjunción alta o la adjunción baja no está ligada a una regla o principio gramatical sino a un principio de procesamiento y los fenómenos de procesamiento, que sepamos, nunca han formado parte de los libros de enseñanza de lenguas segundas o extranjeras o de los materiales de enseñanza y, si se han mencionado en alguna gramática descriptiva, ha sido como preferencias estilísticas.

La tendencia a elegir la adjunción alta en español se ha constatado en varios trabajos (por ejemplo en Fernández 2003; Dussias, 2003 y 2004; Senn 2008). En Senn (2008) y en Liceras y Senn (2009), abordamos al mismo tiempo el estatuto de los pronombres reasuntivos y la adjunción con objeto de investigar si los participantes detectaban la presencia de un reasuntivo que forzara la elección de la adjunción alta —la esperable— o la baja (la que no se prefiere en español). Los participantes a los que se les administraron las pruebas experimentales eran: (i) el grupo 1, hablantes de español como lengua de herencia (hijos de inmigrantes hispanos en Canadá que habían aprendido español en la casa e inglés en la sociedad y en el colegio); (ii) el grupo 2, inmigrantes en Canadá (hispanohablantes que llevaban más de 10 años en contacto con el inglés); y (iii) el grupo 3, hispanohablantes que vivían en España y Argentina.

Como se puede observar en (56b) y (56c), los pronombres reasuntivos fuerzan la adjunción alta o baja respectivamente, es decir, son una de las formas posibles de evitar la ambigüedad de (56).

(56a) Pintaron los techos<sub>1</sub> de las casitas<sub>2</sub> [que [cuando nos fuimos a vivir al campo] estaban remodelando \_\_\_\_<sub>1/2</sub>].

(56b) Pintaron los techos de las casitas<sub>2</sub> [que [cuando nos fuimos a vivir al campo] **LAS**<sub>2</sub> estaban remodelando].

(56c) Pintaron los techos<sub>1</sub> de las casitas [que [cuando no fuimos a vivir al campo] **LOS**<sub>1</sub> estaban remodelando].

Las preguntas de investigación que nos hicimos fueron las siguientes:

P1. ¿Difieren estos grupos en la aceptación/rechazo de los pronombres reasuntivos ‘agramaticales’?

P2. ¿Difieren en la aceptación/rechazo de pronombres reasuntivos ‘gramaticales’?

P3. ¿Son sensibles al género del pronombre reasuntivo a la hora de eliminar la ambigüedad o siguen la estrategia de la lengua dominante que, en el caso de los hablantes de herencia es el inglés?

Los resultados de las pruebas de Juicios de Aceptabilidad que se llevaron a cabo dejaron claro que:

- Los tres grupos coinciden en el rechazo de las relativas con pronombres reasuntivos que los lingüistas consideran gramaticales (y que se oyen y “leen” constantemente). Es decir, no aceptan ni el reasuntivo con antecedente indefinido como el de (53c) que repetimos aquí como (57), ni el de (54a) con antecedente a larga distancia que repetimos aquí como (58).

(57) Es una mujer que nunca **LA** hemos visto llorar \_\_\_\_

(58) No puedo encontrar las gafas que siempre dejo \_\_\_\_ donde **LAS** puedo ver \_\_\_\_

- Por lo que se refiere a la sensibilidad al rasgo género del pronombre reasuntivo, hemos constatado que es la misma para el grupo de inmigrantes y para el de control (los nativos de España y Argentina), pero no para los hablantes de herencia cuando se trata de la adjunción alta (la típica del español). Es decir, en ocasiones los hablantes de herencia no detectan el reasuntivo en casos como (56b) y eligen la adjunción baja que es la que se favorece en inglés.

- La sensibilidad al rasgo género del pronombre reasuntivo es la misma para los tres grupos cuando se trata de la adjunción baja (la típica del inglés).

Pero, aunque los inmigrantes no muestran señales de atrición en relación con la sensibilidad al rasgo género, si que tuvieron más problemas que los hispanohablantes que no habían inmigrado (los que no habían estado en contacto constante con el inglés) en la prueba de competencia general. Los hablantes de herencia tuvieron aún más problemas con esa prueba que los emigrantes, como era de esperar, algo que puede atribuirse a una pérdida de la competencia que tal vez alcanzaron de niños o a una adquisición sin que no llegó nunca a la del nativo o bien por el tipo o por la cantidad de input) o a ambos factores.

Es también de interés mencionar que en el cuestionario de autoevaluación de competencia, los inmigrantes se mostraron mucho más seguros que los hablantes de herencia.

De lo anterior se desprende que la diferencia entre los inmigrantes y los hablantes de herencia por un lado y los nativos por otro está sesgada: existe en relación con la competencia global pero no en relación con la competencia “local” (rechazo de los reasuntivos y adjunción baja), de donde se desprende que los hablantes de herencia están expuestos a un input distinto del input al que están expuestos los nativos (o sufren un tipo de atrición), que influye en la competencia global pero no parece influir en algunos aspectos de la competencia “local”. Es obvio que ante estos resultados, los programas de español dirigidos a los hablantes de herencia han de cuestionarse si el rechazo de los reasuntivos por parte de los tres grupos responde a que compartan una misma competencia o más bien a que en el caso de los nativos se guíen por la gramática prescriptiva y en el de los inmigrantes y los hablantes de herencia por la influencia del inglés donde los reasuntivos son menos aceptables que en español. Lo que no sabemos es qué pasaría con inmigrantes expuestos al árabe, por ejemplo, y con hablantes de herencia cuya lengua dominante fuera el árabe en lugar del inglés, es decir, una lengua en la que las relativas con reasuntivos son la estrategia obligatoria, si bien nos atrevemos a predecir que la aceptación de reasuntivos sería mucho más alta porque tenemos pruebas contundentes de que la lengua materna, o la lengua dominante juegan un



papel importante en la adquisición de las lenguas segundas y de la lengua por parte de los bilingües. Pero conviene recordar que ese papel de la lengua dominante o de lengua materna (o de una de las dos lenguas maternas en la otra) no es categórico sino que depende de las distintas construcciones y tal vez de que los procesos formen parte de las interfaces o de la sintaxis “central”, como hemos visto en el caso de la omisión de la cópula frente al sobreuso de pronombres explícitos por parte de los niños bilingües.

## 5. CONCLUSIONES

Queremos concluir poniendo especial énfasis en tres dimensiones que creemos que es importante abordar en la elaboración de una gramática descriptivo-pedagógica: la dimensión universal, la dimensión experimental y la dimensión representación-procesamiento.

Por lo que se refiere a la dimensión universal, al filtrar los datos de un modelo de lingüística teórica como es la gramática generativa, siempre contamos con un modelo universal que nos permite dar cuenta de las características generales y las idiosincrásicas que pueden presentar las interlenguas del español.

Por lo que se refiere a la dimensión experimental, y como hemos ido avanzando en relación con los compuestos y la derivación, la producción de sujetos implícitos y explícitos y las relativas con pronombres reasuntivos, es muy importante contar con datos experimentales y ponerlos a disposición del especialista en lingüística aplicada y de los profesores de lengua y los autores de materiales porque pueden aportar información con la que nunca cuenta el profesor. Es más, en ocasiones los datos no se corresponden en absoluto con la percepción que tiene el profesor de lo que es o no es problemático para el aprendiz de lenguas segundas o extranjeras. Pero también es importante tener en cuenta los datos obtenidos a partir de distintas tareas (producción espontánea, producción guiada, tareas *on-line* y tareas *off-line*), sobre todo porque no siempre la misma producción refleja una misma competencia, como hemos propuesto en el caso del rechazo de los pronombres reasuntivos por parte de los tres grupos de participantes en los experimentos que se detallan en Senn (2008) y en Liceras y Senn (2009).

Finalmente, la incorporación en la gramática descriptivo-pedagógica de las preferencias de procesamiento de los hispanohablantes en relación, por ejemplo, con la adjunción alta, así como de los datos de aceptabilidad de reasuntivos son importantes y proporcionan un conocimiento de las propiedades del español que no figura en las gramáticas descriptivas al uso.

## NOTAS

\* Queremos dar las gracias a la facultad de humanidades de la universidad de ottawa por habernos proporcionado recursos para sacar adelante este trabajo, así como al Canada-Europe Award Program of the International Council for Canadian Studies [10-cea-a].

1. Si bien el uso del pronombre en (2a) frente a la omisión en (2b) también es un caso de opcionalidad, hasta donde sabemos, nunca se ha planteado como un problema de procesamiento en las distintas lenguas con pronombres clíticos, si bien hay una tendencia clara a elegir (2a) frente a (2b) en el lenguaje oral frente al escrito. De hecho algunos consideran que (2b) se corresponde con un uso más formal. Un estudio experimental sobre estos usos que nos proporcionara datos empíricos claros, incluso de las

preferencias por parte de hablantes de distintas variedades del español, sería muy útil para las gramáticas descriptivas en general y especialmente para nuestra gramática descriptivo-pedagógica.

2. Estamos refiriéndonos al significado en que el núcleo es *perro*.
3. Huelga decir que en español existen verbos con régimen de preposición pero ES obvio que no funcionan como los verbos con partícula del inglés.
4. Se trata del proyecto “Relación composición-derivación” del Language Acquisition Research Laboratory de la Universidad de Ottawa [<http://artsites.uottawa.ca/larlab/>]. Queremos dar las gracias a Terhi Salomaa por haber puesto a disposición de nuestro grupo de investigación todos los dibujos (también eran suyos los dibujos que utilizamos en los trabajos citados anteriormente).
5. Obviamente el diminutivo tiene también un valor afectivo que podría ser el único que se intentara plasmar y, en ese caso, sólo el contexto nos permitiría interpretar el valor exacto de este sufijo.
6. Si bien Paradis y Navarro (2003) especulan sobre la posibilidad de que sea el inglés lo que causa una mayor producción en el caso de la niña bilingüe, no se pronuncian al respecto porque también puede deberse al input del padre que es hablante de español cubano y de la madre que es inglesa y tiene un uso claramente no nativo del español, incluida una sobreproducción clara de sujetos explícitos (Liceras et al. 2012). De hecho, en Paradis (2011)—y nosotros nos hacemos eco de ello (Liceras 2011)—se descarta la posibilidad de que el inglés juegue un papel en la producción de sujetos pronominales explícitos de Manuela.
7. No hay acuerdo sobre si realmente los pronombres átonos se mueven a la posición preverbal pero se generan en la posición canónica, en la que se generan los objetos directos nominales (*a la profesora*) o con pronombre fuerte (*a ella*), o si se generan en la posición superficial y queda un hueco (o una categoría vacía) en la canónica, como se muestra en (i). En cualquier caso, en la oración subordinada relativa se realiza una copia del antecedente que tiene que concordar con este en género y número.

(i) Esa es una profesora<sub>1</sub> que verdaderamente LA<sub>1</sub> necesitamos \_\_\_\_<sub>1</sub>

Es decir, incluso para los que aceptan los reasuntivos cuando el antecedente es indefinido como en este ejemplo, el pronombre átono tiene que ser femenino y singular (LA) y la opción masculino o plural sería agramatical.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, M. C. (1996). *The Polysynthesis Parameter*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Becker, M. (2004). Copula omission is a grammatical reflex. *Language Acquisition* 12: 157–167.
- Bel, A. (2001). *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics emcatalà i en castellà*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Bollaín, A. (2011). Adquisición de segundas lenguas: cómo interpretan los deverbales los estudiantes de español y los estudiantes de inglés. Memoria de M.A., University of Ottawa.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: George Allen & Unwin.



- Brucart, J. M. (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1, 395-522. Madrid: Espasa Calpe, Colección Nebrija y Bello.
- Carreiras, M., y Clifton, C. (1999). Another word on parsing relative clauses: Eyetracking evidence from Spanish and English. *Memory and Cognition* 27(5): 826 – 833.
- Dussias, P. E. (2003). Syntactic ambiguity resolution in second language learners: Some effects of bilinguality on L1 and L2 processing strategies. *Studies in Second Language Acquisition* 25: 529 – 557.
- Dussias, P. E. (2004). Parsing a first language like a second: The erosion of L1 parsing strategies in Spanish-English Bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 3: 355-371.
- Ehrlich, K., Fernández, E., Fodor, J. D., Stenshoel, E., y Vinereanu, M. (1999). *Low attachment of relative clauses: New data from Swedish, Norwegian and Romanian*. Paper presented at the 12th Annual CUNY conference on Human Sentence Processing, New York.
- Fernández, E. M. (2003). *Bilingual sentence processing: relative clause attachment in English and Spanish*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Harris, James. W. (1991a). The exponence of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry* 22: 27-62.
- Harris, James. W. (1991b). The form classes of Spanish substantives. en Geert Booij y Jaap van Marle (eds.), *Yearbook of morphology* (pp. 65-88). Dordrecht: Kluwer.
- Liceras, J. (1988). Syntax and stylistics: more on the pro-drop parameter. In James Pankhurst, Michael Sharwood Smith y Paul van Buren (eds.), *Learnability and second languages: A book of readings* (pp. 71–93). Dordrecht: Foris.
- Liceras, J. M. (1989). On some properties of the pro-drop parameter: Looking for missing subjects in nonnative Spanish. In Susan M. Gass y Jacqueline Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 109–133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liceras, J. M. (2001). La teoría lingüística y la composición nominal en español y en inglés. 2001. En Purificación Fernández Nistal y José María Bravo (eds.), *Pathways in Translation*. Valladolid: S.A.E. University of Valladolid.
- Liceras, J. M. (2011). Beyond (or besides) interfaces?: On narrow syntax, directionality and input. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1 (1): 54-57.
- Liceras, J. M., Díaz, L. y Salomaa-Robertson, T. (2002). The compounding parameter and the word marker hypothesis: accounting for the acquisition of Spanish N-N compounding. En Ana Teresa Pérez-Leroux y Juana M. Liceras (eds.), *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection* (pp. 209-237). Dordrecht: Kluwer.
- Liceras, J. M., y Díaz, L. (1998). Topic drop versus pro-drop: Null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German and Japanese speakers. *Second Language Research* 15: 1–40.
- Liceras, J. M., Díaz, L., y Maxwell, D. (1999). Null subjects in non-native grammars: The Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers. En Elaine C. Klein y Gita Martohardjono (eds.), *The development of second language grammars*. Amsterdam: John Benjamins.
- Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R. y Alba de la Fuente, A. (2012). Overt subjects and copula omission in the Spanish and the English grammar of English–Spanish bilinguals: On the locus and directionality of interlinguistic influence. *First Language* 32 (1-2): 88-115.
- Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R., y Pérez Tattam, R. (2008). Null and overt subjects in the developing grammars (L1 English/L1 Spanish) of two bilingual twins. En Carmen Pérez-Vidal, María Juan Garau, y Aurora Bel (eds.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (pp. 111–134). Clevendon: Multilingual Matters.

- MacWhinney, B. (2000/2009). *The Childes Project: Tools for analyzing talk. The database* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Montrul, S. (2004). Subject and object expression in Spanish Heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition* 7: 125–142.
- Montrul, S., y Louro, C. R. (2006). Beyond the syntax of the null subject parameter: A look at the discourse-pragmatic distribution of null and overt subjects by L2 learners of Spanish. In Vicens Torrens y Linda Escobar (eds.), *The acquisition of syntax in romance languages* (pp. 401–418). Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, J. (2011). The impact of input factors on bilingual development: Quantity versus quality. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1 (1): 67-70.
- Paradis, J., y Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English. *Journal of Child Language* 30: 371–393.
- Piera, C. (1995). On compounding in English and Spanish. En Hector Campos y Paula Kempchinsky (eds.), *Evolution and revolution in linguistic theory* (pp. 302-315). Washington: Georgetown University Press.
- Pomerleau, J. (2001). La adquisición del español en el aula: los compuestos nominales de los franceses de Canadá. Tesis de M.A., Universitat de Barcelona.
- Salomaa-Robertson, T. (2000). L2 Acquisition of Spanish compounds by native speakers of Finnish. Tesis de M.A., University of Ottawa.
- Sapir, E. (1921). *Language. An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace; Bartleby.com, 2000. [www.bartleby.com/186/](http://www.bartleby.com/186/). [2012.12.12].
- Sera, M. D. (1992). To be or to be: Use and acquisition of the Spanish copulas. *Journal of Memory and Languages* 31: 408–427.
- Silva-Corvalán, C., y Montanari, S. (2008). The acquisition of *ser*, *estar* (and *be*) by a Spanish–English bilingual child: The early stages. *Bilingualism: Language and Cognition* 11: 341–360.
- Snyder, W. (1995). Language acquisition and language variation: the role of morphology. Tesis doctoral. Massachusetts Institute of Technology.
- Sorace, A., y Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research* 22: 339–368.
- Suñer, M. (1998) Resumptive Restrictive Relatives: A Crosslinguistic Perspective. *Language* 74: 335–364.
- Tsimpli, I.M., Sorace, A., Heycock, C. y Filiaci, F. (2004). First language attrition and syntactic subjects: a study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism* 8, 257–77.
- Val Alvaro, J. F. (1999). La Composición. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Nueva gramática descriptiva de la lengua española* 1: 4757-4841. Madrid: Espasa Calpe, Colección Nebrija y Bello.
- Walsh, L. (2012). Languages in contact: Compound affixation and past tenses in the L2 Spanish of L1 English and Nahuatl speakers. Manuscrito, Universidad de Ottawa.
- Zagar, D., Pynte, J., y Rativeau, S. (1997). Evidence for early-closure attachment on first-pass reading times in French. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 50A: 421-438.

## LA LEXICULTURA: UNA EXPERIENCIA DENTRO Y FUERA DEL AULA EN EL APRENDIZAJE DE ELE

**María Pilar López García**

Universidad de Granada

pilarlg@ugr.es

**Jerónimo Morales Cabezas**

Universidad de Granada

moralesc@ugr.es

### RESUMEN

En nuestra experiencia docente venimos observando una continua demanda por parte del alumnado de informaciones puntuales sobre determinados aspectos implícitos en el léxico cotidiano, especialmente, cuando el aprendizaje de la lengua se produce en situación de inmersión lingüística y cultural.

Desde estos requerimientos, nos surgió la idea hace años de profundizar en el estudio de lo que se denomina “lexicultura” es decir, aquellos matices o referentes ocultos en el acervo lingüístico de una comunidad dada.

En este artículo pretendemos dar ejemplos de la trascendental relación entre la cultura y el léxico de la lengua española, utilizando ejemplos extraídos de corpus orales y de las palabras y expresiones idiomáticas aportadas por los aprendientes de lenguas en sus tareas de investigación dentro y fuera del aula.

Palabras clave: lexicultura, léxico, cultura, expresiones idiomáticas

### ABSTRACT

*In our educational experience we are observing a continuous demand of punctual information about certain implicit aspects in the daily lexicon, specially, when language learning takes place in situation of linguistic and cultural intensive exposure. From these requirements, we had the idea years ago of getting into the study of it's called 'lexiculture' i.e., those implicit meanings in the lexicon of a linguistic community. In this paper we try to give examples of the transcendental relation between the culture and the lexicon of the Spanish language, using examples extracted from oral corpuses and from the words and idiomatical expressions by the Spanish language learners in their research tasks inside and outside the classroom.*

*Keywords: lexiculture, lexicon, culture, idioms*

### 1. INTRODUCCIÓN

El Plan Curricular del Instituto Cervantes, desarrollado a partir de las directrices generales del MCER propugna desde una perspectiva sociológica la necesidad de abordar los referentes culturales en la experiencia del aprendizaje de lenguas. En la actualidad y gracias a estas indicaciones, la mayoría de los centros de enseñanza de segundas lenguas prestan una minuciosa atención a dichos referentes en los currículos, en los cuales aparecen bien definidos los constituyentes básicos de la competencia cultural e intercultural, así como el estudio de los productos culturales.

Precisamente de estos requerimientos, nos surgió la idea hace años de profundizar en el estudio de lo que algunos autores han denominado lexicultura, es decir, la confirmación de la

existencia de significados culturales presentes en unidades léxicas culturalmente compartidas por los miembros de una comunidad, los cuales aparecen en ocasiones desapercibidos, o bien suponen un problema de incomprensión o alta dificultad para el hablante no nativo (Guillén, 2003 y Barbosa, 2008).

En nuestra experiencia hemos visto que estos significados ocultos suponen un obstáculo en la comunicación ya que la lexicultura está formada por un conjunto de matices o referentes ocultos en el acervo lingüístico de una comunidad dada.

La importancia de estos matices y los problemas derivados del aula nos condujeron a abordar estas necesidades desde distintas líneas de investigación y comenzamos a rastrear en los diccionarios de especialidad y en los corpus orales cómo se definían o trataban estos significados ocultos.

En este taller pretendemos dar ejemplos de la trascendental relación entre la cultura y el léxico de una lengua, utilizando ejemplos extraídos de corpus orales (Barros *et al.*, 2012) y de las palabras y unidades fraseológicas aportadas por los aprendientes de lenguas en sus tareas de investigación fuera del aula.

## 2. LA CULTURA DENTRO Y FUERA DEL AULA

La aproximación a la cultura o al componente sociocultural de la lengua en el aula es, un reto bastante atractivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido, principalmente, a las sorprendentes demandas de los alumnos que estudian en situación de inmersión, por un lado, y por otro, a la mediación del profesorado que contribuye, como mediador intercultural a través de sus experiencias cotidianas.

Los libros de texto incorporan en la actualidad abundantes materiales para la enseñanza del componente cultural de la lengua, y los currículos académicos contemplan un amplio abanico de dominios y contenidos. No obstante, el día a día en el aula de ELE nos sitúa ante situaciones inesperadas debidas a las observaciones de los alumnos que estudian en situación de inmersión.

La experiencia que se presenta en este taller responde a las preguntas derivadas de las observaciones de diferentes cursos realizados con los estudiantes del programa de movilidad de la Universidad de Granada<sup>1</sup>. Nos encontramos ante alumnos diversos. Los dos primeros grupos tienen un alto conocimiento de lengua (C1), mientras que los del tercer grupo se sitúan en el nivel B1 y B2. De cualquier forma, en todos los casos ha existido un común denominador que no ha dejado de sorprendernos en los distintos cursos académicos; esto es, de un lado el constante interés por descifrar los significados ocultos en determinadas palabras y expresiones de la lengua, y de otro, la necesidad de atender a las dificultades que se encuentran dichos estudiantes en su vida cotidiana<sup>2</sup>.

Las tareas y las diversas actividades pensadas para el aula y para esta experiencia práctica responden, como hemos indicado arriba a las demandas de los alumnos y a las exposiciones en clase de sus problemas en la interacción con los nativos. Por estas razones, los objetivos que se persiguen los vamos a presentar esquemáticamente así:

1. Desarrollar la conciencia de aprendizaje y promover el estudio de estrategias de aprendizaje de la lengua y la cultura.
2. Aumentar la conciencia cultural e intercultural a través del conocimiento de la correlación entre lengua-cultura, entendiendo ésta como contexto cognitivo compartido.

3. Optimizar el uso de la lengua, concretamente, el perfeccionamiento de la conciencia lingüística y el análisis y reflexión sobre los fenómenos de variación lingüística provenientes de la diversidad discursiva.

4. Prestar una atención especial a aquellos referentes culturales compartidos por la comunidad hablante.

5. Crear un vínculo entre el aula como espacio de estudio y acción y la calle como entorno natural donde los estudiantes solventan aspectos de la lengua, la cultura y la comunicación.

Los aspectos culturales de la lengua y la comunicación pueden ser abordados desde distintas perspectivas y entornos de aprendizaje, entre ellos, el aula se puede convertir en un escenario auténtico dotándola de imágenes, utilizando documentos reales (mapas, fotos de establecimientos comerciales, calles, fiestas...). Todo esto contribuye significativamente a que el estudiante compare cualquier elemento visual con su propia realidad y maximice un espacio realmente comunicativo en el que se combinen e integren continuamente la diversidad social y la interculturalidad. De esta forma, el aula se convierte en un espacio cooperativo en el que los profesores y los estudiantes asumen la diversidad cultural mediante observaciones y reflexiones sobre las diferentes lenguas y culturas que confluyan en ella, dando lugar al plurilingüismo<sup>3</sup> y al desarrollo de la competencia pluricultural, tal como es definida en el Diccionario en términos clave de ELE:

La competencia pluricultural es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/comppluricultural.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comppluricultural.htm)) Consulta: 21-sep-2012.

No obstante, cuando la cultura se vive *in situ*, el aula tiene una proyección y una prolongación exterior, la cultura está en el aula pero se experimenta realmente fuera del aula. Este factor hace que los alumnos se conviertan en una clase específica de etnógrafos de la comunicación, y se cuestionen continuamente todos los fenómenos que ocurren fuera de la clase, y demanden otro tipo de respuestas a cerca de los fenómenos observados

Para dar respuestas a dichos aspectos, hemos elaborado cuestionarios para detectar los problemas que plantea la experiencia cultural fuera del aula, sobre todo, al interactuar con los nativos. Los resultados obtenidos coincidían en la mayoría de los estudiantes cuestionados y se centraban en aspectos muy concretos del léxico que hemos agrupado, sacando factor común, en los siguientes dominios:

- Léxico gastronómico (nombres de ciertos ingredientes y tapas, acciones culinarias...)
- Léxico de las fiestas (Semana Santa, Ferias, Navidad...)
- Léxico y expresiones utilizados por los hablantes nativos en la interacción<sup>4</sup>.

De cada uno daremos una pequeña muestra para ilustrar el funcionamiento de los elementos descritos y expondremos algunas actividades que ilustran las dificultades, o falsas interpretaciones léxicas y culturales.

El planteamiento inicial comienza en la clase de ELE y se traslada fuera del aula con objeto de poner al alumno ante una situación real de búsqueda, investigación y comprensión de los fenómenos cuestionados. Para ello, se articulan una serie de acciones que los estudiantes tienen que realizar siguiendo las pautas de la cultura meta, es decir, hablar con



los nativos, resolver los problemas que se encuentren, observar los resultados obtenidos e interactuar fuera de clase.

De esta forma conseguimos que la aproximación hacia la lexicultura sea un proceso activo en la actividad investigadora haga que los alumnos sean observadores reflexivos y críticos, y las tareas o actividades los acerquen e impliquen en las peculiaridades socioculturales de la cultura objeto de estudio; en definitiva, se trata de vivir la experiencia cultural en directo y aprender de qué forma los nativos piensan la realidad y cómo se comportan.

De los resultados obtenidos, elaboramos una serie de contenidos y trabajamos en ellos en los diferentes cursos. Los alumnos subrayaron la importancia de estas actividades y lo que habían aprendido de ellas, por esta razón, pasaremos a comentar dos actividades de gran rendimiento basándonos en una primera y segunda selección de contenidos.

### 3. PRIMERA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Una vez analizados los cuestionarios, seleccionamos los aspectos destacados y preparamos desde el aula las actividades que van a realizar fuera de la misma.

Actividad 1 TODO TAPAS

Título de la actividad	TODO TAPAS
Nivel	B1, B2
Duración (preparación de la actividad en el aula)	50 minutos
Objetivos	Aprender y contextualizar el estudio de algunas palabras, expresiones y curiosidades sobre las tapas en Granada
Contenidos	Estudio de formas léxicas específicas del dominio de la restauración (bares)
Materiales	Fotos de bares, cartas de tapas, fichas, breves cuestionarios...
Procedimiento	El profesor cuestionará al grupo sobre sus experiencias en el dominio de la restauración. Proporcionará información mediante imágenes y vídeos  Promoverá la búsqueda de información fuera del aula  Se analizarán los resultados y se cotejarán las informaciones obtenidas

Se llevan a clase fotos de distintos bares tomadas en la ciudad (o a través de internet) para que el grupo se familiarice con el escenario en el que van a interactuar.

Para iniciar las actividades en inmersión cultural, el profesor realizará preguntas sobre las experiencias previas sobre el tema en cuestión:



1. ¿Has estado ya en algunos bares?
2. ¿Qué cosas te han sorprendido?
3. ¿Has comido tapas? ¿Recuerdas el nombre de algunas?
4. ¿Te han gustado?
5. ¿Qué ingredientes tenían?

Una vez hecho el sondeo, el profesor y el grupo de alumnos deciden hacer en clase unos itinerarios o rutas para ir de tapas por la ciudad y se les pide que formen pequeños grupos para salir y anotar todo lo que les sorprendan sobre las tapas (nombres, ingredientes, formas de pedir las y comerlas, modo de servir las, y todo aquello que destaquen los alumnos).

En la siguiente sesión lectiva los estudiantes que han trabajado en pequeños grupos expondrán en clase los resultados de la búsqueda y se analizarán los aspectos culturales ocultos de las formas que han anotado los alumnos en la experiencia fuera del aula. De esta actividad nosotros hemos hecho una pequeña selección de las muestras obtenidas de las observaciones léxicas para hablar de referentes culturales y significados ocultos tal y como se detalla a continuación.

#### 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

De las denominaciones locales obtenidas hemos hecho una selección de las formas que se han repetido en distintos grupos con estudiantes de diferentes países (estadounidenses y alumnos pertenecientes a los programas de movilidad).

Requeté: tapa que consiste en un trozo o taco de atún con un pimiento morrón. El nombre de esta conocida tapa posee un importante referente cultural.

Serranito: se llaman así muchas tapas cuyo ingrediente principal es el jamón serrano, tipo granadino (también hay muestras recogidas sin diminutivo como por ejemplo un serrano, un trevélez...)

Roque: combinaciones de lomo o jamón con queso tipo roquefort.

Málaga: otra forma especial que designa tapas con boquerones en vinagre. Como información complementaria hay que añadir la forma popular de llamar boquerones a los habitantes de Málaga.

Espetito: forma de denominar a la tapa que consiste en una sardina, a veces acompañada de ensalada o migas. El uso del diminutivo viene dado por la unidad, ya que el espeto es una forma de comer sardinas asadas, cf. <http://lema.rae.es/drae/?val=espeto> (Consulta: 21-sep-2012)

Flamenguín: es una forma especialmente interesante, ya que la tendencia general es relacionarla con el flamenco, cuando en realidad es una comida originaria de Córdoba consistente en un rollo de carne y jamón enrollado y empanado en su versión más común.





Recortes: en algunos bares se utiliza esta forma léxica para denominar pequeños trozos de jamón, normalmente en forma de tacos, resultantes del recorte del hueso de jamón. Se suelen servir a la plancha y tienen un intenso sabor salado.

Catalán (noruego, parisino...): es otra forma de denominar tapas cuyo ingrediente principal es el jamón sobre una rebanada de pan con tomate (*pan tumaca* en catalán), *noruego* (tapa con salmón), *parisino* (tapa que contiene queso roquefort), etc.

Bikini y trikini: tapa que consiste en un sándwich de jamón york y queso. Cuando hay tres rebanadas de pan o un tercer ingrediente pueden adoptar la forma *trikini*.

Gambas en gabardina: forma peculiar de llamar a ciertos rebozados de pescado, también es común la forma *boquerones en gabardina*.

Lo que sea: es una de las formas más observadas, ya que con esta denominación nos referimos a un tipo de tapa en la que el consumidor no elige, sino que deja la opción a gusto del cocinero; sobre todo, cuando no se tiene claro qué se quiere tomar.

Bomba: tapa que consiste en una bola grande de puré de patatas relleno de carne picada o atún.

De las formas especiales de denominación<sup>5</sup> vamos a señalar las banderillas, pequeña brocheta de diversos tipos de encurtidos en pequeños trozos (cebollitas, pimientos picantes, aceitunas, pepinillos...); caracoles al beso, que es una forma de denominación de la tapa por la forma en que se ingiere; esto es, chupando el caracol como si se diese un beso; la pringá de cocido, derivación de la palabra pringue en su primera acepción en el DRAE, es decir, elementos que se utilizan en la elaboración del cocido y que se sirven en pequeñas cazuelitas de barro con un trozo de pan. Como extensión, tenemos la expresión coloquial ser un *pringao*. Asimismo, los estudiantes acentúan la forma pincho moruno, consistente en una brocheta de carne (normalmente cerdo o pollo) con el típico aliño de la carne de cordero en algunos países árabes. El montadito de lomo es, sin duda, una forma extendida para denominar una de las tapas más populares de España que consiste en una rebanada de pan con un trozo de carne de lomo de cerdo encima; de ahí el nombre de “montadito”. A veces suele ir acompañado de algún tipo de salsa, y en ocasiones, esta salsa puede ser elegida por el consumidor (mayonesa, alioli, tomate, salmorejo, etc.).

En lo que respecta a las denominaciones de algunos tipos de bebidas, nos ha parecido interesante mostrar las informaciones que han aportado los alumnos sobre las que siguen:

Verano con blanca o con limón: mezcla de vino tinto y gaseosa de “blanca”<sup>6</sup> o de limón.

Rebujito: combinación de vino fino tipo manzanilla con otro refresco (*sprite* o *seven up*).

Calimocho: mezcla de vino tinto y *coca cola* (bebida muy popular entre los jóvenes).

Chispazo: denominación relativamente reciente para referirnos a la mezcla de *coca-cola* y *martini rojo*.

## 5. SEGUNDA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

La realización de la actividad anterior nos llevó hacia otra actividad que consistía en observar las variaciones intraculturales en este dominio.

Tres alumnos del programa Erasmus que habían estudiado en Toledo, observaron al resto del grupo y al profesor sus experiencias en el mundo de la restauración en dicha ciudad. Los resultados fueron enriquecedores y sorprendentes porque desplegaron un segundo “menú” léxico.

Para ello iniciamos otra actividad en la que pedimos a los alumnos, que habían recabado información en Granada, que trabajasen con las formas léxicas aportadas por los compañeros en Toledo y les pedimos que imaginaran los significados.

VARIACIONES INTRACULTURALES	
ANDALUCÍA (Granada)	CASTILLA LA MANCHA (Toledo)
Tapa de tortilla	Pincho de tortilla
Montadito de lomo	Pulga de lomo
Empedrado	
Rosetas (Granada)	Palomitas
Churros /churros madrileños	Porra / churro

A modo de ejemplo, tomaremos tres palabras de esta lista: la palabra *empedrado* la asociaron con “conjunto de piedras”, la palabra *rosetas* la asociaron con *rosas* pequeñas, y la palabra *pulga* con el insecto. A parte de la comicidad de las asociaciones, les proporcionamos la información correspondiente a cada una de las denominaciones:

Empedrado: forma con la que se denomina a un tipo de potaje en el que se mezclan legumbres y cereales, por ejemplo, arroz.

Rosetas: modo de indicar a las *palomitas de maíz* en Granada.

Pulga: palabra con la que se describe un pequeño bocadillo.



## 6. CONCLUSIONES

Al realizar este tipo de actividades, los alumnos han tenido que interactuar con los nativos preguntando el significado de estas denominaciones. Este tipo de interacción supone un avance en la comunicación y una ampliación del significado común de ciertas formas léxicas.

Por otra parte, el profesor en el aula ampliará la información sobre determinados elementos, como por ejemplo, el *requeté*<sup>7</sup> y desvelará referentes ocultos debidos a las interpretaciones de los miembros de la cultura meta. La finalidad que se persigue es que los alumnos tengan un conocimiento más efectivo sobre la forma de pensar y de clasificar la realidad de la comunidad nativa.

El aprendizaje de la lengua en inmersión es un factor categórico, ya que permite el contacto directo con las variedades culturales. El contacto y el conocimiento del entorno determinan una forma fácil y cómoda de acceder a la competencia léxica, cultural e intercultural.

La diversidad cultural nos proporciona un extraordinario recurso didáctico dentro y fuera del aula; es decir, nos permite conocer, experimentar y reflexionar sobre las características de cada sociedad, nos aporta información sobre el comportamiento de los hablantes, sobre las especificidades de dichas actuaciones (diferencias de hombre-mujer, de profesiones...) y sobre la forma de pensar de cada comunidad.

El conocimiento del léxico y de las expresiones idiomáticas hacen posible que el alumno reflexione sobre la formas de clasificación de la comunidad hablante.

La actuación y el contacto directo con la comunidad nativa facilitan al alumno la percepción de las ideas simbólicas y abstractas, porque las experimenta en directo y las percibe a través de los cinco sentidos al mismo tiempo que las incorpora a su conocimiento.

La capacitación y el desarrollo del aprendizaje cooperativo no solo sirven para gestionar el trabajo en el aula, convirtiendo este espacio en un entorno cultural con unas características propias, sino que se convierte en un instrumento beneficioso para el desarrollo afectivo, la motivación y la socialización.

El alumno se transforma en un etnógrafo *sui generis*, observa los comportamientos de los miembros de un grupo, accede directamente al entorno en el que se producen esos comportamientos e identifica el valor de los significados y las variaciones de los mismos. Para ello, tiene que utilizar otras estrategias paralelas como observar el entorno, buscar información, hacer preguntas, tomar notas, compartir experiencias y reflexionar sobre lo experimentado fuera del aula al realizar este tipo de actividades cotidianas, y lo que resulta más productivo para cada estudiante es, que después de realizar sus propias observaciones, las compartirá con otros miembros del grupo.

Por último y para concluir, con este tipo de actuación fuera del aula el estudiante interviene a modo de etnógrafo de la comunicación y desde la perspectiva docente, el trabajo se inicia en el aula, sale fuera de ella y vuelve otra vez al aula, completándose el simple y complejo círculo de la investigación crítica del observador externo en acción.

## NOTAS

- 1 Concretamente, estudiantes universitarios de los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Facultad de Ciencias de la Educación), Departamento de Lengua Española (Facultad de Filosofía y Letras) y alumnos del programa Erasmus en el Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada).
- 2 Nos referimos a estudiantes que pasan un largo periodo en el país, es decir, mínimo un curso académico.
- 3 “El término plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas”.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plurilinguismo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm)  
(Consulta: 21-sep-2012)
- 4 Hay que observar que los resultados los hemos obtenido en la Comunidad de Andalucía, pero son extrapolables a cualquiera de las diecisiete Comunidades, en función de las variaciones intraculturales de cada una de ellas (Barros, López y Morales, 2003) y <http://erasmusv.wordpress.com> (Consulta: 21-sep-2012)
- 5 Por razones de espacio, proporcionamos solo un ejemplo, pero es evidente que formas como pincho moruno, caracoles al beso o banderillas, nos proporcionan un caudal enorme de información sobre la vinculación de los aspectos lingüísticos y culturales en cada uno de los elementos que han sido observados. Para ello es fundamental la información del profesor sobre estos referentes velados.
- 6 Definición popular, o bien se recurre a definirla con la marca comercial *Casera*.
- 7 Requeté: tapa común en Granada que consiste en un trozo de atún con un pimiento morrón encima, lo cual evoca a la boina de color rojo que usaba cuerpo de voluntarios que luchaba en defensa de la tradición religiosa y de la monarquía carlista, según el DRAE <http://lema.rae.es/drae/?val=espeto> (Consulta: 21-sep-2012).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. (ed.) (1997). *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Bardenas.
- Barbosa, L. M. (2009). *O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. *Filologia linguística portuguesa*, 10-11: 31-41.
- Barros, P. et al. (2012). *COGILA. Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*. Granada: EUG.
- Barros, P. y K. Van Esch (eds.) (2006). *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*. Cuadernos de Trabajo. Granada: Universidad de Granada.
- Barros, P., López, P. y J. Morales (2003). *La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas*. *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0165.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0165.pdf)
- Díaz-Corralejó, J. (2005). *Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. 243-257.
- Guillén, C. (2003). *Une exploration du concept "lexiculture" au sein de la Didactique des Langues-Cultures*. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15: 105-119.

## KPG: CERTIFICADO ESTATAL DE LENGUAS

**Susana Lugo Mirón-Triantafillou**

*Universidad Nacional y Kapodistriakade Atenas*

Slugo@Spanll.Uoa.Gr

**Angélica Alexopoulou**

*Universidad Nacional*

*y Kapodistriakade Atenas*

Aalexop@Spanll.Uoa.Gr

### RESUMEN

Objetivo de esta comunicación es presentar una experiencia de evaluación multilingüe que se lleva a cabo en Grecia desde 2003, el KPG. Un sistema estatal de certificación de lenguas que promueve la diversidad lingüística, pues se fundamenta en la idea de que todas las lenguas europeas son iguales y concibe el pluralismo lingüístico como algo valioso para la sociedad griega y europea contemporáneas.

Palabras clave: evaluación, certificación, plurilingüismo.

### ABSTRACT

*The objective of this communication is to present KPG, a multilingual evaluation experience that takes place in Greece since 2003. KPG is the state foreign language certification system. It promotes linguistic diversity based on the idea that all European languages are equal. In addition, KPG is an effective implementation of the fundamental role linguistic pluralism plays in Greek and European contemporary society.*

*Keywords: evaluation, proficiency certification, linguistic pluralism.*

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El “Certificado estatal de conocimiento de lenguas extranjeras” que expide el Ministerio de Educación griego, conocido como KPG por sus iniciales en lengua griega (Kratikó Pistopiitikó Glossomatheias) es un sistema de exámenes establecido por ley en 19992 (ΦΕΚ 186/16-9-99/τ.Α') cuyo objetivo es acreditar, según las escalas fijadas por el Consejo de Europa (MCERL, 2001), el grado de competencia que han desarrollado los examinandos para usar la lengua extranjera de manera adecuada en diferentes contextos sociales, tanto en Grecia como en otros países; esto es, pretende medir la capacidad de los candidatos para comprender y producir textos escritos y orales en variedad de situaciones reales, su conocimiento sobre el modo en que funciona la lengua meta para poder crear mensajes socialmente eficaces así como su habilidad para actuar como mediadores entre dos lenguas, constituyéndose así en uno de los pocos sistemas, si no el único, que evalúa la actividad mediadora que incluye el MCERL.

Se trata de un sistema unificado de evaluación que cuenta con especificaciones comunes para todas las lenguas y niveles que certifica<sup>3</sup>: la estructura y duración del examen, el número de items/tareas, la tipología de actividades, el formato del certificado que expide (por una cara en lengua griega y por la otra en la lengua extranjera que se acredita), etc.

El Ministerio griego de Educación es el propietario de los derechos de autor de todos los documentos que contienen información sobre el KPG4 y es el responsable de la gestión de los exámenes. La supervisión y el diseño del sistema de certificación la lleva a cabo un Comité Central designado por el Ministerio, compuesto por un grupo de expertos de las Universidades de Atenas y Salónica, mientras que grupos de investigadores vinculados a los departamentos de lenguas y literaturas extranjeras de dichas Instituciones son los encargados de la realización y preparación de los instrumentos de medición y demás acciones relacionadas con el sistema.

## 2. BASES QUE INSPIRAN EL KPG

El concepto de lengua que subyace a todos los exámenes del KPG considera que la lengua es un hecho social y que usar la lengua para sus distintos propósitos significa tomar parte en prácticas sociales. La lengua es un acto dinámico, interactivo, social entre hablante y oyente o entre lector y escritor. Cuando queremos transmitir un mensaje no lo hacemos usando palabras sueltas o frases aisladas fuera de un contexto discursivo, sino que lo hacemos a través de complejos intercambios que tienen lugar en un contexto específico, en el que las creencias de los participantes, sus expectativas, los conocimientos que comparten el uno del otro y del mundo, así como la situación en la que interactúan desempeñan un papel esencial y determinan las opciones lingüísticas que elegirán. La lengua no se usa para mostrar la gramática o el vocabulario, sino que se usa para realizar o cumplir ciertas funciones o propósitos (por ejemplo, estar de acuerdo o en desacuerdo, invitar, felicitar, aconsejar, convencer, pedir algo, etc.) y las funciones que deseamos llevar a cabo determinarán el tipo de texto que resultará cuando nos comunicamos unos con otros.

Esta perspectiva en el acercamiento de la lengua<sup>5</sup> es lo que constituye el marco teórico en el que se fundamenta el KPG. El enfoque adoptado por este sistema se sitúa en la perspectiva del análisis del género y por lo tanto la competencia discursiva o textual adquiere una particular importancia puesto que el enfoque bajo el cual se evalúan los conocimientos de los candidatos se basa en la variedad de géneros textuales. Los géneros son formas discursivas convencionales conformadas históricamente en cada cultura y es así que los distintos géneros (discurso político, folleto publicitario, etc.) son productos socioculturales reconocibles y compartidos entre los miembros de una comunidad; hechos comunicativos que tienen lugar en un contexto social, de acuerdo con ciertas normas y convenciones, y con una intención comunicativa clara (informar, persuadir, divertir...). Estas normas y convenciones, que vienen definidas institucionalmente, determinan tanto las selecciones lexicogramaticales como la propia organización de las producciones escritas u orales. Por consiguiente, un candidato al que se le pide que escriba una carta para solicitar trabajo o que hable con su compañero de piso para invitarle a ir a un concierto, tendrá que demostrar que sabe expresarse según las normas de cada género específico, ya que para lograr comunicarse eficazmente no basta con poder expresar las ideas sino que se ha de cumplir con los requisitos que impone el contexto (tipo de destinatario, registro, propósito, etc.).

Todos estos parámetros contextuales, que vienen siempre claramente especificados en los enunciados de las tareas para la producción escrita y oral (ver anexos), se han tenido en cuenta igualmente a la hora de definir los criterios de evaluación. Es así que se evalúa tanto la corrección gramatical y eficacia en la selección léxica como la adecuación contextual (registro, estilo, género, intención) y discursiva (estructura, coherencia, cohesión, marcadores).



### 3. CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DEL KPG

#### 3.1 Sistema multilingüe

Uno de los hechos diferenciadores que cabría destacar en el KPG es, sin duda, que se trata de un sistema unificado de acreditación que no certifica una sola lengua sino que ha sido ideado en base a un marco unitario y unas especificaciones comunes que hacen posible la integración de la diversidad de lenguas que caracteriza a la Europa plurilingüe y multicultural, en consonancia con ese principio de respeto por todas las lenguas que lo caracteriza, uno de los objetivos asimismo de la política lingüística europea. Una colaboración entre lenguas del todo fructífera si se atiende al alcance de los resultados obtenidos en relación a la investigación sobre evaluación de lenguas en Grecia y en el ámbito internacional<sup>6</sup>, como asimismo a los beneficios que a nivel de usuario conlleva la familiarización con un sistema común de exámenes aplicable a diferentes lenguas. Por otro lado, este sistema unificado de evaluación para distintas lenguas nos permite de modo fehaciente la posibilidad de comparar los niveles de conocimiento entre las lenguas que se certifican, otro de los objetivos de la política lingüística europea que funcionó cual incentivo para el *MCERL*.

#### 3.2 Accesibilidad

Inspirado en la idea de potenciar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en general; de valorar equitativamente el conocimiento de lenguas y de legitimar el conocimiento de distintas lenguas como herramienta de trabajo y estudios, entre sus logros se cuenta el bajo coste de inscripción que supone para los candidatos, dado que carece de carácter comercial, así como la posibilidad de organizar exámenes en todo el territorio griego<sup>7</sup>, hecho de suma importancia teniendo en cuenta la particular geografía del país, con numerosas islas y regiones con dificultades de acceso a las metrópolis (a la par que oneroso) donde habitualmente se realizan este tipo de certificaciones. Esto es posible gracias a la gestión de los exámenes por parte del Ministerio, quien habilita el mismo mecanismo que ha desarrollado para los exámenes de acceso a la Educación Superior: por un lado, los colegios y su personal docente y administrativo que realizan las funciones de personal de apoyo; y por otro el sistema de almacenamiento y transmisión de datos digitales codificados, el cual permite que el archivo acústico y los cuadernillos del examen sean enviados a cada uno de los centros examinadores una hora antes del comienzo de las pruebas para que se fotocopien en ese mismo momento en los todos los colegios. Así se mantiene el secreto de examen y se evita la divulgación indebida de cualquier parte de los instrumentos de medición. El Ministerio es también el que se encarga de administrar la base de datos con los examinadores de la prueba oral<sup>8</sup> y de coordinar su emplazamiento. Asimismo facilita de forma gratuita en la Red toda la información necesaria tanto para el candidato al examen como para los profesores que preparan para él, esto es, exámenes de muestra, exámenes de todas las convocatorias anteriores, criterios y parrillas de evaluación, modo de realización, prescripciones del sistema, procedimiento de realización de las pruebas, etc.

#### 3.3 Programa conjunto de exámenes

Los exámenes se realizan para todas las lenguas en un solo fin de semana. Uno de los días se dedica en exclusiva al examen oral, cuyo material se crea *ad hoc* para cada convocatoria y el candidato ve por primera vez en el momento mismo del examen, pues no dispone de tiempo para preparar previamente su actuación. Los examinadores cuentan con una lista común de preguntas y tareas en el *Manual del examinador* (que también se fotocopia 2 h. antes del examen) de entre las que pueden elegir para realizar su tarea de



entrevistadores. Todas ellas están adecuadas al nivel e ideadas de tal forma que conduzcan al candidato a utilizar los recursos lingüísticos y conversacionales que se espera deba conocer en dicho nivel; razón por la que no deben ser cambiadas ni parafraseadas en el momento del examen a fin de asegurar en mayor medida que se esté evaluando el rendimiento de cada uno de los candidatos en relación al nivel concreto. Esto hace más fiable la labor de los examinadores y también más homogénea su actuación, y todo ello contribuye a una mayor fiabilidad y validez de la prueba, pues se busca que todos los candidatos sean examinados bajo los mismos parámetros.

A continuación proporcionamos un ejemplo de preguntas del entrevistador del examen oral de nivel B para las tareas de interacción oral (actividad 1) y mediación oral interlingüística (actividad 3). El entrevistador cuenta con bastante *input* y número de preguntas/tareas como para que se repitan lo mínimo entre el grupo de candidatos de la jornada.

ACTIVIDAD 1: ENTREVISTA
1
B1: ¿Tienes muchos amigos o pocos y buenos? Háblanos de ellos.
B2: "Compañeros hay muchos, verdaderos amigos sólo son unos pocos". ¿Estás de acuerdo o no? ¿Por qué?
2
B1: ¿Qué hiciste ayer?
B2: Si pudieras cambiar algo en tu rutina diaria, ¿qué cambiarías? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 3: MEDIACIÓN
<b>ADOLESCENTES E INTERNET (PÁGINA 11)</b>
1
B1: Soy tu vecino/a mejicano/a y estoy preocupado/a porque mi hijo de 15 años pasa muchas horas delante del ordenador. Basándote en los puntos 1-10 infórmame sobre los síntomas de la adicción a Internet.
B2: Imagina que vas a dar una charla a un grupo de padres sobre la adicción a Internet y sus efectos. Lee el texto y dinos cuáles son los puntos que consideras importantes para desarrollar en tu charla y por qué.
2

En algunas lenguas (español, inglés, turco), con el objetivo de que todos los candidatos sean tratados de la forma más igualitaria posible, se ha optado por preparar unas pautas de actuación, una entrevista-guión, en un intento de minimizar la variabilidad del discurso de los entrevistadores de la prueba oral, sin duda, uno de los elementos exógenos que puede afectar al candidato a la hora de mostrar su capacidad en una prueba subjetiva como es el oral y que puede tener un efecto significativo sobre la validez de la prueba en su conjunto.

### 3.4 Exámenes por nivel en formato integrado

En la convocatoria de mayo de 2008 se realizan por primera vez en el KPG los exámenes para los niveles A1 y A2<sup>9</sup>, que traerán al sistema una novedad, el formato integrado, esto es, una misma prueba de examen que incorpora de forma graduada ambos niveles. En el 2011 todas las lenguas del sistema comienzan a evaluar los niveles B1 y B2 también con esta forma gradual, formato que a partir de entonces adoptará el sistema KPG para todos los niveles que examina. Esto significa que se crean exámenes según los tres niveles básicos de la competencia lingüística, nivel A usuario básico, nivel B usuario independiente y nivel C usuario competente, mediante los cuales se pueden medir ambos

niveles en los que subdivide cada uno de ellos, atendiendo a la escala del Consejo de Europa.

El candidato que se presenta a estos exámenes obtendrá un certificado acreditativo en uno u otro nivel dependiendo del grado de competencia que demuestre, lo cual se mide a través del número total de respuestas que logra contestar adecuadamente (que se califica por medios electrónicos) y de la calidad en la consecución de las tareas ideadas para cada nivel (evaluado por dos calificadores a partir de los criterios y la “parrilla” de calificación).

Para la expedición del certificado se requiere la calificación de "apto", que el candidato logrará si consigue al menos el 60% de la nota máxima global, y a condición de haber obtenido el 30% de la puntuación máxima en cada uno de los Módulos por separado. Esto es, como en el examen integrado-graduado la nota máxima global es de 200 puntos, aquellos candidatos que se presenten al examen de nivel A, por ejemplo, obtendrán el certificado de nivel A2 si alcanzan un mínimo de 120 puntos, mientras que se expedirá el certificado de nivel A1 a los que logren reunir entre 60 y 119 puntos<sup>10</sup>. En el cuadro que añadimos a continuación se puede ver de forma más analítica.

	Módulo 1		Módulo 2		Módulo 3		Certificado A1 (60% de 100)	Certificado A2 (60% de 200)
	A1 (30% de 25)	A2 (30% de 50)	A1 (30% de 25)	A2 (30% de 50)	A1 (30% de 25)	A2 (30% de 50)		
Nota mínima*	8	15	9	18	8	15	60	120

\*La nota mínima que el candidato deberá conseguir en cada una de las partes por separado para proceder a la suma de las mismas y obtener la calificación final.

### 3.5 Mediación interlingüística

La mediación interlingüística escrita y oral ocupa lugar relevante en el sistema de evaluación del KPG. La destreza mediadora se examina en el Módulo II (producción escrita) y en el III (producción oral), mediante tareas que requieren del uso simultáneo de la lengua griega y la lengua extranjera que se evalúa. En el KPG la mediación viene determinada como el proceso mediante el cual el usuario de la lengua extranjera transmite información desde la lengua griega a esa otra lengua extranjera y crea su propio mensaje utilizando información que aparece en fuentes escritas en griego. Para ello, el candidato deberá seguir el siguiente procedimiento: a) leer un texto(s) en griego y, dependiendo de lo que requiera la tarea de mediación, entender el sentido general o informaciones específicas de la(s) fuente(s); b) seleccionar la información que le permitirá realizar lo que se le solicita en la tarea de mediación; c) transmitir en lengua extranjera la información pertinente pero asimismo de forma adecuada al contexto comunicativo que se especifica en la tarea (ver un ejemplo de mediación escrita en el **anexo 1**). De este modo, lo que diga el candidato-mediador si se le pide que simplemente informe a alguien sobre el tema del que trata un artículo científico, será diferente de lo que diga si lo que se le pide es que explique la cuestión científica que expone el artículo y asimismo diferirá si lo que se le solicita es que discuta sobre el tema tomando para sus argumentos datos del texto. A su vez, su producción oral o escrita dependerá del contexto comunicativo en el que se le pide que actúe como mediador: de un modo se expresará si ha de informar del tema del artículo a un amigo de otro país y de otro si su profesor de lengua extranjera le pide que haga un resumen del texto para incluirlo en el periódico escolar de una institución extranjera.

La mediación interlingüística no se examina en el nivel A, no obstante se aprovecha el uso de la mediación en algunas actividades para medir la comprensión lectora y acústica, pues sin duda el candidato de este nivel entiende mucho más de lo que es capaz de expresar en la lengua extranjera. Un ejemplo de lo que exponemos se puede observar en la siguiente actividad del Módulo III (comprensión acústica), donde se le pide al candidato que identifique la intención de cada uno de los breves mensajes que escucha en la lengua meta, pero los items están redactados en lengua griega.

### Actividad 3

¿Para qué llaman estas personas? Lee las opciones A-D y elige la mejor respuesta para cada mensaje del contestador automático que vas a escuchar. ¡Hay una respuesta que sobra!

Για ποιο λόγο τηλεφωνούν; Διάβασε τις επιλογές A-D και διάλεξε τη σωστή απάντηση για κάθε μήνυμα του αυτόματου τηλεφωνητή που θα ακούσεις. Υπάρχει μια απάντηση που δεν χρειάζεται.

- A. Ζητάει από κάποιον να φέρει κάτι.
- B. Ζητάει συγγνώμη από κάποιον.
- C. Ζητάει από κάποιον να επικοινωνήσει μαζί της.
- D. Δίνει ραντεβού με κάποιον.

Figura 3: Nivel A, Módulo 3 (examen de muestra)

Además, en este nivel A de usuario básico, los enunciados de las actividades vienen redactados tanto en griego como en la lengua extranjera que se examina, con el fin de evitar la no consecución de la tarea por falta de entendimiento del candidato.

La mediación interlingüística se puede evaluar en este sistema dado que el perfil del candidato que puede presentarse a esta certificación es predecible: cualquier griego, griego del extranjero, ciudadano de la UE o extranjero con residencia legal en Grecia, con conocimientos a nivel de usuario de la lengua griega moderna y, en general, perteneciente a una población joven y adulta (16+)<sup>11</sup>. Este hecho hace posible poder tener en cuenta a la hora de idear los exámenes las necesidades comunicativas específicas del griego usuario de la lengua extranjera.

### 3. OTRAS ACCIONES DEL KPG

El sistema de certificación KPG, como hemos referido anteriormente, comienza en los inicios del s. XXI, en principio financiado solo con medios estatales. En 2007 mediante el proyecto conocido por sus siglas en griego como SAPIG<sup>12</sup>, cofinanciado por la UE, experimenta un considerable impulso en su línea de desarrollo y consigue concluir totalmente el sistema para los exámenes escritos según los niveles del Consejo de Europa (marco común, prescripciones según nivel, bancos de actividades y exámenes, integración del español, etc.), a excepción del C2. En esta segunda etapa de implementación, a partir del 2011 mediante el proyecto DiaPEG<sup>13</sup> se logra poner en funcionamiento el formato integrado del que hemos hablado, pero además es de destacar entre las acciones que se llevan a cabo: a) la vinculación del sistema de certificaciones del KPG con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación reglada<sup>14</sup>; b) la creación de un test adaptativo

informatizado; c) la formación de evaluadores a distancia. Acciones que han cristalizado en productos realmente interesantes para el desarrollo del plurilingüismo en Grecia tanto a nivel personal como social, tal como puede ser la creación (en colaboración con el Instituto Pedagógico) de un currículo común a todas las lenguas que se enseñan en la primaria y la secundaria griegas. Pero de ello, dadas las restricciones obvias que en cuanto a extensión nos impone un trabajo de estas características, hablaremos en otra ocasión.

A modo de conclusión, nos gustaría tan solo referir que la colaboración entre expertos en diferentes lenguas nos ha resultado a modo personal y profesional una vía de trabajo realmente provechosa y motivadora, que esperamos además contribuya de alguna forma en la andadura de ese *camino hacia el plurilingüismo* al que viene dirigiendo sus pasos Europa y que sirve de lema al Congreso que hoy nos acoge.

## NOTAS

1 El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto "Differentiated and Graded National Foreign Language Exams" de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, acción llevada a cabo en el Programa "Aprendizaje a lo largo de la vida", financiado por el Fondo Social Europeo y recursos nacionales.

2 Dicha ley entró en vigencia en el año 2002 y el primer examen tuvo lugar en 2003 para el inglés, el francés, el alemán y el italiano (nivel B2). En 2005 se implementa el examen de nivel C1 y en 2007 el B1. Para mayo de 2008 se llevan a cabo los de los niveles A1 y A2 en formato integrado (al que aludiremos más adelante). El C2 está en fase de preparación.

3 En la convocatoria de noviembre de 2008 comienza la certificación del español en el sistema del KPG con el nivel B2, al que le seguiría en 2009 el nivel C1, año en el que se integra asimismo el turco (nivel B1).

4 Toda la información sobre el sistema puede consultarse en la página web del Ministerio [www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr), así como en <http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/>

5 Deudora de los aportes teóricos de corrientes lingüísticas como la Lingüística del Texto y la Pragmática.

6 Por ejemplo, los descriptores de la competencia mediadora que aparecen en las especificaciones del sistema del KPG, son de los primeros intentos que se han realizado por establecer descriptores según niveles para esta competencia. Los resultados de estudios y trabajos de investigación inspirados en aspectos del KPG aparecen en congresos y bibliografía internacional.

7 Se facultan centros de examen por todo el país, incluso en las zonas con reducido número de candidatos, pues determinante no es solo el número de interesados sino la zona geográfica y las condiciones de accesibilidad de cada región.

8 Los examinadores orales y evaluadores del escrito son formados en seminarios que organiza el grupo de investigación de cada lengua, formación que en breve se hará también de forma on-line.

9 Para la lengua española la primera convocatoria de nivel A tendrá lugar en 2013.

10 De los 200 puntos de nota máxima global en los exámenes de niveles integrados, 100 se corresponden al nivel más bajo y los otros 100 al nivel más alto; el candidato que haya obtenido 110 puntos si bien ha demostrado una competencia que supera con creces lo requerido para el nivel más bajo, no obstante, en el nivel más alto no llega a ser competente y de ahí que se le expida el certificado en el nivel más bajo.

11 En el nivel A se presenta una población más joven (10-15) sobre todo en inglés o francés. Está programado diseñar exámenes para adultos (A1-A2) y para población escolar (B1-B2).

12 [http://rcel.enl.uoa.gr/sapig/gr\\_sapig\\_and\\_kpg.htm](http://rcel.enl.uoa.gr/sapig/gr_sapig_and_kpg.htm)

13 [http://rcel.enl.uoa.gr/diapeg/en\\_home.htm](http://rcel.enl.uoa.gr/diapeg/en_home.htm)

14 <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexopoulou, A. (2010). *El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva*. En S. Guervós et al. (eds.), *Actas del XXI Congreso de ASELE*. Salamanca: Kadmos, 2010: 97-110 también en <http://www.scribd.com/doc/94949650/Alexopoulou-el-Enfoque-Basado-en-El-Genero>

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2003.

Dendrinos, B. (2006). *Mediation in communication, language teaching and Testing*. *Journal of Applied Linguistics*, 22: 9-35.

Dendrinos, B. (2009). *Rationale and ideology of the KPG exams*. *ELT News*, sept. 2009. [http://rcel.enl.uoa.gr/rcel/texts/Rationale\\_and\\_Ideology\\_of\\_the\\_KPG\\_Exams.pdf](http://rcel.enl.uoa.gr/rcel/texts/Rationale_and_Ideology_of_the_KPG_Exams.pdf)

Lugo Mirón, S.-Zorbás, V. (2011). *Estrategias de mediación interlingüística oral*. En E. Pandís Pavlakis (ed.), *América Latina y el Mediterráneo: ideas en contacto*. Madrid: Ediciones del Orto, pp. 459-468.

Lugo Mirón, Susana (2008). *La evaluación de la expresión oral. El nuevo certificado oficial de lengua española del Ministerio de Educación griego*. *Cuadernos de Italia y Grecia*, 7:24-30.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13412>

<http://kpg.auth.gr/index.php/el/kpg.html>

[http://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com\\_content&view=category&id=137&Itemid=817&lang=el](http://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=category&id=137&Itemid=817&lang=el)

<http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/>



# USE OF ERROR ANALYSIS FOR THE DIAGNOSIS OF SPELLING DIFFICULTIES BY BILINGUAL SPEAKERS OF ENGLISH/SPANISH IN GIBRALTAR

**Alicia María Mariscal Ríos**

*Universidad de Cádiz*

alicia.mariscal@uca.es

## ABSTRACT

*Our proposal is related to the issue of bilingualism in Gibraltar within the frame of two of the disciplines of Linguistics: Psycholinguistics and Neurolinguistics. Our aim is a better understanding of the mechanisms involved in the lexical processing of Spanish and English by bilinguals from Gibraltar as well as the study of the incidence of dyslexia among them. By means of Error Analysis, we intend to analyse the main spelling difficulties observed among bilingual teenagers in Gibraltar and design an alternative methodology for schools, tailored to the specific needs of the population in the area.*

*Keywords: Bilingualism, Contrastive Analysis, Corpus Analysis, Dyslexia, Error Analysis, Gibraltar, Languages in contact, Spelling processing difficulties.*

## 1. TARGET POPULATION AND SAMPLE

Our target population is the bilingual language community of Gibraltar, where “llanito” or “yanito” is spoken. This linguistic variety has developed over the years due to the language contact between Spanish and English in the area. Our sample was formed by 137 teenagers attending the last year at Westside School, a Comprehensive School for girls in Gibraltar.

## 2. PREVIOUS OBJECTIVES AND RESEARCH

- To provide new data for a better understanding of the mechanisms involved in the lexical processing of Spanish and English by bilinguals from Gibraltar from a psycholinguistic point of view.
- To detect possible learning disabilities, such as dyslexia and dysorthography, among the bilingual population in Gibraltar and study specific cases within the frame of Neurolinguistics.

## 3. METHODOLOGY

Our data were first gathered by means of 137 surveys in English, initially designed to study the lexical availability of bilingual speakers in Gibraltar -as part of the project “Lenguas en contacto y disponibilidad léxica: la situación lingüística e intercultural de Ceuta y Gibraltar” (BFF2000-0511).

The subjects were asked to fill in a form with English words related to 21 centres of interest. Sociolinguistic data, such as their parents’ place of birth/education, language spoken

at home/outside school, etc., were collected too. We are currently using the errors found during our previous research and applying Error Analysis (EA) to describe and evaluate our corpus.

#### 4. FIRST RESULTS

During our previous research, we found a large number of spelling errors in English, probably due to the fact that the subjects of our study tried to write the English words according to their pronunciation (maybe because of the influence of Spanish –a “transparent” orthography- on “opaque” English). Some dyslexic errors were also detected, which could show a possible correlation between bilingualism and some language disorders, such as dyslexia and dysorthography, in the area.

#### 5. OUR OBJECTIVES

- To make a complete EA of our corpus -error identification, description, classification and diagnosis- in the frame of Applied Linguistics, in general, and Contrastive and EA, in particular (of both interlingual and intralingual errors).
- To analyse the syllabus used for teaching the English spelling at the schools in Gibraltar, and design an alternative methodology -for learning to read and write- tailored to the specific needs of the population.

#### REFERENCES

- Brunswick, N. and Mcdougall, S. (2010). *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. East Sussex: Psychology Press.
- Cline, T. (2000). *Multilingualism and Dyslexia: Challenges for Research and Practice*. *Dyslexia*, 6: 3-12.
- Corder, S. P. (1983). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Durkin, C. (2000). *Dyslexia and Bilingual Children – Does Recent Research Assist Identification?* *Dyslexia*, 6: 248-267.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London: Longman.



## LANDESKUNDLICHE NETZANGEBOTE FÜR DAF-LERNER. EIN AKTIVES MODELL AUS METHODISCH-DIDAKTISCHER SICHT

**Cristina Martínez Fraile**

Universidad de Sevilla

cmartinez@us.es

### ABSTRACT

*Der Mittelpunkt dieses Artikels ist die Analyse der im Internet verfügbaren Mittel über landeskundliche Informationen für DaF Lerner. Um diesen Mittelpunkt herum ist das Ganze strukturiert, das heißt, zuerst werden sowohl der Platz den das Studium der Landeskunde während des Erlernens einer Sprache einnimmt, als auch die Wichtigkeit die dieses Studium im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen erhält, untersucht. An zweiter Stelle, von einer Definition von Landeskunde ausgehend, wird das Konzept abgegrenzt, um es der Suche von Links und zur Verfügung stehenden Mitteln im Internet über dieses Sachgebiet anzupassen. Anschließend wird ein Verzeichnis von hauptsächlich offiziellen Links angeboten, die für das Studium deutschsprachiger Länder nützlich sind. Am Ende wird versucht, den Erfolg der Einführung der IKT im universitären Kontext vom Gesichtspunkt der aktiven Methoden und bestimmten neurologischen Prozessen aus zu verteidigen.*

*Keywords: Landeskunde, Internet, offizielle Homepages, Fremdsprachenunterricht*

### 1. LANDESKUNDE UND DAS ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE

Traditionell sind die kulturellen und die landeskundlichen Aspekte im Fremdsprachenunterricht in den Hintergrund gedrängt und nur als Mittel berücksichtigt worden, um linguistische Inhalte zu erwerben. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen indes gleicht die Bedeutung der kulturellen Aspekte im Fremdsprachenunterricht und die grammatische Kompetenz aus. Das Erwerben einer Fremdsprache wird als die Kenntnis (Kompetenz) der kulturellen Werte und Überzeugungen von anderen gesellschaftlichen Gruppen eines fremden Landes konzipiert. Die Geschichte, die Tabus und religiösen Überzeugungen eines Landes (neben anderen Details, die unter dem Begriff "Kultur" zusammengefasst werden) zusammen mit dem theoretisch grammatischen Wissen spielen selbstverständlich eine wichtige Rolle bei der Rezeption einer Fremdsprache, denn eine Sprache eines Landes wird durch ihre kulturelle Identität bestimmt. [1]

Im Vergleich zu anderen Aspekten des Wissens gelten die verschiedenen landeskundlichen Wahrnehmungen als lebendiges Erwerben, deshalb befinden sie sich in ständigem Wandel entsprechend der Entwicklung der Zivilisationen. Diese Umstände veralten die bisherig benutzten Lehrbücher und Unterrichtsformen in diesem Bereich, weil sie normalerweise eher nationale Stereotypen angeboten haben.

Es herrscht scheinbar Begriffsverwirrung, und Landeskunde ist offensichtlich ein Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik, über den ein endgültiges Wort nicht gesagt werden kann. Das macht die Aufgabe des vorliegenden Materials - in eben diesen Bereich von Fremdsprachenunterricht

einzuführen - nicht leichter. Dazu kommen weitere Schwierigkeiten: Der Gegenstand von Landeskunde - ob man ihn als Kultur im weitesten Sinne oder als die geographischen, ökonomischen und politischen Verhältnisse eines Landes sieht – verändert sich ständig mit jeder gesellschaftlichen Entwicklung. Nahezu nichts in einer Gesellschaft bleibt längere Zeit konstant, wie z.B. grammatische oder auch lexikalische Bestandteile einer Sprache. [2]

Für ein erfolgreiches Erwerben einer fremden Kultur ist es unbedingt notwendig, eine volle Immersion mit Studenten durchzuführen, zum Beispiel, indem man eine fremde Schule oder eine fremde Universität besucht oder durch einen langen Auslandsaufenthalt; es gibt jedoch weitere Wege und zwar Internet als Fenster zur Welt benutzen. Das neue Medium bietet tatsächlich neue Möglichkeiten interkulturellen Lernens. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, den Einsatzmöglichkeiten des Internet im Rahmen eines landeskundlich ausgerichteten DaF-Unterrichts nachzugehen und damit das didaktische Handeln des Dozenten durch die Anwendung von aktiven, dynamischen, interaktiven Methoden reich an kulturellen Inhalten und aktiven Lernressourcen zu verbessern. Die Einführung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) hat den Lehr- und Lernprozess stark beeinflusst. Unter diesem neuen Paradigma werden sowohl der Dozent als auch die Schüler und Studenten eine neue Rolle spielen. Der Dozent wird ein einfacher Berater werden, der eine reiche Angebotspalette aktueller Materialien (authentisch und unmittelbar) über landeskundliche Ressourcen anbietet und der Schüler / Student lernt unabhängig von Rahmenparametern der Lernumgebung.<sup>[3]</sup>

## 2. DEFINITION VON LANDESKUNDE

Bevor wir das Angebot für landeskundliche Information im Internet analysieren, sollten wir den Begriff definieren, um bei der Suche besser orientiert zu sein.

Im Duden online wird „Landeskunde“ wie folgt definiert: „Wissenschaft von der Kultur, den geografischen Verhältnissen, den historischen Entwicklungen o(der) Ä(hnliches) eines Landes“. Durch die Benutzung des Wortes „ähnliches“ kann man verstehen, dass die Erklärung sehr unpräzise und für andere Inhalte offen ist. Die meisten zweisprachigen Wörterbücher Deutsch-Spanisch übersetzen den Begriff mit „cultura y civilización“. Diese Übersetzung findet man auch bei REVERSO Alemán-español(<http://diccionario.reverso.net/aleman-espanol/Landeskunde>) und bei PONS online(<http://es.pons.eu/dict/search/results/?q=landeskunde&l=dees&in=&lf=de>).

Dahingegen wird der Begriff ins Englische mit „regional studies“ übersetzt und das Konzept von „Kultur“ verschwindet. Im Französischen spricht man von „civilisation“ und im Italienischen benutzt man den Begriff „corografia“, letzterer wird im Spanischen als „Descripción de un país, de una región o de una provincia“ definiert.

Holtus/Sánchez Miret nach ist Landeskunde „el término con el que se designa dentro de los estudios de lengua extranjera la asignatura dedicada a transmitir la información sobre la historia, la cultura y los aspectos materiales de los países cuya lengua se estudia“. [4]

Einmal am Mittelpunkt angekommen, sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass mit deutscher Landeskunde nicht nur die Landeskunde Deutschlands gemeint ist, sondern die Landeskunde aller deutschsprachigen Länder. Wenn man jedoch im Internet unter dem Begriff „Landeskunde“ sucht, wird man meistens auf Seiten verwiesen, die sich mit der Landeskunde Deutschlands beschäftigen. Es gibt nur wenige Links die sich auf die Schweiz und Österreich oder auf alle drei Länder beziehen.[5]. Mit dieser Intention wurde das Projekt DACH-L welches auf ABCD-Thesen [6] basiert erarbeitet. Einige der dort

erwähnten Thesen werden hier übernommen, um Methoden für die Lehre von Landeskunde daraus zu erarbeiten. Besonders zu erwähnen sind:

- 1) In der These 5 wird erwähnt, dass

es ein Charakteristikum der deutschsprachigen Kultur(en) ist, dass sie nicht auf einen Mittelpunkt zentriert ist (sind), sondern sich gerade durch die Vielfalt der deutschsprachigen Regionen, durch ihre bei vielen Gemeinsamkeiten auch unterschiedliche historische, politische, kulturelle und sprachliche Entwicklung auszeichnen.

- 2) Die Ziele des Projekts sind konstruktivistisch, da es sich nicht darum handelt, dass der Dozent ein bereits geformtes Bild des Landes darstellt, sondern dass sich der Student sein eigenes Bild macht mit Hilfe von dirigierte Nachforschungen [7] und authentischem Material.

(9)Landeskundevermittlung im Rahmen des Deutschunterrichts vollzieht sich als Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Das bedeutet, sie an der Auswahl der Materialien und der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen und sie zu schöpferischer Arbeit anzuregen und zu ermutigen. (10) Informationen über die deutschsprachigen Regionen sollten möglichst anhand authentischer Materialien erarbeitet und vermittelt werden. Bei der Auswahl von Materialien ist darauf zu achten, daß verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft einbezogen werden. Bei den Lernenden sollen Neugier und die Lust auf Entdeckungen geweckt werden. Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden. [8]

Wenn man von den Studienplänen für deutsche Sprache und Literatur an der Universität [9] ausgeht, kann man feststellen, dass ein Pflichtfach *Deutsche Geschichte und Kultur* vorgeschlagen wird. Der Mittelpunkt dieses Pflichtfaches ist genau Landeskunde und der Lehrplan für dieses Fach, der die Inhalte genau definiert, ist in drei Blöcke, denen Länder (Deutschland, die Schweiz, Österreich) zugeteilt sind, geteilt. Jeder Block ist erneut geteilt in: physische Geographie, politische Geographie, Humangeographie und historische Daten. [10]

Wenn man die Untersuchungen, die zum Thema Landeskunde gemacht wurden, näher betrachtet, erkennt man, dass fast alle das Konzept „Alltag“ beinhalten. Dieses Konzept macht die Aufgabe für die Dozenten noch schwieriger, da sie den Studenten nicht nur objektive geographische, politische oder wirtschaftliche Daten anbieten müssen, sondern auch ganz verschiedene Links um einen objektiven Eindruck des Alltags zu vermitteln. Trotzdem wird das Bild wegen der vielsichtigen Situationen immer unvollständig bleiben, wie Zeuner erklärt:

Das „Bild“ von Deutschland, das die Lernenden und auch die Lehrenden im Kopf haben, ist keineswegs einheitlich, sondern höchst differenziert und unterschiedlich. (...) Landeskunde hat immer auch eine ideologische Komponente: *„Landeskundliches Wissen ist gesellschaftliches Wissen. Es ist darum interpretierbar, abhängig von den Interessen der Informationsquellen ..., seine Vermittlung ist per se nie abgeschlossen“* (Pauldrach1992, 9 - 10). [11]

Pauldrach, wählt für einen seiner Artikel [12] mit dem Thema Landeskunde den Titel „Eine unendliche Geschichte“, um die Situation des Landeskundes zu beschreiben:

*„Letzte Antworten waren nicht zu erwarten, denn immer bleibt ein Überschuß an Fragen. Das betrifft die realen Verhältnisse ebenso wie ihre Vermittlung im Unterricht. Insofern ist Landeskunde einer der schwierigsten Bereiche des Deutschunterrichts. Sie kommt nie an ein Ende und nie ist man fertig mit ihr. Sie umfaßt immer den eigenen Ausgangspunkt und das fremde Ziel, weswegen wir sie interkulturell nennen. Und beide Pole verändern sich permanent (ob wir es wahrhaben wollen oder nicht). Auch das unterscheidet sie von anderen Unterrichtsbereichen Grammatik oder Phonetik“ (Pauldrach 1992, 15).*

### 3. ANALYSE DER IM INTERNET VERFÜGBAREN MITTEL FÜR ÖSTERREISCHE, SCHWEIZERISCHE UND DEUTSCHE LANDESKUNDE. OFFIZIELLE AND ANDERE LINKS.

Das Ziel dieser Arbeit ist dem Studenten die nötigen Mittel zu geben, um eine globale Kompetenz in deutsche Landeskunde auf die drei Länder erwerben zu können. Der Student soll einen Überblick über jedes Land bekommen, dass heißt, Aspekte wie Geographie, Geschichte, Tourismus, Kunst, Fernsehen und Kino, Literatur, Umwelt, Transport, Wirtschaft, Bildung, Musik, Freizeit und Arbeit sollen, abgesehen von anderen Aspekten die unter dem Konzept Kultur verstanden werden können, eingeschlossen sein. Es ist eindeutig, dass es äußerst schwierig ist, alle diese Aspekte zu bearbeiten, aber es soll wenigstens der Versuch unternommen werden, einige generelle Richtlinien anzubieten und über das Internetangebot, das es erlaubt diese Aspekte zu erklären, zu informieren.

Letzten Endes ist das kulturelle Spektrum deutschsprachiger Länder zusammen mit den nötigen linguistischen Referenzen zu komplex, um Internetseiten zu finden, die alle Aspekte umfassen und deren Information zuverlässig ist. Deswegen müssen zunächst einmal offizielle Internetseiten der drei deutschsprachigen Länder bewertet werden, weil wir annehmen, dass diese objektive, zuverlässige und aktuelle Gesichtspunkte darstellen.

#### 3.1 Die offiziellen Webseiten der Länder: Qualität und Zuverlässigkeit

Nachdem wir alle Links analysiert hatten, konnten wir feststellen, dass die offiziellen Homepages jedes Landes genau den Gesamtblick anbieten, der in diesem Projekt gesucht wird. Diese Seiten sind für zwar die allgemeine Öffentlichkeit gedacht, aber besonders nützlich für Ausländer, die das Land näher kennenlernen möchten. Jede einzelne Webseite bietet ein breites Spektrum mit zusätzlichen Links an, wo man sein Wissen in vielen Bereichen und Sprachen erweitern kann.

Die meisten dieser Seiten sind sehr benutzerfreundlich, wenn man Benutzerfreundlichkeit wird als „das Ausmaß, in dem ein Produkt, System oder ein Dienst durch bestimmte Benutzer in einem bestimmten Anwendungskontext genutzt werden kann, um bestimmte Ziele effektiv, effizient und zufriedenstellend zu erreichen.“ [14]

Die Benutzer entwickeln auf einfache Art und Weise eine effektive Interaktion mit dem System oder Produkt, da man die Werkzeuge und Tools mühelos benutzen kann. Auf diese Art und Weise ist das Ergebnis sehr nützlich. Ein weiteres Merkmal dieser Seiten ist, dass der Benutzer mit dem System Informationen auf vielfältige Art und Weise austauschen kann und diese auch wieder abrufen kann, wenn er möchte. Aber vor allem heben sich diese Seiten von anderen ab, weil die Information die sie anbieten vertrauenswürdig und

zuverlässig ist, weil es sich eben um offizielle Seiten handelt, die außerdem viele Hyperlinks zu anderen offiziellen Stellen anbieten.

Um landeskundlich gut ausgebildet zu sein, muss man mit aktualisiertem Material arbeiten, in diesem Sinne konnten wir feststellen, dass die offiziellen Seiten der deutschsprachigen Länder häufig überarbeitet und aktualisiert werden.

Es handelt sich um Homepages die für ein breites Publikum zugänglich sind, weil die angebotene Information multidisziplinär ist und vor allem weil man zwischen mehreren Benutzersprachen wählen kann. Diese letzte Option ermöglicht ihren Gebrauch im Unterricht sogar für Benutzer die Anfänger im Deutschlernen sind, da sie immer die Option haben, die Information in ihrer Muttersprache zu erhalten. Die gleichzeitige Abfrage in zwei Sprachen, wie zum Beispiel auf spanisch und deutsch hilft dem Anfänger im Deutschlernen eine möglichst genaue Übersetzung der Information zu bekommen. Gleichzeitig ist es den Dozenten möglich mit der zu erlernenden Sprache zu arbeiten, da sie wissen, dass der Student die Möglichkeit hat, die Information jederzeit wieder abrufen zu können. Vom linguistischen Standpunkt aus bewertet, und da sie für ein breites Publikum gedacht sind, werden auf diesen Webseiten weder besonders komplizierte Strukturen noch Fachvokabular verwendet, obwohl einige Links wohl für Experten in bestimmten Themen gedacht sind.

### 3.1.1 Kritische Analyse der offiziellen schweizerischen, österreichischen und deutschen Homepages.

Im folgenden werden wir untersuchen, ob diese Homepages für den DaF Unterricht geeignet sind und ob sie die Eigenarten des Landes beschreiben. In diesem Sinne wäre es wünschenswert auf einer Seite Daten über Geographie, Politik, Geschichte, Tourismus, Kunst, Umwelt, Transport, Wirtschaft, Bildung, Freizeit, Arbeit und selbstverständlich Alltag zu finden.

a) Homepage der Schweiz / Offizielles Schweizer Informationsportal:

[http://www.swissworld.org/es/switzerland/recursos/indice\\_de\\_enlaces/enlaces\\_oficiales\\_de\\_suiza/](http://www.swissworld.org/es/switzerland/recursos/indice_de_enlaces/enlaces_oficiales_de_suiza/).

Von unserem Standpunkt aus, sollte diese Homepage das Vorbild aller anderen sein, weil sie die Erwartungen des Benutzers übertrifft. Der Benutzer ist nicht nur fasziniert wegen der angebotenen Information, sondern auch wegen der zahlreichen weiterführenden Links (Innovation Schweiz, So lebt die Schweiz, Beliebte Themen, Schweizer Stichworte, Swiss games und unzählige offizielle Links mehr). Diese alternativen Links befinden sich alle auf der Homepage, sind alle Pull-down Menus und jede bietet viele weitere Hyperlinks an. Die Homepage der Schweiz wird in acht Sprachen angeboten: deutsch, english, französisch, spanisch, italienisch, russisch, chinesisch und japanisch. Zur gleichen Zeit finden wir drei alternative Karteikarten mit Hyperlinks, die uns zu Bildern, Materialien und Artikeln über schweizerische Themen führen (zum Beispiel *Schweizer Uhren*, *Schweizer Käse*, *Schweizer Schokolade* und *Grüne Technologien* unter anderen). Wenn man die letzte Karteikarte "Ressourcen" oder Materialien anklickt, kann man das Wissen zur Schweiz mit Online-Versionen der swissworld DVDs, Animationen, Infoblättern zum Herunterladen und weiterführenden Links erweitern und vertiefen. Die Swissworld DVD Produktionen bieten mit zahlreichen Filmbeiträgen sowie ausführlichen Dokumentationen einen umfassenden Einblick in ausgewählte Schweizer Themen. Viele interaktive Spiele werden mit didaktischem Sachverständnis angeboten, um Geographie, Sprache und andere Aspekte zu üben. Für didaktische Zwecke besonders zu empfehlen ist eine fertige PowerPoint Präsentation über die wichtigsten und interessantesten Aspekte des Landes.

b) Homepage Österreichs



Obwohl es nicht die erste offizielle Webseite Österreichs [15] ist, die die Suchmaschinen anbieten, ist <http://www.kulturundsprache.at/index.php?id=51>, vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert, die offizielle Seite Österreichs, die der schweizerischen Homepage am ähnlichsten ist. Es handelt sich hierbei bei weitem nicht nur um ein Kulturministerium, sondern um eine Webseite, die sich hauptsächlich mit der Lehrtätigkeit beschäftigt. Diese Internetadresse ist optimal, um sie im DaF Unterricht zu benutzen. Es werden viele Materialien zur österreichischen Landeskunde, wie zum Beispiel, zu Menschen und Gesellschaft (Arbeitsmarkt, Bevölkerung, Bildung, Gesundheit, usw.), zur Wirtschaft (Außenhandel, Preise, Produktion und Bauwesen, usw.), zur Innovation, Umwelt, Energie und Internationalem angeboten.

#### c) Homepage Deutschlands

<http://www.deutschland.de/es> [16] Es ist möglich, dass die Seite auf Grund von Renovierungs – und Restrukturierungsprozessen noch nicht komplett ist. Die Information wird auf die schon beschriebenen generellen Links verteilt, wobei jeder Link entweder aus kurzen Artikeln besteht in denen die Information angeboten wird, oder zu weiteren dynamischen Links führt. Um die Seite zu beurteilen, muss man sagen, dass es sich um eine äußerst neue Seite handelt, manche Einträge sind erst vor ein paar Tagen hinzugefügt worden, aber es fehlen einige interessante Themen. Es fehlt auch ein Verzeichnis mit offiziellen Links, um die Information über ein konkretes Thema oder über Institutionen zu erweitern. Die Mängel der Seite werden jedoch mit dem Link zu <http://www.young-germany.de> ausgeglichen. [17]

Es handelt sich um ein Portal, das alle möglichen Fragen beantwortet und Bedürfnisse deckt. Dies gilt nicht nur für Ausländer sondern auch für Deutsche und Laien auf bestimmten Gebieten. Dieses Portal ist eine ideale Informationsquelle mit vielen Links und Möglichkeiten um Projekte im DaF Unterricht durchzuführen.

Das Portal <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/> ähnelt der offiziellen deutschen homepage sehr und bietet ausführliche landeskundliche Informationen über Deutschland an.

### 3.2. Andere Links zur Landeskunde nach Interessengebieten

Wenn man das Angebot im Internet nach Interessengebieten analysiert ist die Auswahl sehr vielseitig.

#### a)Alltag

Die offizielle Seite des Goethe Instituts kann man für dieses Thema gut benutzen, da sie verschiedene Links anbietet:

- Regelmäßige Sendungen der Deutschen Welle über Redewendungen aus dem deutschen Alltag, die für Auslandsdeutsche und Deutschlerner interessant sind in Alltagsdeutsch
- Internetportal zu Festen und Feiertagen in Feiertagsseiten
- Wie Leute in Deutschland ihren ganz normalen Alltag verbringen und das Alltagsleben in Deutschland werden aus einer persönlichen Perspektive in Kaleidoskop [18] und in Slow German Podcast - Lerne alles über Deutschland! erklärt.

#### b)Geographie

Das Goethe Institut bietet drei Links zu dem Thema; sie behandeln aber nur die Geographie Deutschlands.

- Deutschland entdecken

Texte, Artikel und Videos zu deutschen Städten und Regionen mit aktuellen Tipps und Links

- Study in Germany - Leben in Deutschland

Landeskundliche Informationen: z.B. Portraits aller deutscher Hochschulstädte

- Virtuelle Reise durch Deutschland

Panoramen von fast 50 deutschen Städten

- Sollte man im Unterricht mit interaktiven Landkarten arbeiten wollen, ist die von Enrique Alonso erstellte Seite <http://mapasinteractivos.didactalia.net/comunidad/mapasflashinteractivos> sehr empfehlenswert.

#### c) Gesellschaft und Nachrichten

- fluter ist zum Beispiel ein Magazin und eine Medienplattform (Politik und Kultur) für Jugendliche.

- Auf der Seite Langsam gesprochene Nachrichten kann man auch Nachrichten hören. Die Seite eignet sich sehr gut um das Hörverstehen zu trainieren, denn die aktuellen Nachrichten werden auf deutsch langsam und deutlich gesprochen.

- Andere Interportale, wie zum Beispiel Sowieso - Die online-Zeitung für junge Leser, die eigentlich für Kinder gedacht sind, eignen sich sehr gut für Deutschlerner, weil sie wöchentlich aktuelle Artikel zu Politik, Sport und Kultur auf einfache Art und Weise darstellen. Für Fortgeschrittene empfehlen wir "Deutschland" Online <http://www.magazine-deutschland.de/>, Forum für Politik, Kultur und Wirtschaft oder Artikel, die man auf der Seite „Deutsche Welle“ finden kann.

#### d)Kultur

- Auf der Seite kinofenster.de kann man Besprechungen von aktuellen Kinofilmen finden

- <http://WebMuseen.de> ist eine Plattform, die sich mit Museen und Ausstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz beschäftigt.

- LeMO <http://www.dhm.de/lemo/home.html> ist ein lebendiges virtuelles Museum Online - ein Gang durch die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts.

#### e)Tests

Auch erwähnenswert sind Seiten mit Tests zur Landeskunde, wie zum Beispiel **Wirklich wahr?**; [http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=landeskunde\\_wahr\\_daf](http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=landeskunde_wahr_daf), **Weltreise Deutsch**, <http://www.goethe.de/dll/pro/weltreise/deindex.htm> oder **Infratest** <http://www.infratest-dimap.de/> mit aktuellen Umfragen zur politischen Stimmung in Deutschland.

Außer den erwähnten Seiten kann der Student das Internet benutzen, um sich Zugang zu Zeitungen, Fernsehen und an deren Medien zu verschaffen und sich so ein Bild von den Gebräuchen und Gewohnheiten des Landes machen.

### 3.3 Bilder: Video im Unterricht

„Manchmal sagt ein Bild mehr als tausend Worte“. Dieser idiomatische Ausdruck lässt sich sehr gut auf die Ziele des landeskundlichen Unterrichts übertragen. Die Information, die wir auf den erwähnten Interportalen finden, ist nicht immer mit Bildern begleitet und wenn dann mit statischen. Das ist für theoretische Inhalte, wie zum Beispiel Geographie oder Politik, akzeptabel, um einen Gesamtblick zu bekommen, aber wenn es um Themen wie Alltag, Feste oder gar Geschichte geht, sind lebendigere und spontanere Materialien notwendig. Am besten solche, in denen die Darsteller ihre eigenen Geschichten erzählen.



In diesem Sinne ist das Video (das man auch im Internet finden kann) ideal, um diese Lücke zu füllen.

Video kann hierbei aufgrund seiner besonderen Attraktivität gute Hilfsdienste leisten, vorausgesetzt, es wird adäquat eingesetzt. Seine Flexibilität (schneller und langsamer Vor- und Rücklauf, Stopptaste, Standbild, Durchlauf ohne Ton, Tonspur ohne Bild) gibt dem Lehrer eine Vielzahl methodischer Möglichkeiten an die Hand, um die oben beschriebenen offenen Situationen herbeizuführen. Der Einsatzort von Video wäre daher besonders in der Anwendungsphase des Unterrichts zu sehen. Aber wozu eignet sich das vorliegende Videomaterial vorrangig? Zu einer thematisch orientierten Diskussion (Video als Gesprächsanlaß); zur Beobachtung von Verhaltensweisen, landesspezifischen Besonderheiten (Interpretation non-verbaler Elemente: Gestik, Mimik u.a.); zum Sprachtraining (Schulung der Ausdrucksfähigkeit, des Hör- und Sehverstehens); zum Sammeln von Redemitteln (z.B.: was sagen Deutsche, wenn sie sich verabschieden?); zur Diskursanalyse (z.B.: wie läuft eine Geschäftsverhandlung ab?); zur Untersuchung filmischer Elemente? [20]

Es ist immer interessant Berichte von denjenigen zu hören, die dorthin ausgewandert sind, um Ängste, Neugier und Unwissenheit zu befriedigen und zu bewältigen. Auswanderer können uns am besten vom Alltag und von den kulturellen Unterschieden berichten. In den Interportalen die von Einheimischen eingerichtet werden, werden manche Informationen, Ereignisse oder Besonderheiten als unerwähnenswert betrachtet. Aus diesem Grund sind Sendungen wie "Españoles por el mundo" oder "Andaluces por el mundo" von besonderem landeskundlichen Interesse. Man kann diese Sendungen auf YouTube suchen und dann im Unterricht benutzen. In jeder Sendung berichten mehrere Auswanderer von ihren Erlebnissen und es gibt Beispiele aus allen drei deutschsprachigen Ländern, deswegen ist der landeskundliche Inhalt sehr wertvoll.

Eine weitere Möglichkeit im Zusammenhang mit Bildern sind Fernsehprogramme, die man auch über Internet sehen kann.

#### 4. DIE LERNMITTEL IM INTERNET UND IHR EINFLUSS AUF AKTIVE METHODEN

Im Laufe dieser Untersuchung haben wir nicht von der Möglichkeit gesprochen, das Internet für landeskundlichen Unterricht zu benutzen, sondern von der Notwendigkeit die neuen Technologien, wie zum Beispiel Internet, anzuwenden, um aktuelle, spontane, latente und sofort zur Verfügung stehende landeskundliche Information zu bekommen. Dieser Wechsel im erzieherischen Paradigma entspricht den Ansprüchen im konstruktivistischen Sinn, die durch die europäischen Richtlinien für Hochschulen erstellt wurden. Jetzt ist der Lernprozess auf den Studenten und seine Lernunabhängigkeit zentriert. Dies benötigt allerdings die Beaufsichtigung des Dozenten, der als Leitbild fungiert. [21] Auf diese Art und Weise entwickelt sich der Lernprozess zur Kooperation zwischen Studenten und Dozenten; die Hilfe des Dozenten ist äußerst wichtig, denn obwohl es sich nur um Hilfe handelt, die nicht den Prozess der persönlichen Konstruktion des Studenten ersetzt, könnte man ohne diese Hilfe wohl kaum die gesteckten erzieherischen Ziele mit dem selbstständigen Lernprozess verknüpfen.

In dieser Situation, und vor allem was Landeskunde betrifft, kommt die Erneuerung von Räumen, Werkzeugen, Tools und Materialien wie die IKT, die die Selbstständigkeit des Lernprozesses verbessern und neue Horizonte öffnen, nicht nur in Betracht, sondern ist sogar notwendig. Im Laufe der Zeit werden die IKT den klassischen Unterricht und die

Textbücher im Universitätsbereich verdrängen. Bereits Amparo Fernández March beginnt seinen Artikel „Metodologías activas para la formación de competencias“ mit folgenden Wörtern „El proceso de Bolonia puede ser una *“oportunidad”* de mejora de nuestras prácticas educativas. En este escenario de cambio, uno de los debates más fructíferos se ha centrado en la reflexión sobre la renovación metodológica.“ Sie empfahl schon 2006 neue methodische Aspekte, die im Universitätsbereich eingeführt werden könnten. Unter seinen Vorschlägen ist die Bedeutsamkeit der IKT für neue Lernmethoden zu unterstreichen.

Im Allgemeinen ist es eindeutig, dass die Einführung der IKT von den Studenten positiv aufgenommen wird, da sie Zufriedenheit bewirken. Dies findet seine Begründung in den neurodidaktischen und lernpsychologischen Prozessen des virtuellen Modus, wie man in dem Artikel „Procesos psicoeducativos en una modalidad virtual. La influencia educativa en entornos electrónicos de enseñanza y aprendizaje“ nachlesen kann:

(...)reconocemos que proporcionan un medio de representación y comunicación novedoso cuyo uso puede introducir modificaciones importantes en determinados aspectos del funcionamiento psicológico de las personas, es decir, las identificamos como un recurso o mediador semiótico en tanto que su uso modifica la manera de memorizar, pensar, relacionarse y también de aprender. (...) Vale la pena destacar que las TICs, y entre ellas Internet y sus recursos, crean unas condiciones totalmente nueva de tratamiento, transmisión, acceso y uso de la información gracias a sus cualidades específicas tales como su formalismo, su interactividad, su dinamismo y su carácter multimedia e hipermedia (Coll y Martín, 2001, 630) [22]

Aus neurowissenschaftlicher [23] Sicht hat man wissenschaftlich folgendes bewiesen: je mehr Sinne im Lernprozess beteiligt sind und je öfter die Möglichkeit besteht, Informationen zu verknüpfen, desto einfacher und stärker wird dieser. Neurowissenschaftliche Fortschritte haben uns auch wissen lassen, dass das emotionelle System das Aufmerksamkeitssystem selektiv dirigiert und sich so auf alles Neue und Befriedigende konzentriert. In diesem Fall erfüllt Internet alle Forderungen und stellt sich als ideales Mittel heraus, um Sicht, Gehör und die Fähigkeit Informationen zu verknüpfen, zu stimulieren. Die Verknüpfung der Information findet vor allem dann statt, wenn man auf einem Bildschirm mit einem einzigen Klick mehrere Fenster öffnet: von der realen Welt der Aula oder des Zuhauses aus können wir durch die ganze Welt reisen, Museen besuchen, einer Unterhaltung zuhören, fernsehen, fremde Musik hören, bei einem Fest mitfeiern und uns sogar mit Muttersprachlern in Echtzeit unterhalten.

## 5. NACHTEILE UND VORTEILE

Die Einführung von neuen Technologien im Unterricht kann den Inhalt und die Ziele eines Faches abwerten und entkräften, wenn man sie nicht gezielt benutzt. Um gute Resultate mit Internet zu erreichen, ist es unumgänglich dieses offene System und die vielfältigen Möglichkeiten zu begrenzen. Letzten Endes geht es darum, gesteuerte Lehr- und Lernmethoden durchzuführen. In dieser Entwicklung ist die Tutorisierung des Dozenten unbedingt erforderlich. Diese Idee lässt sich mit der „offenen und flexiblen“ Methode auf konstruktivistischer Basis gut verbinden. Wie es bereits erwähnt worden ist, obwohl der Student in dieser Methode sein eigenes Wissen durch Nachforschungen, mit Hilfe des Internets als idealem Tool, autonom konstruieren soll, muss der Dozent als Vermittler fungieren.

Der Arbeit von Hermann Funk (1999), „Probleme und Chancen eines internetgestützten Landeskundeunterrichts“, zufolge, bringt die Benutzung der neuen Technologien auch noch andere Nachteile mit sich. In bestimmten Fällen „sind die Lernenden kompetenter und informierter als ihre Lehrenden“, denn wenn die Studenten auf individuelle Art und Weise mit dem Medium interagieren; „ist das Herstellen eines gemeinsamen „Lernerlebnisses“ komplizierter und die Ergebnisse sind schwerer kontrollierbar als im herkömmlichen Unterricht“. [24]

Da es sich um technische Medien handelt, die ständig renoviert werden, ist es in bestimmten Momenten möglich, dass es technische Probleme im Zusammenhang mit ihrem Gebrauch gibt. Die ständige Beaufsichtigung des Dozenten ist notwendig, nicht nur um solche Nachteile zu überwinden, sondern auch um die Inhalte auszusuchen und ihre Verlässlichkeit und Qualität im Vorhinein zu überprüfen.

Aber der Gebrauch und Erfolg im Unterricht zeigen uns, dass die Vorteile, die sich ergeben, größer sind als die eventuellen Nachteile. Unter diesen Vorteilen sollte man die mögliche Wiederherstellung von Materialien zu ihrer späteren Überprüfung besonders erwähnen. Diese Art von Technologien fördert auch die Individualisierung des Lernprozesses, fordert aber auf der anderen Seite hohe sprachliche Anforderungen durch motivierende authentische Texte, da es sich nicht um für didaktische Mittel bearbeitete Texte handelt. Die Arbeit mit virtuellen Medien fördert die Entwicklung einer landeskundlichen Fragehaltung, Freude am Finden und Konstruieren und die kritische Rezeptionskompetenz.

Die Einführung dieser Art von Technologien motiviert die Studenten, da sie mit dem Medium interagieren können und am Ende bauen sie sich ihr eigenes Wissen auf. Das ist das Ideal, was mit den aktiven Methoden zu erreichen ist.

Alle Vorteile die mit der Einführung des Internet in der Aula verbunden sind, sind Qualitäten die man auf jedes Fach übertragen kann. Aber für das Fach Landeskunde sind dies nicht nur Vorteile, sondern wegen der ständig wechselnden Inhalte dieses Fachs ist der Gebrauch moderner Technologien als unumgänglich zu betrachten.

Das Internet bietet bestimmte Charakteristiken [25] an, die den Landeskundeunterricht optimal gestalten lassen. Besonders zu erwähnen sind die Bereitstellung von authentischer und aktueller Information, die multimediale Bereitstellung von aktuellen und authentischen Materialien (Texte, Bilder, Radio- und Videosequenzen); den Schriftlichen Austausch mit Angehörigen der anderen Kultur (mit Hilfe von E-Mail, Newsgroups, Chatrooms); die aktuelle Publikation von Unterrichtsmaterialien und/oder Arbeitsergebnissen unterrichtlichen und/oder autonomen Lernens.

Werner Sacher (1998) zeichnet sich das Lernen mit dem Internet durch spezifische Merkmale aus im Vergleich zu anderen Medien:

Es ist Lernen mit mehreren Medien, die unter einer gemeinsamen Oberfläche vereinigt sind. Es ist Lernen über mehrere Sinnesmodalitäten (...) Lernen mit Auge und Ohr, z. T. auch mit der Hand (...), mit mehreren Codes bzw. Zeichensystemen - Lernen mit stehenden und bewegten Bildern, mit Texten, mit gesprochener Sprache, mit graphischen Darstellungen usw. Es ist interaktives Lernen - sowohl hinsichtlich eines dialogartigen Austausches zwischen dem User und dem System als auch der sozialen Interaktionen zwischen den Usern.(...)

Es ist Lernen in einer offenen Informationsumgebung, welche der Lerner für vielfältige Frage- und Aufgabenstellungen nutzen kann. Es ist schließlich häufig auch Lernen mit fernen Partnern, mit denen nur elektronisch vermittelter Kontakt besteht. (Sacher 1998) [26]

## 6. SCHLUSSFOLGERUNGEN

In diesem Artikel wird zunächst einmal die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, nicht nur in Bezug auf Form, sondern auch in Bezug auf Inhalt, zum Ausdruck gebracht. Die charakteristischen Merkmale dieses neuen Lehr- und Lernmodells, auf konstruktivistischer Basis, erfordern die Entwicklung neuer Rollen und Aufgaben sowohl für Studenten, als auch für Dozenten. In diesem Sinne ist man von der gewöhnlichen Unterrichtsstunde mit Lehrbuch abgekommen und übergegangen zu virtuellen Bildschirmen von denen aus der Student selbst, mit Unterstützung des Dozenten, sein eigenes Wissen selbstständig aufbaut. Ebenfalls werden der Erwerb grammatischer Strukturen, die als Basis einer Sprache zu betrachten sind, und der Erwerb landeskundlichen Wissens gleichgestellt, da beide die Eigentümlichkeit jeder Sprache ausmachen. Diese Erneuerung des Lehr- und Lernmodells benötigt neue Materialien. Unsere Aufmerksamkeit, die in diesem Fall den landeskundlichen Aspekten galt, beschränkte sich auf das virtuelle Netz. Tag für Tag erleben wir, dass das Internet ein potentieller Raum sein kann, um unsere Bildungsansprüche zu befriedigen. Unsere Nachforschungen auf deutscher Ebene (Österreich, Schweiz, Deutschland) haben uns bewiesen, dass das Suchkriterium Landeskunde uns, von wenigen Ausnahmen abgesehen, zu Seiten über Deutschland führt auf denen Österreich und die Schweiz nicht erwähnt werden.

Wir unterstreichen die Bedeutung der offiziellen Seiten der Länder, da man auf ihnen einen Überblick über Politik, Wirtschaft, Kultur und soziale Aspekte bekommt und weil ihr mehrsprachiges Profil es erlaubt, sie auch in anderen Sprachen zu konsultieren. Ebenfalls wird unser Urteil über die Qualität der Seiten von der Verlässlichkeit der angebotenen Information und deren Nützlichkeit für den DaF Unterricht geprägt. In diesem Sinn ist unserer Meinung nach die Seite der Schweiz diejenige, die sich am besten für unsere landeskundlichen Zwecke im Unterricht eignet, da sie uns die meisten Materialien, Videos, Bilder, zu öffnenden Karteikarten, Links, Hyperlinks, Aufgaben, interaktive Spiele und andere Anwendungen anbietet.

Beziehen wir die Ergebnisse der Neurowissenschaften in Betracht, die bestätigen, dass Lernen um so einfacher ist und um so mehr verstärkt wird, je mehr Sinne beansprucht werden, und das all das Neue, das Befriedigung verschafft, besser aufgenommen wird, können wir feststellen, dass das Internet der ideale Raum für den Lernenden ist, da es den Benutzer stimuliert. Dies ist noch bedeutungsvoller, wenn es sich um Landeskunde handelt, da die Inhalte mit denen man arbeitet authentisch sind. Wenn hier der Erfolg liegt, muss man aber trotzdem eventuelle Nachteile, die sich ergeben wenn die Koordination einer Gruppe in einer Unterrichtsstunde von großer Bedeutung ist, erwähnen. Individuelle Arbeit der Studenten, die nicht geleitet wird, kann dazu führen, dass die eigentlichen Ziele nicht erreicht werden. Diese Tatsache kann zur Diskordanz in der Gruppe führen, wenn man sie pro Student in der Klasse multipliziert. Gerade hier ist die Rolle des Dozenten als „Dirigent“ besonders wichtig.

Zum Abschluß möchten man folgende Idee unterstreichen: wenn der Gebrauch des Internet in jedem Lehr- und Lernprozess als innovative Alternative benutzt wird, dann ist er für Themen die mit Landeskunde verbunden sind absolut notwendig und unumgänglich, um unmittelbare, aktuelle und hochwertige Informationen zu bekommen.

## FUßNOTE

<sup>1</sup> Cfr. Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>

<sup>2</sup> Zeuner, Ulrich (2001). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. En [http://tudresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/fakultaet\\_sprach\\_literatur\\_und\\_kulturwissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien\\_zeuner/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](http://tudresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf)

<sup>3</sup> Wird im letzten Punkt ausführlich behandelt.

<sup>4</sup> Holtus /Sánchez Miret. "Romanitas", *Filología Románica, Romanística*. Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie. Band 347. Max Niemeyer Verlag. Tübingen, 2008

<sup>5</sup> Einige von denen sind die zwei Folgendes:

[http://kielikompassi.jyu.fi/opetus/saksa/landeskundekurs/LLL\\_Aufgabe7.htm](http://kielikompassi.jyu.fi/opetus/saksa/landeskundekurs/LLL_Aufgabe7.htm), der vom landeskundlichen Blickpunkt aus sehr nützlich ist. Unter dieser Interadresse findet man landeskundliche Informationen über die drei Länder mit Vorschlägen für Aufgaben zu jedem behandelten Punkt. Noch ein Beispiel zu zitieren, in diesem Fall der Universität Salamancas, unter der Adresse <http://www.g-daf-es.net/links/land>. Hier findet man mehr als hundert Links zum Thema deutsche, schweizerische und österreichische Landeskunde und jeder Link wird erklärt, worum es geht.

<sup>6</sup> <http://www.dachl.net/>, A steht für Österreich, B für Bundesrepublik Deutschland, C für die Schweiz und D für die DDR. Nach der Vereinigung wurde daraus DACH-L; D für Deutschland, A für Österreich, CH für die Schweiz und das L steht für Länder. Die Initiative des Projekts, das bus 2003 dauerte, kann nachgelesen werden unter ABCD-THESEN ZUR ROLLE DER LANDESKUNDE IM DEUTSCHUNTERRICHT en <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>

<sup>7</sup> In Punkt 4 dieses Artikels wird die Bedeutung der führenden Lehrerrolle im Lernprozess beschrieben. Um ein positives Resultat zu bekommen, muss eine entsprechende Methodik angewandt werden.

<sup>8</sup> <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>.S. 16

<sup>9</sup> Universität Sevilla

<sup>10</sup> Dieses Fach wurde im alten Studienplan im fünften Jahr unterrichtet und somit die Wichtigkeit auf das letzte Jahr verlegt. Im neuen Studienplan wird das Fach im zweiten Jahr angeboten, da man es für wichtig hält, dass die Studenten ein Grundwissen über die Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und andere Aspekte des Alltags der Länder haben, deren Sprache sie studieren. Dennoch kann man dieses Fach als unzureichend betrachten um ausreichende landeskundliche Kenntnisse zu bekommen, vor allem wenn man das Verhältnis Inhalt / Zeit betrachtet. Früher handelte es sich um ein Fach das ein Jahr lang unterrichtet wurde und jetzt wird es nur noch ein Vierteljahr lang unterrichtet.

<sup>11</sup> [http://wwwpub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz\\_landeskunde/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](http://wwwpub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf)

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Nach EN ISO 9241-1

<sup>14</sup> Die Seite, die als erste offizielle Homepage Österreichs angeboten wird, ist <http://www.austria.info/es>. Es handelt sich dabei um eine Seite, die unseren didaktischen Gesichtspunkten nach unvollständig ist, weil sie uns nicht ein Bild des Landes verschafft, wie es die Homepage der Schweiz tut. Nichtsdestotrotz ist es ein guter Link, um sich über Kultur oder Monumente zu informieren, aber sie ist touristisch orientiert. Wenn man allgemeine landeskundliche Information braucht oder über Geschichte und Geographie informiert werden möchte, muss man andere Links suchen, wie zum Beispiel



<http://www.austria.gv.at/> (nur auf english und deutsch und hauptsächlich politisch ausgerichtet) oder <http://www.statistik.at/>, eine Seite, die nicht leicht zu finden ist, wegen ihrer schlechten Position in den Suchmaschinen (außerdem beschäftigt sich die Seite hauptsächlich mit statischen Daten).

<sup>15</sup> Renovierung der Seite am 18. August 2012. Liebe Nutzer von [www.deutschland.de](http://www.deutschland.de), nach mehr als 13 Jahren endet die Internet-Präsenz des Online-Portals [www.deutschland.de](http://www.deutschland.de) am 16. August 2012 in seiner bisherigen Form. Vom 18. August an wird dann unter der URL [www.deutschland.de](http://www.deutschland.de) die neue, zukunftsorientierte Deutschland-Plattform gelauncht. Mit einem inhaltlich wie technologisch vielfältigen Angebot wird [www.deutschland.de](http://www.deutschland.de) Sie in Zukunft in Magazinform und in sieben Sprachen über alle aktuellen Geschehnisse, Entwicklungen und Hintergrundinformationen aus Deutschland informieren. Dazu zahlreiche Serviceangebote, Videos zu wichtigen Themen, viele Aktivitäten in den sozialen Medien, interaktive Dialogmöglichkeiten und Spiele. Die bisherigen Inhalte und kommentierten Linklisten sind themenorientiert in aktualisierter und veränderter Form in das neue Angebot integriert.

<sup>16</sup> Diese Plattform definiert sich selbst wie folgt: Keep up with YOUNG GERMANY and don't miss the latest news about innovation nation Deutschland. Meet high potentials from all over the world and be a part of our platform that provides career services, information and insider tips for your life in Germany. We give support.

<sup>17</sup> So definiert sich der Verlag: ... zu Ausflügen in unseren Alltag! Reisen wir zusammen durch deutschsprachige Länder. Es gibt eine Menge zu entdecken. Viele "Blitzlichter" sollen das Kaleidoskop des Alltagslebens immer bunter und vielfältiger machen. Diese Website setzt Kaleidoskop – Alltag in Deutschland fort. Durch die sehr große Zahl von Beiträgen und Kommentaren ist ein lebendiger Austausch entstanden: "Alltag in meinem Land" – Berichte von Menschen und Alltagssituationen aus aller Welt (s. Alle Beiträge und Kommentare).

Dieser Austausch soll weiter gehen. Schickt eure Kommentare, Fragen und eigenen Beiträge ("Mein Blitzlicht", gern auch mit Foto!). Geht auf Entdeckungsreise im eigenen Alltag und berichtet davon! Euer Wolfgang Hieber

<sup>18</sup> <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>. S.19

<sup>19</sup> "Así, se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. (...)El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento." En Fernández March, Amparo: "Metodologías activas para la formación de competencias". Universidad Politécnica de Valencia en [revistas.um.es/educatio/article/view/](http://revistas.um.es/educatio/article/view/). S.152

<sup>20</sup> Bustos, A. (2006). Procesos psicoeducativos en una modalidad virtual. La influencia educativa en entornos de enseñanza y aprendizaje. Simposio Invitado: Aportaciones de la educación en línea. XXV Coloquio de Investigación de la FES Iztacala-UNAM. México. En [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/AB\\_COLOQUIO\\_INV\\_UNAM\\_06.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/AB_COLOQUIO_INV_UNAM_06.pdf). S.4.

<sup>21</sup> La *Neurodidáctica –Neuropedagogía*, viene a ser "la nueva disciplina según la cual la neurociencia puede ayudar a los educadores a desarrollar mejores estrategias didácticas." En Cuesta Rivas, Joao: Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. [http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevistaEDUCACION200928\\_35Neurodidactica.pdf](http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevistaEDUCACION200928_35Neurodidactica.pdf)



<sup>22</sup> Funk, Hermann : Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. - In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 2/1999 = 21 Neue Medien im Deutschunterricht. - S. 6

<sup>23</sup> Lernerorientierte Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache 2011. Verfasser: Bc.Petra Mühlová

[http://is.muni.cz/th/104859/pedf\\_m/diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/104859/pedf_m/diplomova_prace.pdf) S. 23 - 24

<sup>24</sup> Sacher, Werner: Bildungstheoretische Aspekte multimedialen Lernens. 1998 (Papier einer Tagung „Zum Bildungswert des Internet“, Halle 8.9. Mai 1998 - Prof. Sacher, Nürnberg). URL: [http://comserv.urz.unimagdeburg.de/~wiew/html/papiere\\_sacher.html](http://comserv.urz.unimagdeburg.de/~wiew/html/papiere_sacher.html) ( am 01.02.1999).

## LITERATURVERZEICHNIS

(Letzte Webseites-Besuche 9.11.2012)

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht en <http://www.dachl.net/>  
Bustos, A. (2006). *Procesos psicoeducativos en una modalidad virtual. La influencia educativa en entornos de enseñanza y aprendizaje*. Simposio Invitado: Aportaciones de la educación en línea. XXV Coloquio de Investigación de la FES Iztacala-UNAM. México. En [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/AB\\_COLOQUIO\\_INV\\_UNAM\\_06.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/AB_COLOQUIO_INV_UNAM_06.pdf). S.4.

Cuesta Rivas, Joao (2009). *Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio*.

[http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevistaEDUCACION200928\\_35Neurodidactica.pdf](http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevistaEDUCACION200928_35Neurodidactica.pdf)

Fernández March, A.(2006) Metodologías Activas para la formación de competencias.

<http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Funk, Hermann (1999). *Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag*. - In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 2/1999 = 21 Neue Medien im Deutschunterricht. - S. 6

*Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* en

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>

Holtus /Sánchez Miret (2008). *Romanitas*, Filología Románica, Romanística. Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie. Band 347. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Mühlová, P. (2011). *Lernerorientierte Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* en [http://is.muni.cz/th/104859/pedf\\_m/diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/104859/pedf_m/diplomova_prace.pdf). Seiten 23 y 24

<sup>1</sup>Sacher, Werner (1998). *Bildungstheoretische Aspekte multimedialen Lernens*. (Papier einer Tagung „Zum Bildungswert des Internet“, Halle 8.9. Mai 1998 - Prof. Sacher, Nürnberg).

URL: [http://comserv.urz.uni-magdeburg.de/~wiew/html/papiere\\_sacher.html](http://comserv.urz.uni-magdeburg.de/~wiew/html/papiere_sacher.html)

Zeuner, Ulrich (2001). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. En [http://tudresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/fakultaet\\_sprach\\_literatur\\_und\\_kulturwissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien\\_zeuner/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](http://tudresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf) (Seite. 5)

<http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>

[http://wwwpub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz\\_landeskunde/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](http://wwwpub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf)

EN ISO 9241-1

<http://www.austria.info/es>.

<http://www.austria.gv.at/>



<http://www.statistik.at/>  
<http://www.ard.de>  
<http://www.tagesschau.de>  
<http://www.zdf.de/>  
<http://www.swr.de/>

<http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>.

<http://www.artetv.com/> [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/AB\\_COLOQUIO\\_INV\\_UNAM\\_06.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/AB_COLOQUIO_INV_UNAM_06.pdf). [http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevistaEDUCACION2009-28\\_35Neurodidactica.pdf](http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevistaEDUCACION2009-28_35Neurodidactica.pdf)

# MEMORIA DE TRABAJO: SU INCIDENCIA EN LA EXPRESIÓN ESCRITA EN E/LE

Irini Mavrou

Nebrija Universidad

imavrou@alumnos.nebrija.es

## Introducción

La memoria de trabajo se concibe como un espacio mental en que tiene lugar el almacenamiento provisional y la manipulación de la información.

Si bien un cúmulo de estudios ha permitido constatar su implicación en diferentes aspectos del aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras (LE), siguen quedando vigentes muchos interrogantes respecto a su incidencia en los procesos de escritura en LE.

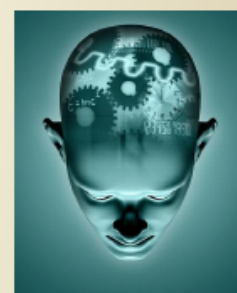
## Objetivos

**Objetivo general:** Indagar sobre posibles beneficios que pueda tener una capacidad de *memoria de trabajo verbal* más alta en la *expresión escrita* de aprendices griegos de español como lengua extranjera (E/LE).

**Objetivos específicos:** Examinar la incidencia de la memoria de trabajo verbal (MT) y de la memoria fonológica (MF) en la expresión escrita evaluada de manera holística (EH).

## Método

<b>Participantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 44 aprendices de E/LE</li> <li>➤ Nivel de dominio lingüístico: intermedio</li> <li>➤ Lengua materna: griego</li> </ul>
<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prueba de recuperación de palabras en contexto</li> <li>➤ Prueba de repetición de pseudopalabras</li> <li>➤ Tarea de expresión escrita (en 10 minutos, sin tiempo de planificación)</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Matriz de evaluación holística</li> </ul>



## Resultados

- ❖ Correlaciones positivas moderadas entre la memoria de trabajo verbal y la evaluación holística (MT:  $r = 0,600$ ,  $p < 0,01$ ).
- ❖ Ausencia de asociación estadísticamente significativa entre la memoria fonológica y la actuación final (MF:  $r = 0,194$ ,  $p > 0,01$ ).
- ❖ La memoria de trabajo verbal dio cuenta del 36% de la variabilidad en la actuación.

### Correlaciones entre memoria de trabajo verbal, memoria fonológica y evaluación holística

	MT	MF
EH	0,600**	0,194

La correlación es significativa al nivel  $p < 0,01$  (bilateral).

### Resumen del modelo de regresión lineal simple

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error típico
1	0,600 <sup>a</sup>	0,360	0,345	1,456

a. Variables predictoras: (Constante), MT

b. Variable dependiente: EH

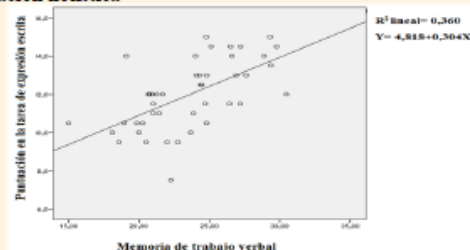


Diagrama de dispersión entre la memoria de trabajo verbal y la puntuación en la tarea de expresión escrita

## Conclusiones

- ❖ Los procesos de elección, transformación y codificación ortográfica de las unidades léxicas y morfosintácticas necesarias para la expresión escrita en la lengua extranjera requieren la memoria de trabajo verbal.
- ❖ La memoria de trabajo verbal se presenta como uno de los factores clave a la hora de explicar la variabilidad en el desempeño de tareas de escritura que suponen un alto grado de complejidad cognitiva; las medidas complejas de la memoria de trabajo son más adecuadas para predecir la actuación.
- ❖ La falta de tiempo de planificación produce una sobrecarga cognitiva que obstaculiza el acceso rápido y eficaz al sistema de interlengua.
- ❖ Otros factores como la cantidad de práctica de la expresión escrita así como las estrategias que despliega el aprendiz también influyen en los procesos de composición escrita en la lengua extranjera.



## Referencias bibliográficas

- Baddeley, A. D. y Logie, R. H. (1999). Working memory: The multiple component model. En A. Miyake y P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28-61). New York: Cambridge University Press.
- Dalati, N. y Masoura, E. V. (2011). Εργαζόμενη μνήμη και εκμάθηση νέων λέξεων σε γνωστή και σε άγνωστη ξένη γλώσσα. Θ' κύκλος Επιστημονικής Επετηρίδας του Τμήματος Ψυχολογίας, Α.Π.Θ., 259-262.
- Kollogg, R. T. (1999). Components of working memory in text production. En M. Torrance y G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory effects in text production* (pp. 23-62). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pickering, S. J. y Gathercole, S. E. (2001). *Working Memory Test Battery for Children*. London: Psychological Corporation UK.

## LAS ESTRATEGIAS DE CORTESÍA EN LA INTERACCIÓN ESCRITA POR CORREO ELECTRÓNICO EN E/L2 PARA INMIGRANTES

**M<sup>a</sup> Isabel Melero Campos**

*Universidad Antonio de Nebrija*

mmelero@nebrija.es

### RESUMEN

En esta comunicación se abordarán las características del correo electrónico y los mecanismos de cortesía que caracterizan al género. Se formularán unos criterios para el análisis de los correos electrónicos de los aprendices de E/L2, a partir de las investigaciones previas, y se presentarán los resultados del estudio realizado, consistentes en un análisis de las estrategias de cortesía que emplean los aprendices inmigrantes en la redacción de correos electrónicos. Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio, encaminado a identificar las estrategias que emplean estos aprendices, su eficacia para la consecución de la intención comunicativa del emisor, así como las diferencias en el uso de estas estrategias según el sexo, la edad y la lengua materna de los aprendices.

Palabras clave: correo electrónico, cortesía, estrategias, aprendices inmigrantes

### ABSTRACT

*In this communication we will study e-mail characteristics and politeness mechanism of the genre. Based on previous researches, some criteria to analyze Spanish learners e-mails will be proposed. Results will be presented so that we can draw conclusions refers to politeness strategies used by immigrant learners when they write an e-mail. It is a descriptive and exploratory research aimed at identifying learners strategies, its effectiveness in the achievement of the speaker's communicative intention and the differences in the use of strategies, according to learner's sex, age and mother tongue.*

*Keywords: e-mail, politeness, strategies, immigrant learners*

### 1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta es fruto del *proyecto de implantación de un programa de formación y certificación lingüística para trabajadores inmigrantes* en la Comunidad de Madrid, dependiente de la Consejería de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid, y la Fundación Antonio de Nebrija. El proyecto se ha llevado a cabo por el grupo de investigación LAELE (Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras) de la Universidad Nebrija, y ha culminado con el diseño e implantación de un examen de certificación lingüística de nivel A2, denominado Diploma LETRA (*Lengua española para trabajadores inmigrantes*), dirigido a evaluar la competencia comunicativa de inmigrantes adultos, en los ámbitos administrativo y laboral. El examen consta de cuatro pruebas: comprensión lectora, comprensión audiovisual, expresión e interacción escrita, y expresión e interacción oral. Se han realizado dos convocatorias de examen. Nuestro estudio versa sobre las estrategias de cortesía empleadas por los candidatos en la interacción escrita por correo electrónico en una de las tareas del examen letra de la segunda convocatoria.

La investigación tiene como objetivos analizar las estrategias de interacción utilizadas por adultos inmigrantes en la redacción de correos electrónicos en el examen letra; compararlas según las calificaciones obtenidas por los candidatos, sus lenguas maternas, edad y sexo, y determinar si estas estrategias se adecuan a las normas sociopragmáticas propias de la interacción en español.

La tarea de interacción escrita a partir de la cual se toman los datos, es la respuesta que los candidatos deben dar al siguiente correo electrónico de invitación:

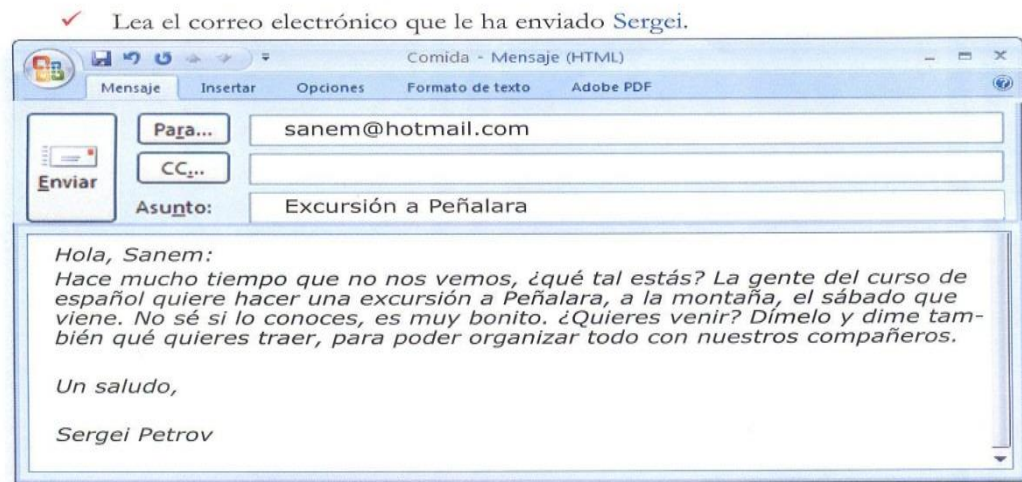


Figura 1. Tarea de interacción escrita del examen LETRA

## 2. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, el trabajo de Vela (2006) nos permite establecer las características del discurso del correo electrónico. La autora hace distinguir dos tipos de correo electrónico atendiendo al régimen de interacción en que se inserte su discurso: por un lado, los correos dialogales (en régimen de interacción continua) y, por otro, los correos epistolares (en régimen de interacción no continua).

Por otra parte, nuestra investigación se sustenta en el concepto de imagen defendido por Brown y Levinson (1987) en su teoría de la cortesía lingüística. De la necesidad de salvaguardar la propia imagen y, por tanto, también la ajena surgen una serie de estrategias de cortesía que se aplican para evitar conflictos.

Como establece Barros (2010), la invitación es un acto de habla que forma un par adyacente con la respuesta a la misma. En español esta contestación suele consistir en la aceptación y el agradecimiento, reacción que compromete al invitado a la realización de la acción. Si se opta por el rechazo, este deber aparecer justificado y acompañado del agradecimiento para no comprometer la imagen del interlocutor y caer en la descortesía.

En cuanto a la interacción escrita, existe un vacío bibliográfico en cuanto a estudios dedicados a identificar y clasificar las estrategias de interacción escrita en la realización de tareas de aprendizaje de ELE, se han revisado las clasificaciones del MCER (2002), del PCIC (2006) y las propuestas por Giovannini *et al.* (1996). A partir de ellas y de los estudios anteriormente presentados acerca de la cortesía lingüística y del correo electrónico, hemos elaborado una taxonomía que reúne las estrategias propias de la tarea de interacción escrita a través del correo electrónico, clasificación que ha servido como base para la realización del estudio empírico posterior.



### 3. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio que pretende identificar patrones en los correos electrónicos de adultos inmigrantes por medio del recuento de frecuencia de ciertas estrategias de interacción escrita, en su mayoría estrategias de cortesía. En primer lugar, se elabora una taxonomía de estrategias de interacción escrita por correo electrónico, consistente de 8 estrategias y 20 subestrategias con sus correspondientes variantes.<sup>1</sup>

El corpus analizado se ha formado realizando un muestreo no probabilístico por cuotas, por el cual se han seleccionado 28 de un total de 271 correos electrónicos correspondientes a la tarea 3 de la prueba de expresión e interacción escrita del diploma letra (convocatoria de noviembre de 2011).

El corpus se clasifica según las variables de presagio (edad, sexo y lengua materna) y de producto (calificación obtenida), cuya relación con la variable de proceso (estrategias pragmáticas de interacción escrita) pretendemos analizar.

Las estrategias analizadas en el corpus, pertenecientes a la taxonomía elaborada, han sido las siguientes: identificación del vacío de información (reconocer la información que se debe dar para responder al interlocutor), respuesta explícita a una pregunta que no espera contestación (contestación literal a una pregunta retórica de cortesía con la que simplemente se pretende manifestar interés por el interlocutor), reparación (expresiones compensatorias de la posible agresión a la imagen negativa del interlocutor), intensificación cortés, agradecimiento, expresión de buenos deseos, inclusión de ambos interlocutores en la actividad (subrayadora de la cooperación entre interlocutores), reconocimiento/atención a los deseos del interlocutor.

### 4. RESULTADOS

La primera pregunta a la que responde el estudio se refiere a la identificación de las estrategias que emplean los adultos inmigrantes para escribir un correo electrónico en el examen LETRA. A la luz del corpus analizado, los candidatos hacen uso de todas las estrategias analizadas. Hay que señalar que, entre todas ellas, la más frecuente es la respuesta explícita a la pregunta de cortesía que se hace en el correo de invitación: *¿qué tal estás?* Resulta llamativo que una gran parte de los informantes conteste a esta pregunta retórica que en español no espera respuesta y que simplemente pretende mostrar interés por el interlocutor. Estos resultados no se corresponden con la idea que recogía Barros (2010) en su estudio al referirse al acto de habla de la aceptación de una invitación. Se aprecia que la reacción prioritaria entre nuestros informantes es la expresión de deseo/interés, no la aceptación y el agradecimiento como establece la autora. En cambio, cuando se refieren al rechazo, ambos estudios coinciden en el uso más frecuente de la estrategia de justificación seguida del agradecimiento para no comprometer la imagen del interlocutor y caer en la descortesía.

También hay que destacar el predominio de las estrategias de cortesía positiva sobre las de cortesía negativa. Entre las positivas destinadas a agrandar la imagen del interlocutor, se prefiere conseguir una mayor cooperación e identificación con el interlocutor incluyendo a ambos en la misma actividad. También predomina el uso de adjetivos y adverbios intensificadores de la cortesía (*mucho/a, muy*). Apenas se utilizan los sufijos aumentativos y las exclamaciones como forma de intensificación cortés. Entre las estrategias negativas que se utilizan para suavizar la agresión a la imagen del interlocutor cuando se rechaza la



invitación, destacan la justificación y el agradecimiento. La menos utilizada es la expresión de pena.

La segunda pregunta se refiere a las diferencias que se encuentran en el uso de las estrategias de interacción escrita según la familia lingüística de procedencia de los inmigrantes. Los resultados obtenidos revelan un uso diferenciado de las estrategias de interacción escrita empleadas por los informantes de las distintas familias lingüísticas. En primer lugar, se constata que el románico y el eslavo son los grupos lingüísticos que utilizan una mayor variedad de estrategias; por el contrario, el grupo chino es el que presenta una menor variedad.

En el grupo de lenguas chinas se muestra una tendencia clara a utilizar la aceptación simple en la invitación, en detrimento del resto de estrategias de aceptación, más usuales en las otras familias lingüísticas. Para rechazar la invitación se prefiere la estrategia de la justificación; en cambio, no se agradece ni se expresa deseo. Tampoco son muy proclives a la reparación cuando rechazan y, si lo hacen, utilizan la petición de disculpas, nunca la expresión de pena. Por otro lado, la intensificación de la cortesía no es una de las estrategias más frecuentes en el grupo; su uso se limita a los adverbios y adjetivos intensificadores en la mayor parte de las ocasiones o al léxico hiperbólico. El grupo también se caracteriza por mostrar frecuentemente cooperación con el interlocutor atendiendo a sus deseos; otras formas de cooperación no son habituales.

En el grupo eslavo, todos sus informantes aplican la estrategia de responder explícitamente a la pregunta de cortesía que no espera contestación. Para rechazar la invitación, se utiliza con frecuencia una amplia variedad de estrategias: justificación, agradecimiento y expresión de deseo. También se aprecia una tendencia a usar adverbios y adjetivos como forma de intensificación de la cortesía, en detrimento del resto de estrategias de este tipo.

Lo más significativo del grupo árabe con respecto a las otras familias lingüísticas es que no utilizan formas de reparación cuando rechazan la invitación. No obstante, sí aplican con frecuencia estrategias de aceptación de la invitación, predominando el agradecimiento y la expresión de deseo. Por otra parte, una de las estrategias prioritarias en este grupo es la intensificación cortés a través de expresiones evidenciales, característica que lo diferencia del resto de grupos.

Al igual que en el grupo eslavo, todos los informantes africanos utilizan la estrategia de responder explícitamente a la pregunta de cortesía que no espera contestación. El grupo destaca por utilizar muy frecuentemente el agradecimiento, tanto para aceptar como rechazar la invitación. Por otro lado, una de sus estrategias preferidas es la intensificación de la cortesía a través de adjetivos y adverbios intensificadores. Al igual que el grupo chino y eslavo, otra de sus estrategias más importantes es la cooperación con el interlocutor.

El grupo románico destaca por preferir la expresión de deseo a otras estrategias cuando se acepta la invitación. Al igual que los africanos, una de las estrategias preferidas en la familia lingüística románica es la intensificación cortés a través de adjetivos y adverbios intensificadores; no obstante, también utilizan con frecuencia el léxico hiperbólico.

Al igual que en el grupo eslavo y el africano, todos los informantes caucásicos utilizan la estrategia de responder explícitamente a la pregunta de cortesía que no espera contestación. Aunque no destacan por utilizar estrategias de reparación, este grupo se diferencia del resto en que prefiere expresar pena que pedir disculpas cuando rechaza la invitación. Por otro lado, la intensificación de la cortesía no es una estrategia frecuente en el grupo.

La tercera pregunta a la que responde el estudio está relacionada con las diferencias en el uso de las estrategias de interacción escritas según el sexo de los inmigrantes que

realizan la tarea de redacción del correo electrónico. La primera conclusión que se extrae del análisis del corpus es que las mujeres emplean una mayor variedad de estrategias que los hombres (un 9% más). Las diferencias más significativas entre ambos sexos se encuentran, por un lado, en el uso de partículas introductoras de acuerdo o afinidad con el interlocutor como forma de intensificación de la cortesía y el ofrecimiento de información adicional para cumplir los fines funcionales, subestrategias empleadas con mucha más frecuencia por los hombres que por las mujeres, que hacen un uso nulo (en la primera) o escaso de las mismas. También se aprecia que las mujeres tienen tendencia a utilizar con más frecuencia que los hombres la justificación cuando se rechaza la invitación.

La cuarta pregunta de investigación se dirige a determinar las diferencias en el uso de las estrategias de interacción escrita según la edad de los inmigrantes que participan en la redacción del correo electrónico. Los resultados muestran la tendencia en los jóvenes a utilizar una mayor variedad de estrategias que los maduros. No obstante, la diferencia entre ambos grupos es escasa. La diferencia más importante entre ambos grupos de edad es que los jóvenes utilizan con mucha más frecuencia que los maduros la estrategia de la intensificación cortés a través de léxico hiperbólico, la expresión de buenos deseos y la atención a los deseos del interlocutor.

La quinta pregunta tiene como objetivo establecer las diferencias en el uso de las estrategias de interacción escrita a partir de las calificaciones obtenidas en la tarea de redacción del correo electrónico por parte de sus participantes. Los resultados del análisis realizado nos permiten concluir que los informantes que aprueban la tarea utilizan una mayor variedad de estrategias que los suspensos (100% de los aprobados frente al 78% de los suspensos), a pesar de que ambos grupos emplean un número elevado de estrategias distintas. Las diferencias más significativas entre ambos grupos se encuentran, por un lado, en el uso mucho más frecuente por parte de los aprobados de las estrategias que incluyen a ambos interlocutores en la misma actividad, la petición de disculpas como forma de reparación y la expresión de deseo cuando se rechaza la invitación.

Con la sexta y última pregunta pretendemos determinar si las estrategias de interacción escrita empleadas por los inmigrantes en la tarea de redacción del correo electrónico se ajustan a las normas pragmáticas propias de la interacción en español. Para contestar a esta pregunta hemos adoptado el punto de vista del receptor español que evalúa el nivel de competencia sociopragmática reflejado en los correos electrónicos. Para ello, hemos utilizado los criterios de evaluación analítica correspondiente a la tarea 3 en la prueba de expresión e interacción escritas.<sup>1</sup> Nos hemos centrado en el análisis de las puntuaciones y calificaciones obtenidas en el criterio de la competencia sociopragmática. Según la escala de calificación aplicada, los candidatos obtienen la calificación 3 (aprobado) en el apartado de competencia sociopragmática cuando “utilizan un registro adecuado al género textual y al contexto de comunicación propuesto. En la tarea de interacción escrita, manifiesta cortesía interaccional adecuándose al contexto dado, aunque los recursos que emplea para ello son muy limitados (uso de expresiones como “por favor” o “gracias”, uso de “usted”);”, mientras que la calificación 2 (suspense) correspondería a producciones en las que se “utiliza un registro que no se adecua suficientemente al género textual ni al contexto de comunicación propuesto. Emplea algunas marcas de cortesía interaccional, pero no las suficientes para adecuarse al contexto comunicativo propuesto”. La puntuación máxima (4) se otorga a los escritos en los que se “manifiesta amplia capacidad de seleccionar el registro más apropiado al género textual y al contexto de comunicación propuesto. Emplea con soltura recursos de cortesía interaccional adecuados al contexto de comunicación propuesto”.

Todos los informantes se ajustan en alguna medida a las normas sociopragmáticas propias de la interacción en español, aunque algunos no lo hagan suficientemente. Más de la

mitad de participantes obtiene la calificación más alta en este criterio. Ninguno de los informantes que no se ajusta suficientemente a las normas obtiene la calificación más baja (suspense, 1: “no utiliza un registro adecuado al género textual ni al contexto de comunicación propuesto. Su forma de dirigirse al receptor no se ajusta a lo requerido en el contexto de comunicación propuesto”).

## 5. CONCLUSIONES Y REPERCUSIONES DIDÁCTICAS

Dado el vacío bibliográfico en cuanto al estudio de las estrategias de interacción escrita y la importancia de esta destreza en la didáctica de lenguas extranjeras, una de las metas fundamentales de este trabajo ha sido proponer una taxonomía de estrategias de esta destreza que se ajuste a la comunicación a través del correo electrónico. Esta taxonomía se ha tomado como base para la realización del estudio empírico posterior.

El análisis ha consistido en un recuento de frecuencias de ciertos rasgos característicos de la interacción escrita (especialmente, rasgos de cortesía) cuando se responde a una invitación electrónica. Los resultados del análisis del corpus ponen de manifiesto las diferencias que existen en el uso de las estrategias de interacción escrita entre los informantes de distintos grupos de lenguas maternas, sexo, edad y calificaciones, aunque estas no son significativas en el caso del sexo y la edad.

A la luz de los resultados obtenidos en el análisis del corpus, hemos querido ofrecer algunas orientaciones didácticas que pueden ser útiles para la enseñanza de ELE a grupos específicos de inmigrantes que redactan un correo electrónico. Principalmente consideramos que los procesos cognitivos que se activan durante la escritura (planificación, textualización y revisión) deben constituir la base de la acción docente (Cassany, 2005). En este sentido abogamos por un enfoque comunicativo centrado en el proceso y consideramos que el correo electrónico, como género de interacción escrita, debe incluirse dentro de las acciones formativas destinadas al aprendizaje de ELE, de manera que se responda a los usos sociales actuales a través de la introducción de los soportes digitales (Cassany, 2000). Igualmente, a partir de los resultados del análisis realizado según la familia lingüística de los informantes, podrían desarrollarse propuestas didácticas encaminadas a solventar los problemas específicos detectados en el uso de las estrategias pragmáticas, con actividades concretas que puedan aplicarse en el aula.

## NOTAS

1 La taxonomía completa puede consultarse a través de la autora

2 Documentación oficial del Examen LETRA, disponible a través del Grupo de investigación LAELE de la Universidad Nebrija.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, M.J. (2010). *Actos de habla y cortesía valorizadora: las invitaciones*. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/394/272>

Brown, G., Levinson S.C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press



- Cassany, D. (2000). *De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición.* Revista latinoamericana de lectura, 21.  
[http://bwpsummerinstitute.edublogs.org/files/2010/09/tec6\\_dcassany.pdf](http://bwpsummerinstitute.edublogs.org/files/2010/09/tec6_dcassany.pdf)
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE.* Madrid. Arco Libros
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Giovannini, A. et al. (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas.* Madrid: Edelsa
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva
- Vela, C. (2006). *El correo electrónico. El nacimiento de un nuevo género.* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología.  
<http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fil/ucm-t%2029391>

## ADQUISICIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES CON EL VERBO *HACER*, ENFOQUE PLURILINGÜE.

**SOFÍA MONCÓ TARACENA**

*Université de Rouen - ERIAC*

sofia.monco@free.fr

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es una reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de las construcciones con el verbo *hacer* desde una perspectiva plurilingüe. La construcción más frecuente del verbo *hacer*, como sus equivalentes interlingüísticos, es la transitiva, presentando múltiples valores y pudiendo expresar cualquier acción especificada por un complemento. *Hacer* es el verbo de apoyo menos marcado y representa un pro-verbo que puede generalmente sustituir a cualquier verbo de acción. El estudio de estas construcciones resulta particularmente interesante por su funcionalidad, su elevada frecuencia y su productividad. Para terminar planteamos una serie de propuestas didácticas para trabajar estas construcciones en el aula, basadas en el enfoque léxico.

Palabras clave: verbo de apoyo, colocaciones, enfoque léxico.

### ABSTRACT

*The aim of this work is a reflection on teaching-learning of constructions with the verb hacer ("to do") from a multilingual perspective. The most frequent construction of the verb hacer, as its crosslinguistic equivalents, is transitive, presenting multiple values and being able to express any action specified by a complement. Hacer is the less marked light verb and a pro-verb that can usually replace any action verb. The study of these constructions is particularly interesting because of their functionality, high frequency and productivity. Finally we propose a set of didactic proposals for working these structures in the classroom based on lexical approach.*

*Keywords: light verb, collocations, lexical approach.*

### 1. INTRODUCCIÓN

En lingüística aplicada, es un hecho ampliamente reconocido que la lengua materna (L1) afecta la adquisición de segundas lenguas (L2). Numerosos estudios han demostrado que la L1 influye en la adquisición de una L2 en diferentes niveles y en diferentes lenguas<sup>1</sup>.

Por otro lado, en los últimos años a raíz del enfoque léxico desarrollado por Lewis (1993; 1997; 2000), numerosos lingüistas y profesionales de la enseñanza de segundas lenguas se han preocupado por la naturaleza y la adquisición de las unidades léxicas en general y de las colocaciones en particular<sup>[2]</sup>.

A partir de estas premisas nos hemos interesado en la transferencia de nivel léxico, en las colocaciones 'Verbo + Sustantivo', en concreto en las construcciones con el verbo español *hacer* y en sus equivalentes interlingüísticos.

El objetivo de este trabajo es una reflexión sobre la adquisición y enseñanza de las construcciones con el verbo *hacer* y de sus particularidades específicas desde una perspectiva plurilingüe para finalmente ofrecer una serie de propuestas didácticas.

## 2. CONSTRUCCIONES CON EL VERBO *HACER*

El significado más prototípico del verbo *hacer* es el de realización (*accomplishment*), siendo el menos marcado de los verbos de acción. Esta particularidad léxica le permite su uso como verbo pleno o como verbo de apoyo (VAp).

*Hacer* es un verbo bivalente, su construcción típica es transitiva con dos argumentos (N0 N1):

(1) *hicimos un viaje maravilloso.*

Plano sintáctico:	sujeto	objeto directo
Plano semántico:	agente	tema

No hay que olvidar que las colocaciones ‘Verbo + Sustantivo’ son el tipo más frecuente y productivo, cf. la tipología propuesta por Koike (2001: 41-60)

Los significados básicos de ‘*hacer* + SN (OD)’ son los de:

a) ‘producir, crear’, como verbo pleno, o siguiendo el diccionario de Salamanca (DS), que plantea la definición como un esquema sintáctico: *Fabricar* < *una persona* > [*una cosa*], como en (2),

(2) a. esp. *hacer un pastel*

b. fr. *faire un gâteau*

c. pt. *fazer um bolo*

d. it. *fare una torta*

e. ing. *make a cake*

f. al. *machen einen Kuchen*

g. pl. *zrobić ciasto*

h. jp. ケーキを作る

i. gr. *κάνω ένα κέικ*

b) ‘llevar a cabo una acción o actividad’, como verbo de apoyo: *Realizar* < *una persona* > [*una cosa*] (DS),

(3) a. esp. *hacer una pregunta*

b. it. *fare una domamanda*

c. ing. *make a question*

d. gr. *κάνω μια ερώτηση*

Junto a estas dos construcciones principales acusativas, en español el verbo *hacer* admite las construcciones pronominales e impersonales, a las que se añaden frases hechas y locuciones. La base de datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español de la Universidade de Vigo (ADESSE) recoge hasta siete esquemas distintos<sup>[3]</sup>:

HACER I (Creación)<sup>[4]</sup>: 205 ejemplos

Producir, crear



- HACER II (Causación): 583 ejemplos  
 Causar u ordenar [que ocurra o se haga algo]  
 HACER III (Tiempo) ? : 533 ejemplos  
 Haber transcurrido el tiempo que se expresa :  
 HACER IV (Propiedad): 476 ejemplos  
 Volver/se, transformar/se. Atribuir o adquirir una cualidad o estado  
 HACER V (Adquisición): 12 ejemplos  
 Conseguir, llegar a tener, adquirir  
 HACER VI (Meteorología): 66 ejemplos  
 Producirse o desarrollarse un tipo de tiempo meteorológico particular  
 HACER - (Verbos de apoyo): 3572 ejemplos  
 Ejecutar, llevar a cabo una actividad

De entre los cuales destaca la construcción como VAp, por su alta frecuencia, con un total de 3572 ejemplos de los 5447 analizados en el corpus.

Los verbos denominados de apoyo o soporte son verbos no predicativos que actualizan sustantivos predicativos, dándoles información de número, tiempo y persona. Retomando la definición de Blanco Escoda (2000: 99), un VAp es “un verbo semánticamente vacío que “conjuga” el nombre al que acompaña”<sup>[5]</sup>. Al estar más o menos vacío de contenido semántico, el verbo *hacer* posee una multiplicidad de uso. Aunque a menudo conserva un resto de su valor léxico original ‘producir, fabricar, ejecutar’, al lado de este significado principal, genérico y poco específico, puede asumir muchos otros según el contexto en el que se encuentran. Llama la atención el alto número de acepciones que los diccionarios atribuyen a este verbo: DRAE (58), María Moliner (35), Clave (34), DS (33), DEC (29)<sup>[6]</sup>, etc.

Como señala Jezek (2004), en las Construcciones con Verbo de Apoyo (CVA) la determinación semántica está orientada del Sustantivo al Verbo ( $V \leftarrow S$ ), en ejemplos como *hacer fuego*, el significado del verbo *hacer* como *disparar* viene determinado por el sustantivo en el contexto<sup>[7]</sup>.

*Hacer* verbaliza el sentido que expresa el nombre, sin añadir mayor carga semántica. Como hemos demostrado en trabajos anteriores (Moncó, 2010, 2011), *hacer* es el VAp menos marcado de acuerdo con los universales semánticos locativos propuestos por Traugott (1978), que considera los significados espaciales como el origen de la gramaticalización de verbos plenos como VAp<sup>[8]</sup>. La tabla 1. ilustra los principales VAp neutros del español de acuerdo con los primitivos rasgos semánticos locativos, entendiendo por [ $\pm$ locación] la relación, estática o dinámica, con un punto (o puntos) de referencia.

universales semánticos locativos			VAp
[+locación]	[+estática]	[+aquí]	<i>tener</i>
	[+dinámica]	[+desde]	<i>coger/tomar</i>
		[+hacia]	<i>dar</i>
[- locación]			<i>hacer</i>

Tabla 1. Universales semánticos locativos de los VAp básicos.

En cierto modo *hacer* es un verbo “comodín” con el que se expresan acciones o eventos variados. Si tenemos en cuenta que “el elenco colocacional de una palabra es inversamente proporcional a su contenido informativo” (Gómez Molina, 2004: 40), no es de extrañar que este verbo, dado su bajo contenido semántico, permita un gran número de combinaciones, imposibles de recoger en los diccionarios. Si tratamos de agrupar los sustantivos que se

construyen en torno al verbo prototípico de realización, siguiendo una clasificación semántica básica, encontramos dos tipos de principales<sup>[9]</sup>:

a) los nombres que expresan una acción o su resultado<sup>[10]</sup>:

- (4) a. esp. *hacer un error*  
 b. pt. *fazer um erro*  
 c. fr. *faire un erreur*  
 d. it. *fare un errore*  
 e. ing. *make a mistake*  
 f. gr. *κάνει ένα λάθος*

b) y los nombres que indican el producto realizado o dispuesto:

- (5) a. esp. *hacer la cama*  
 b. it. *fare il letto*  
 c. fr. *faire le lit*  
 d. ing. *to make the bed*

En un enfoque plurilingüe, es conveniente centrarse en las construcciones prototípicas transitivas con dos argumentos (N0 N1), dejando al margen las construcciones pronominales o las impersonales. Las construcciones monovalentes con significado de tiempo meteorológico o cronológico (*hace frío; hace dos horas*) constituyen un microsistema particular, poco propicio a la transferencia positiva, que merece ser estudiado aparte<sup>[11]</sup>.

### 3. PARTICULARIDADES DE LAS CONSTRUCCIONES CON EL VERBO HACER

La construcción más frecuente de *hacer* es la transitiva, presentando múltiples valores y pudiendo expresar cualquier acción especificada por un complemento. *Hacer*, como sus equivalentes en otras lenguas, tanto románicas (cf. it. *fare*, fr. *faire*, cat. *fer*, pt. *fazer*, rum. *a face*) como de familias y tipos diferentes (cf. ing. *do* y *make*, al. *machen* gr. *κάνω*, eus. *egin*, jp. *する*, hind. *करना*, etc.), representa un pro-verbo que puede generalmente sustituir a cualquier verbo de acción, como en el ejemplo (6):

- (6) a. esp. *hace Derecho* = *estudia*  
 b. ing. *she's doing Law* = *studying / reading*  
 c. it. *fa giurisprudenza* = *studia*

Algunas lenguas presentan una marcada tendencia a generalizar el uso del pro-verbo *hacer*. Tal es el caso por ejemplo del italiano, entre las lenguas romances<sup>[12]</sup>:

- (7) a. esp. *sacar el billete* [+ específico]  
 b. pt. *tirar o bilhete* [+ específico]  
 c. fr. *prendre le billet* 'coger' VAp neutro  
 d. it. *fare il biglietto* 'hacer' [-marcado]<sup>[13]</sup>

Paralelamente, *hacer* puede expresar la acción de cualquier verbo enunciado previamente, generalmente acompañado de un pronombre OD:

- (8) a. esp. *¿Has enviado la carta?. Sí, lo he hecho.*  
 b. it. *Hai spedito la lettera?. Sì, l'ho fatto.*  
 c. fr. *As-tu envoyé la lettre?, Oui, je l'ai fait.*  
 d. ing. *Did you send the letter?, Yes, I did.*

Desde una óptica plurilingüe el verbo *hacer* se revela altamente interesante entre otras razones, fundamentalmente por su elevada frecuencia y productividad.

a. *Criterio de frecuencia:* generalmente el verbo *hacer* se encuentra entre los verbos más frecuentes de cada lengua, y forma parte de numerosas expresiones cotidianas. En español, aparece en sexta posición después del auxiliar *haber*, las cópulas *ser* y *estar* y los verbos prototipos de posesión, *tener*, y dicción, *decir*, como muestran los datos de la tabla 2, tomados del diccionario de frecuencias del español elaborado por el grupo de investigación Lingüística Aplicada Computacional, Enseñanza de Lenguas y Lexicografía (LACELL) de la Universidad de Murcia<sup>[14]</sup>:

	Lema	Frec. Corpus	Frec. Rel/M	Banda Frec.
1	<i>ser</i>	3483	17419,	muy alta
2	<i>haber</i>	2033	1016,	muy alta
3	<i>estar</i>	1034	5171,	muy alta
4	<i>tener</i>	1009	504,	muy alta
5	<i>decir</i>	895	4479,	muy alta
6	<i>hacer</i>	762	3814,	muy alta
7	<i>dar</i>	404	202,	muy alta

Tabla 2. Frecuencia de los verbos españoles.

En otras lenguas como el italiano, *fare* es el verbo más frecuente después de la cópula, cf. Quochi (2007: 74).

a.1. En algunas lenguas el verbo de realización menos marcado forma parte de las fórmulas de saludo.

- (9) a. ing. *How do you do?*  
 b. rum. *Ce mai faci?*  
 c. gr. *τι κάνεις;*

b. *Criterio de funcionalidad:* el verbo *hacer* pertenece a la categoría de los denominados VAp neutros, siendo el más frecuente de los VAp neutros y el menos marcado.

b.1. *Estrategia de préstamo:* por otro lado estas construcciones constituyen una estrategia de préstamo verbal (*the do-strategy* o *the light verb strategy*)<sup>[15]</sup> presente en muchas lenguas y frecuente en las lenguas romances, como por ejemplo esp. *hacer clic*, fr. *faire clic*, it. *fare clic*, pt. *fazer clic*, cat. *fer clic*, gr. *κάνω κλικ* < ing. *to click*. Es un hecho demostrado que la mayoría de las lenguas presentan más dificultad para adoptar verbos que sustantivos, como consecuencia de la semántica más general de los verbos, y desarrollan procedimientos específicos para ello<sup>[16]</sup>. Wichmann y Wohlgemuth (2008) establecen una tipología de

estrategias principales de transferencia verbal y demuestran que la construcción con un verbo deslexicalizado es el procedimiento más extendido:

The light verb strategy most often involves a verb meaning ‘to do’ for the integration of loan verbs — so often, in fact, that one would be tempted to simply call it the ‘do-strategy’, were it not for the fact that a few languages employ other verbs.

TURKISH < FRENCH

*isole etmek*

isolated do/make [Fr. *isolé*]

c. *Criterio de adquisición*: se ha demostrado que las construcciones con el verbo hacer se desarrollan en las primeras etapas de adquisición de la lengua materna, con nombres propios del lenguaje infantil (Quochi: 2007), como las necesidades fisiológicas:

- (10) a. esp. *hacer pipi*  
 b. fr. *faire pipi*  
 c. it. *fare pipi*

o como las onomatopeyas que reproducen el del lenguaje de los animales:

- (11) a. esp. *el gato hace miau*  
 b. fr. *le chat fait miau*  
 c. it. *il gatto fa miao*  
 d. gr. *η γάτα κάνει νιάου- νιάου*

Como demuestra Quochi (2007: 126-130) estas construcciones se desarrollan en lenguaje infantil a partir de un esquema del tipo ‘hacer + sonido’ (*fare SOUND*) que pronto evolucionan a ‘hacer + acción’ (*fare ACTION*).

#### 4. LAS CONSTRUCCIONES CON EL VERBO HACER Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

A pesar de todas características descritas, las construcciones con el verbo *hacer* no son suficientemente tratadas en los manuales destinados al aprendizaje de L2 y, situadas entre el léxico y la sintaxis, entre los verbos plenos y las locuciones, carecen de estatus en las gramáticas. Aunque existen trabajos sobre su adquisición en lengua materna, faltan estudios que se ocupen de la adquisición de estas construcciones en lengua extranjera.

La universalidad de estas construcciones hace que estén presentes en diversos niveles de la interlengua de los aprendices, siendo un elemento recurrente de estrategias comunicativas basadas en la L1, como la transferencia (*transfer*), la traducción literal (*transliteration*), los préstamos (*language swich* o *borrowing*), etc<sup>[17]</sup>. Por ello es particularmente interesante trabajar este tipo de construcciones con grupos monolingües cuya lengua materna presente una mayor tendencia a las CVA, como el japonés o las lenguas indoiranias.

Este tipo de construcciones resultan transparentes en la decodificación, pero pueden plantear dificultades en la codificación, cuando la L1 del aprendiz seleccione un verbo diferente, así un hablante italiano puede hacer producciones en ELE como: *\*hacer un telegrama* (< it. *fare un telegramma*), en lugar de *poner un telegrama*.

En general una de las dificultades de hablar correctamente una lengua radica en saber cuál es el verbo que se combina con un nombre dado. A la que se suma el dilema léxico que supone la existencia en algunas lenguas de dos verbos prototípicos de realización, el caso más conocido es sin duda son los verbos *to do* y *to make* del inglés.

En particular una de las dificultades específicas del aprendizaje del español es la coexistencia de la construcción con el verbo *dar* + N de acción<sup>[18]</sup>; esta dicotomía suele plantear problemas a los hablantes de lenguas afines, como el italiano y el francés que prefieren el verbo de realización menos marcado, *fare* y *faire* respectivamente. Como mostramos en trabajos anteriores (Moncó 2010, 2011) este fenómeno afecta esencialmente a:

a) sustantivos que indican movimiento: esp. *dar un paso* frente a it. *fare un passo* o fr. *faire un pas*;

b) sustantivos que designan sonidos emitidos por el cuerpo<sup>[19]</sup>: esp. *dar un silbido* frente a it. *fare un fischio* o fr. *faire un sifflement*.

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA

El enfoque léxico (Lewis, 1993, 1997, 2000) que postula que una parte importante del aprendizaje de una lengua reside en la identificación de las co-ocurrencias de palabras o grupos de palabras (en inglés *multi-word chunks*), aconseja dirigir la atención del alumno no hacia la palabra, sino hacia unidades léxicas complejas, y no separar el aprendizaje del léxico de las estructuras sintácticas. Siguiendo los presupuestos teóricos y metodológicos del enfoque léxico, es posible poner en evidencia una distribución de los diferentes Sustantivos que se construyen con el verbo hacer que lleve al aprendiz a definir microistemas como p. ej. fr. *faire* o it. *fare* frente a esp. *dar*.

El método trabajo que proponemos se basa en la identificación del esquema fraseológico, gracias a que las CVA son unidades multipalabra bastante regulares que a menudo tienen un equivalente en su lengua materna o un equivalente simple en la L2, dirigiendo la atención de los aprendices hacia el sintagma nominal como portador de la carga semántica de la predicación.

Es aconsejable enseñar el concepto de VAp, mostrando que, aunque se trate de un universal, los patrones combinatorios no son siempre coincidentes en las distintas lenguas. A continuación conviene propiciar el reconocimiento de las unidades léxicas '*hacer* + SN' en aducto oral y escrito así como el análisis de los distintos significados posibles, para seguidamente favorecer el almacenamiento mental a través de actividades de relación de las unidades léxicas con su contexto o con sus sinónimos, estableciendo de redes asociativas, como las que presentamos en 5.1. Un buen ejemplo es el módulo de enseñanza de las construcciones con el verbo *dar* que ofrece Mitatou (2011).

El uso de estrategias básicas como la sustitución de la CVA con extensión léxica<sup>[20]</sup> (*presentar una reclamación*, *formular una pregunta*) por un verbo sintético (*reclamar*, *preguntar*) o una construcción con VAp neutro (*hacer una reclamación*, *hacer una pregunta*), favorece el desarrollo de la paráfrasis, como estrategia de compensación, y permite evitar el bloqueo en los procesos de lectura ascendentes (en inglés *bottom-up*), cuando el alumno no conozca las extensiones léxicas de *hacer*.

La particularidad léxica del verbo *hacer*, como verbo de acción deslexicalizado, en cierto modo como conjugador de sustantivos, permite su uso como "palabra-maestra" para alcanzar una comprensión aproximativa, práctica habitual en la metodología de la intercomprensión de lenguas afines<sup>[21]</sup>. Cuando el aprendiz se enfrenta a una dificultad léxica, es aconsejable que remplace el término desconocido por un término comodín, para a continuación servirse del contexto y del sentido general del texto hasta llegar a una solución léxica mas precisa, como en los ejemplos (12) y (13):

(12) *Mi hermano resuelve siempre los crucigramas*  
*Mi hermano hace siempre los crucigramas*

(13) ¿Has aliñado *la ensalada*?  
 ¿Has hecho *la ensalada*?

Esta técnica presenta la ventaja secundaria de practicar la conjugación del verbo *hacer*, irregular.

En cualquier caso conveniente seleccionar las construcciones según el criterio de frecuencia, reservando las extensiones léxicas para los niveles más avanzados, cuando los ya alumnos han adquirido una cierta competencia léxica y los conocimientos gramaticales básicos. Del mismo modo es oportuno separar las destrezas y competencias, trabajando la comprensión en los niveles inferiores y la producción en niveles más avanzados.

### 5.1. Ejemplos de tareas

Para terminar presentamos una serie de pruebas y tareas destinadas a identificar las construcciones, a desarrollar estrategias comunicativas de compensación, como la paráfrasis y, a largo plazo, aumentar la competencia léxica y fraseológica. Los ejemplos que presentamos están basados en los mapas mentales o asociogramas para categorizar y clasificar en diferentes conjuntos los sustantivos que seleccionan el verbo *hacer*, especialmente, como VAp y en pruebas elaboradas con ítems de respuesta dirigida y, por tanto de corrección objetiva, como pruebas de huecos, pruebas *cloze*, ejercicios de paráfrasis, de sustitución, etc.:

a) Realizar un mapa mental que responda a preguntas generales que conllevan la categorización de los sustantivos, como “¿qué hacen los españoles?” y que permiten agrupar el vocabulario en torno a hiperónimos, p. ej. *gestos* (*guiños, muecas, mímica, ademanes*, etc.); *estudios* (*idiomas, asignaturas, carreras*, etc.); *deportes* (*natación, esgrima, gimnasia, judo*, etc.); *espacio* (*hueco, sitio*, etc.); *partes* (*pedazos, cachos, trozos, porciones, añicos*, etc.); *la comida* (*lentejas, una ensalada, un huevo, una tortilla, el pescado*, etc.); *tareas* (*deberes, recados, encargos*, etc.); *tareas domésticas* (*la cama, (la) limpieza, la habitación*, etc.); etc.

Establecer relaciones paradigmáticas es un método eficaz que ayuda a memorizar las colocaciones. Los mapas mentales de los VAp neutros en general pueden concebirse como una tarea o como un proyecto de aprendizaje secuenciado que implique a un grupo alumnos en su realización durante un tiempo relativamente amplio y en el que se recojan ejemplos extraídos de los textos orales y escritos trabajados en el aula, en cuyo caso es aconsejable utilizar herramientas colaborativas en lugar de la pizarra o el cuaderno<sup>[22]</sup>. En cualquier caso los mapas mentales resultarán útiles tanto para la memorización de las unidades léxicas como para el establecimiento de las relaciones paradigmáticas.

b) Buscar en textos orales y escritos las colocaciones ‘*hacer* + SN’, subrayar y extraer del texto; practicar y ampliar con nuevas frases<sup>[23]</sup>.

c) Escribir frases con una serie de sustantivos dada que se construyen con *hacer*; agrupar los sintagmas ‘*hacer* + SN’, en los que el verbo *hacer* tenga un significado equivalente:

*hacer una fortuna, puntos, dinero...* = *ganar*



*hacer una herida, una rozadura, daño...* = *causar/producir*  
*hacer un cine, un café, una partida...* = *apetecer*

d) Buscar los equivalentes simples de sintagmas verbales, por ejemplo:

*hacer un esfuerzo* = *esforzarse*  
*hacer referencia* = *referirse*  
*hacer burla* = *burlarse*  
*hacer bromas* = *bromear*

e) Buscar en textos construcciones '*hacer + SN*', sustituirlas con los equivalentes simples cuando sea posible y observar las diferencias (significativas, estilísticas...), por ejemplo:

*El presidente hizo una visita (oficial/relámpago) a las tropas.*

*El presidente visitó a las tropas.*

f) Redactar frases o un breve texto en el que aparezcan al menos tres construcciones '*hacer + SN*' equivalentes a: *visitar, fotografiar, estimar, esforzarse*, etc. Observar las diferencias funcionales, significativas, estilísticas, etc.

g) Sustituir el verbo *hacer* por las extensiones léxicas utilizadas en el registro formal, por ejemplo:

*hacer una pregunta* = *formular*  
*hacer presión* = *ejercer*  
*hacer una película* = *rodar*  
*hacer un papel* = *representar*

## 6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos afirmar que, en el plano teórico, la constatación de las equivalencias interlingüísticas de las construcciones con el verbo '*hacer + SN*' en tanto que VAp insiste en la definición misma de VAp como "elemento semánticamente vacío" y en el plano aplicado, se muestra sumamente útil.

Desde un punto de vista didáctico, como defienden algunos autores (Carrera, 2001: 17; Vaguer, 2004: 130; Mitatou: 2011), resulta interesante tener en cuenta la noción de CVA, para el enriquecimiento de las competencias léxica y lingüística de los aprendices, dada su elevada frecuencia, como vocabulario básico, y su productividad. Las CVA son un fenómeno universal, por lo que los alumnos de ELE pueden comprenderlo si se le explica de modo específico.

Sería conveniente que las gramáticas y los manuales de aprendizaje de ELE dediquen un espacio a estas construcciones, especialmente a la dicotomía *dar* vs. *hacer* (*dar un paseo, hacer una excursión*) de la misma manera que se lo dedican a otros verbos, como los españoles *ser* y *estar* o los verbos auxiliares.

## NOTAS

1. Para una revisión sobre este tema véase Wang (2011).
2. Véase Lewis (2000), Koike (2001), Higuera (2006), Mitatou (2011), entre otros

3. Datos disponibles en <http://adesse.uvigo.es/data/verbos.php?verbo=hacer> [Consulta: 28/11/2012].
4. Entrada que se divide a su vez en: a) Producir, crear; construir, fabricar [algo], b) Preparar [esp., una comida o bebida] y c) Conseguir, obtener.
5. En los trabajos precedentes se observan dos posturas fundamentales respecto al carácter semántico del VAp: por un lado autores, como Mendivil (1999), que defienden su carácter vacío y por otro autores, como (Gaatone, 1981), que reclaman el significado de estos verbos. Para una revisión bibliográfica véase Alonso Ramos (2004: 82-85).
6. El cómputo incluye las construcciones transitivas, intransitivas, pronominales e impersonales
7. Para un completo estado de la cuestión, remito a la monografía de Alonso Ramos (2004).
8. Diversos autores, como Wierzbicka (1982) para el inglés o Martín del Burgo (1998) para el español, han definido los VAp mediante un número finito de universales semánticos locativos.
9. Herrero Ingelmo (2001) propone una clasificación de sustantivos que se construyen con *hacer* basada en el esquema de clases de objetos de G. Gross: 1) Inanimados abstractos: a) acciones intelectuales (especulativas, críticas, comparativas, numéricas-organizativas, comunicativas, creativas, performativas); b) acciones morales (positivas, negativas, festivas); c) acciones físicas (movimientos, gestos, exámenes médicos, actos quirúrgicos, heridas, procedimientos industriales, trabajos, cuidados de belleza, fotografía, hueco, división en pequeñas partes, deportes); d) acciones fisiológicas; 2) Acontecimientos: fenómenos acústicos, fenómenos meteorológicos, fenómenos naturales, catástrofes, espectáculos, acontecimientos sociales, acontecimientos políticos, fiestas.
10. Del mismo modo que los nombres de estado seleccionan generalmente el verbo de prototípico de posesión, como p. ej.: esp. *tener un deseo*, pt. *ter um desejo*; it. *avere um desiderio*, fr. *avoir un souhait*.
11. El verbo *hacer* puede combinarse con sintagmas nominales con significado de tiempo atmosférico o cronológico (*hace frío*, *hace dos horas*). Se trata de caso particular de construcciones, las impersonales sintácticas o verdaderas impersonales. *Hacer*, como *haber* y los verbos meteorológicos, no subcategoriza sujeto.
12. En el italiano hablado se da una tendencia simplificadora que favorece la aparición de *fare* en nuevos contextos sintácticos (Alessandro y Zamora: 2006). Esta tendencia, se da en menor grado en francés, p. ej. *faire un numéro de téléphone* (= *le composer* [DAF]), lit. “hacer un número de teléfono” o *faire les châteaux de la Loire* (= *les visiter* [DAF]), lit. “hacer los castillos del Loira”. Este uso era más amplio entre los siglos XVII y XIX (García Castayer: 1992), pero ha sido frenado por los prescriptivos académicos franceses con argumentos morales (*du bon/mauvais langage*) o separatistas (*du français/des provençalismes*).
13. Sirvan de ejemplo: *fare il numero, la doccia, i capelli, un gesto, un passo, una risata, un viaggio, un sogno, le carte, un pisolino, pranzo, merenda*, etc.
14. Datos disponibles en: <http://www.um.es/lacell/proyectos/dfe/a2> [Consulta: 11/11/2012]. Para más información véase Almela *et alii* (2005).
15. Cf. Wichmann y Wohlgemuth (2008).
16. Myers-Scotton (2002: 240) sostiene que los nombres se prestan preferentemente “porque reciben, no asignan, roles temáticos”, por tanto “su inserción en otra lengua es menos disruptiva de la estructura argumental del predicado”.
17. Para una tipología de las estrategias propias de la IL véase Manchón Ruiz (1985)
18. Sobre las construcciones del verbo *dar* en la enseñanza del español como lengua extranjera, véase Mitatou (2011).

19. Sin embargo, cuando el sonido no es emitido por el cuerpo, las tres lenguas estudiadas prefieren el verbo *hacer*: esp. *hacer ruido*, it. *fare rumore*, fr. *faire du bruit*.
20. Sobre el concepto de extensión de VAp, véase Jezek (2004)
21. Sobre la didáctica de la intercomprensión remito a los trabajos de C. Blanche-Benveniste, quien proponía sustituir los sustantivos por *machin* y los verbos por *machiner*, véase <http://www.claire-blanche-benveniste.fr/publi.htm> [Consulta: 20/11/2012]
22. El uso de mapas mentales es una práctica extendida tanto en el ámbito educativo como profesional, por lo que existe gran cantidad de software que permite realizarlos en el ordenador, ejemplos de estas aplicaciones son <http://cmap.ihmc.us/>, <http://www.mindomo.com/> o <http://www.xmind.net/>
23. Adaptado de Gómez Molina (2004: 41).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandro, A. y Zamora Muñoz, P. (2006). La evolución de las estructuras causativas con *fare*: usos y desusos discursivos. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 12  
<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/9643/1/2656383.pdf>
- Almela, R., Cantos P., Sánchez, A., Sarmiento R., Almela, M. (2005). *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Editorial Universitas.
- Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbos de apoyo*. Madrid: Visor.
- Blanco Escoda, X. (2000). Verbos soporte y clase de predicados en español. *LEA: Lingüística española actual* 22/1: 99-118
- Carrera Díaz, M. (2001). Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español. Cancellier, A. y Londero, R. *Atti del XIX Convegno dell'Associazione ispanisti italiani*: Roma, 16-18 settembre 1999, Vol. 2, (Italiano e spagnolo a contatto), Padova: Unipress, pp. 5-24.  
[http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14\\_009.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_009.pdf)
- DAF: *Dictionnaire de l'Académie Française*, 9ª edición.  
<http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>
- DEC: *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.  
<http://www.wordreference.com/definicion/>
- DRAE: *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: Real Academia Española.  
<http://www.rae.es/drae/>
- DS: *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Santillana-USAL.  
<http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>
- Clave: *Diccionario Clave*. SM.  
<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- Gaätone, D. (1981). Les 'locutions verbales': pour quoi faire?. *Revue romane* 16: 49-73.
- García-Castanyer, M. T. (1992). Le verbe 'faire', pro-verbe et verbe opérateur, dans quelques textes sur la langue française du XVIIe au XIXe siècles. *Anales de filología Francesa* 4: 43-55.
- Gómez Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela* 56: 27-50.
- Herrero Ingelmo, J. L. (2001). Los verbos soportes: ¿gramática o léxico?. Sánchez Miret, F. (ed.) *Actas del XXIII Congreso de Lingüística y Filología Románicas*, vol. II. Tübingen: Max, p. 453-467.  
<http://web.usal.es/~joluin/investigacion/hacer.pdf>

- Higuera García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Jezek, E. (2004). Types et degrés de verbes supports en italien. *Linguisticae investigationes* 27/2: 185-201.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid-Tokyo: Universidad de Alcalá-Takushoku University.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications
- Manchón Ruiz, R. M<sup>a</sup> (1985). Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. *Revista española de lingüística aplicada* 1: 55-75.
- Mendivil, J. L. (1999). *Las palabras disgregadas. Sintaxis de las expresiones idiomáticas y de los predicados complejos*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mitatou, Z. (2011). Las construcciones del verbo dar en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). *RedELE* 23: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011\\_23/2011\\_redELE\\_23\\_15Reina%20Mitatu.pdf?documentId=0901e72b8101eb7a](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_15Reina%20Mitatu.pdf?documentId=0901e72b8101eb7a)
- Moliner, M<sup>a</sup> (2007<sup>3</sup>). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Martín del Burgo Rabadán, M. (1998) Tener, coger, poner y dar como verbos de soporte. *Interlingüística* 9: 179-184.
- Moncó Taracena, S. (2010). (Di)simetrías romances en construcciones con verbo soporte. Ortiz Ciscomani, R. (ed.) *Estudios lingüísticos* 2. Hermosillo: Universidad de Sonora, pp. 171-193.
- Moncó Taracena, S. (2011). Étude contrastive des verbes espagnol *dar* et français *faire*. *Méthodes et analyses comparatives en sciences du langage*. Actes de la 3e édition des Journées d'Études Toulousaines. Université de Toulouse 2 – Le Mirail, p. 125-134 <http://jetou2011.free.fr/ARTICLES/S3A3.pdf>
- Myers-Scotton, C. (2002). *Language contact: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Quochi, V. (2007). *Usage-Based Approach to Light Verb Constructions in Italian: Development and Use*. Tesi di dottorato di ricerca. Università di Pisa. <http://etd.adm.unipi.it/theses/available/etd-07122007-174743/>
- Traugott, E. (1978). On the expression of spatio-temporal relations in language. Greenberg, J. H., Ferguson, Ch. A. y Moravcsik, E. A. (eds.) *Universals of Human Language*, Vol. III. Stanford: Stanford University Press, pp. 369-400.
- Vaguer, C. (2004). Qu'est-ce qu'un verbe support?. Vaguer, C. y Lavieu, B. (eds.) *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*. Namur: Presses Universitaires de Namur, pp. 117-134.
- Wang, D. (2011). Language Transfer and the Acquisition of English Light Verb + Noun Collocations by Chinese Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)* 34/2: 107-125. <http://www.celea.org.cn/teic/96/8.pdf>



Wichmann, S. y Wohlgemuth, J. (2008). Loan verbs in a typological perspective. Stolz, Th., Palomo, R. y D. Bakker (eds.), *Romancisation Worldwide*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp. 89-121.

Wierzbicka, A. (1982). Why can you have a drink when you can't \*have an eat?. *Language* 58/4: 753-799.

## LA UTILIZACIÓN DE LOS CUENTOS POPULARES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A ESTUDIANTES MARROQUÍES NIVEL C1

**Andrés Montaner Bueno**

Universidad de Murcia

andres.montaner@um.es

### RESUMEN

En el presente artículo ofrecemos algunos materiales dirigidos a estudiantes marroquíes que han estudiado el idioma español en Marruecos alcanzando un nivel C1, están en su primer año de inmersión lingüística en nuestro país, y acuden a estudiar didáctica de la lengua como asignatura de la carrera de magisterio de Educación Primaria. Hemos elegido esta situación que implica la integración universitaria de un colectivo como el de los aprendientes marroquíes dada su proximidad geográfica con el mundo hispanohablante, y también teniendo en cuenta que en dicho país la enseñanza del español está muy extendida ya que, desde el inicio de la Enseñanza Secundaria hasta su conclusión, se imparten clases de nuestro idioma. Los recursos que vamos a ofrecer aquí están basados en el trabajo de actividades de cuentos folclóricos españoles y marroquíes, y van a ir enfocados al desarrollo colectivo por parte de todos los componentes de la clase de las cinco destrezas lingüísticas básicas señaladas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (hablar, escuchar, conversar, leer y escribir), a la mejora de la competencia sociocultural con el fin de que conozcan las particularidades de cada etnia, y al trabajo de las competencias sociocultural e intercultural. Este último objetivo se llevará a cabo con un estudio contrastivo de las diferencias y semejanzas culturales, actitudinales y comportamentales que se encuentran en el uso lingüístico-ideológico de cada lengua particular.

Palabras clave: español/segunda lengua, didáctica de la lengua, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, cuentos populares, competencia intercultural.

### ABSTRACT

*In this article we offer a range of teaching materials to Moroccan students of Spanish as a foreign language that domain it in C1 level or higher. It is assumed that they have studied Spanish in Morocco, are in their first year of immersion in our country, and are studying Didactic of Spanish language as a subject of their degree. We have chosen this situation that involves the integration of a community college as the Moroccan learners due to their geographical proximity to the Spanish-speaking world, and considering that in that country the teaching of Spanish language is widespread because, from the beginning of Secondary Education to completion, taught our language in some classes. The resources we provide here are based on the work activities of Spanish and Moroccan folktales, and we will be focused collective development of all components of the five kinds of basic language skills outlined by the Common European Framework Reference for Languages (speaking, listening, listening, talking, reading and writing), the improvement of socio-cultural competence in order to know the characteristics of each ethnic group, and the work of socio-cultural and intercultural skills. This objective will be carried out with a contrastive study of cultural differences and similarities, attitudinal and behavioral that are found in linguistic and ideological use of each language.*

*Key words: spanish/second language, didactic of language, Common European Framework of Reference for Languages, folktales, intercultural competence.*



## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que a continuación presentamos se inscribe dentro de la línea de la enseñanza de español para extranjeros y, más concretamente, en la del desarrollo de materiales didácticos para aprendientes marroquíes que posean un nivel avanzado de español (C1 o superior). Es ésta una propuesta en cierto modo diferente a lo que viene siendo tradicional en este perfil de estudios ya que aquí no vamos a ofrecer recursos que se limiten a cubrir las necesidades específicas de este colectivo de estudiantes, sino que hemos preparado una serie de tareas que van enfocadas de forma combinada a estudiantes marroquíes y españoles. Para ello, hemos supuesto que el alumnado venido de Marruecos se encuentra en la dinámica de las clases de didáctica de la lengua, asignatura que cursan por vocación docente en cualquier universidad del país.

De esta manera, vamos a poner en contacto directo a los estudiantes extranjeros con hablantes nativos del idioma. En nuestra opinión, esto puede facilitar su adaptación dotándoles de recursos idiomáticos “más reales” a los que ya han adquirido con sus estudios, siempre y cuando se consiga crear un entorno favorable que haga que puedan desarrollar, en el grado necesario, sus competencias comunicativa, sociocultural e intercultural. En este sentido, para conseguir que este curso bicultural logre los objetivos que proponemos, creemos que es imprescindible reivindicar la figura del mediador cultural que, en este caso, va a ser el docente que imparta la asignatura. Éste debe tratar de arraigar en el alumnado una serie de valores que faciliten la convivencia, entre ellas un reconocimiento positivo de todas las culturas que se diferencien de la suya. Asimismo, animará a sus estudiantes a que elijan un camino para una convivencia social en paz, el cual debe estar basado en el reconocimiento de las tradiciones ajenas sin el abandono de las suyas propias, de forma que opten por la senda del entendimiento y de un diálogo sensible con las necesidades ajenas.

## 2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL

En un mundo cada día más globalizado y en el que afortunadamente cada vez existen menos barreras para la libre circulación de personas y de ideas, es muy frecuente encontrarnos desde hace ya algunas décadas, en nuestros territorios de dominio hispanohablante, con la necesidad de comunicarnos y relacionarnos con otras personas de diferentes culturas, acarreando dicha interacción numerosos problemas no sólo comunicativos, sino también de diferenciación cultural. Entre esta variedad de etnias hallamos que, concretamente en España, es muy común la presencia de habitantes procedentes de Marruecos que, aunque por lo general dominan las bases de nuestro idioma, no conocen -ni tampoco nosotros- las costumbres y diferencias de tipo sociocultural e intercultural entre países, circunstancia que, en ocasiones nos aleja y hace que las distancias comunicativas se agranden. Ante esta situación, creemos que es imprescindible llegar a una comunicación real, a un entendimiento por medio del conocimiento mutuo, para disminuir el choque cultural y evitar los conflictos. Desde nuestro punto de vista, para conseguir este objetivo es imprescindible dotar a los usuarios españoles y marroquíes de las herramientas necesarias para alcanzar la autonomía y poder desenvolverse entre ellos de la forma más correcta y cordial posible.

En este trabajo de investigación vamos a centrarnos en tratar de ofrecer algunos materiales didácticos dirigidos a estudiantes marroquíes con un nivel avanzado de español integrados en una clase de didáctica de la lengua de cualquier facultad de magisterio del país.

Nuestro objetivo es que éstos les sirvan a ambos colectivos como punto de referencia para conocer lo común de sus culturas y también para presentarles algunas características y peculiaridades culturales de ambos países que van más allá del uso inteligible de la lengua aunque tengan su reflejo directo en ésta. Y es que ocurre a menudo que el mensaje que emitimos puede ser interpretado por ellos de forma muy diferente a nuestras intenciones. Como señala Ángels Oliveras (2000:10): “Estas situaciones pueden producir malentendidos que suelen llevar a la frustración, a adquirir o aumentar prejuicios del otro e incluso a crear problemas sociales graves. En efecto: pueden surgir conflictos comunicativos por el hecho de que los participantes no compartan las normas de interacción e interpretación, aquellas que hacen que vean y entiendan de una manera diferente el hecho comunicativo. Así pues, los miembros de una misma cultura no sólo comparten a menudo una lengua, sino también experiencias hondas, comunes, que se comunican sin saberlo y que forman la base para juzgar los demás sucesos. Estas experiencias varían de cultura a cultura y para una buena comunicación es fundamental saber interpretar dichos aspectos de forma adecuada”.

En este sentido, nos parece que la mejor manera de que los hablantes extranjeros aprendan o perfeccionen su español es mediante la inmersión lingüística en determinados contextos en los que se favorezca la comunicación con hablantes nativos. Un espacio adecuado para ello son, sin duda, las clases universitarias de cualquier materia, siendo especialmente propicias las de didáctica de la lengua española. Creemos que poseyendo un nivel de español como el C1 no es tan necesario el aporte de contenidos especializados como la interacción y el trabajo conjunto con hablantes nativos de una lengua que, por otra parte, ya conocen bastante bien. Se trata de propiciar y desarrollar una enseñanza que se base en el empleo de un método comunicativo y funcional de la lengua.

Para nosotros, como docentes, la comunicación es el eje en torno al cual se articula el desarrollo de las personas. Nos resulta imposible concebir una sociedad exenta de procesos comunicativos y, por esto, creemos que la comunicación es un elemento decisivo en la evolución de todo grupo cultural. Y es que como ya señaló Habermas (2003) “gran parte del devenir social depende del accionar comunicativo”. Ahora bien, una vez asumido este hecho, pensamos igualmente que no sólo es necesario saber comunicarnos sino que, además de esto, hemos de conocer la manera en que debemos hacerlo para que el proceso comunicativo resulte satisfactorio. De esta manera, se nos antoja como fundamental abordar un concepto como el de competencia comunicativa, ya que concuerda mejor con un tipo de sociedad dinámica y cambiante en la cual habitamos.

La competencia comunicativa es aquella que se centra en dotar al hablante de lo que precisa saber para poder comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. De esta manera, resulta su objetivo principal que la persona llegue a desarrollar la habilidad para producir y entender textos apropiados para el contexto en el que se realizan. Como consecuencia de este hecho, siguiendo a los profesores López Valero y Encabo Fernández (2004:31) “Hay que tener en cuenta siempre las estrechas relaciones existentes entre la lengua, la cultura y la comunidad social, finalizando la reflexión en el reconocimiento del papel que desempeña el lenguaje en la construcción sociocultural de las comunidades de personas”. Así pues, centrándonos en nuestra investigación, no podemos tratar de enseñar a los estudiantes marroquíes una lengua en abstracto, únicamente a través de actividades teóricas y escritas sin ofrecerles, por ejemplo, ensayos a modo de dramatización de situaciones comunicativas reales en las cuales van a tener forzosamente que desenvolverse.

A este respecto, se nos antoja necesario propugnar un aprendizaje de tipo funcional, para que así los estudiantes puedan asumir los procesos de intercambio comunicativo en una sociedad de corte eminentemente dinámico y complejo. Este carácter hace que una de las principales notas del funcionamiento social sea su complejidad, provocando ésta que las

personas se vean en la obligación de conocer diversos saberes y requieran de dominios específicos si quieren acceder al manejo de elementos que entrelazados conseguirán satisfacer todas sus inquietudes. A este respecto, siguiendo a Littlewood (1998), no debemos olvidar nunca que en el trasfondo de toda esa tarea se halla el lenguaje, instrumento imprescindible para tener éxito en toda esta labor personal. Por esta razón, porque el lenguaje es el medio que expande a las personas en todos los ámbitos de su existencia, debemos prestar especial atención a su cuidado, a su uso y, sobre todo, a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 3. EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL EN CONTEXTOS INCLUSIVOS

Considerando que vamos a tratar de ofrecer materiales didácticos con el fin de enseñar, de manera integrada, conocimientos comunicativos y funcionales de la lengua española a estudiantes autóctonos y a aprendientes marroquíes, constataremos la importancia que para ello va a tener el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural. A este respecto, en la enseñanza tradicional se han solido estudiar la lengua y la cultura como dos entes independientes y sin apenas relaciones entre sí ya que, generalmente, el aspecto cultural se ha limitado al conocimiento de sistemas políticos, instituciones, costumbres y tradiciones del país en cuestión. Se solían ofrecer a los estudiantes patrones culturales estáticos, con ítems fijos, que había que conocer y aprender, sin profundizar en su significado ni plantearse las necesidades de los alumnos. No obstante, en los últimos años ha ido cambiando este concepto de la dicotomía lengua-cultura y se ha pasado a hacer hincapié en una formación lingüístico-cultural integrada, preparando a los estudiantes para una comunicación intercultural, a fin de dotar a los aprendientes de recursos para evitar situaciones de conflicto en la comunicación.

Por nuestra parte, hemos planteado nuestra investigación dentro de esta nueva tendencia en la que el énfasis de la enseñanza recae sobre el aspecto cultural de la enseñanza de la lengua. Se trata de una cuestión de conocimiento, actitudes y destrezas. Tal y como propone Sánchez (2009) la intención de esta manera de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje es encontrar y formular nuevos métodos que hagan más accesible la consecución de una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilite a los alumnos su encuentro con otras culturas. Y para ello se antoja necesario introducir en el aula ambas culturas, la propia del alumno y la del idioma que está aprendiendo (en este caso representada por los estudiantes españoles nativos).

Para tratar de desarrollar una actitud intercultural en el aula vamos a proponer una serie de actividades que, a semejanza de las ofrecidas por Rico Martín (2009), incidan en la aparición de una actitud positiva de los estudiantes hacia otras culturas en general y hacia la marroquí en particular. Se trata de tareas que se centran en un modo de proceder holístico basado en incluir aspectos afectivos y emocionales reduciendo el etnocentrismo cultural (Grignon y Passeron, 1992), y modificando las actitudes sociales y comunicativas estereotipadas hacia el diferente, hacia el otro que también forma parte de nuestro mundo. En esta labor juega un importante papel el lenguaje, en el sentido de que los signos lingüísticos son la parte más visible de la cultura extranjera. Y es éste el instrumento mediante el que nos enfrentamos a diferentes interpretaciones culturales de muchos de los conceptos que teníamos adquiridos y asumidos como inalterables en el momento de aprender la lengua materna.

Así pues, para desarrollar este método de enseñanza holístico, tal y como señala Byram (1995), hemos de valorar, por encima de otros, los siguientes factores: el papel de la

personalidad y la identidad, el desarrollo de la empatía y el papel del mediador cultural. En lo referente al primer aspecto, se pretende que la persona, en contacto con otras de diferentes culturas, sea capaz de seguir siendo ella misma. El individuo debe ser capaz de mantener su propio “yo”, su propia identidad y, además, ser capaz de ayudar a los otros participantes a estabilizar la suya. Centrándonos en el segundo factor, resulta imprescindible que los alumnos tengan la suficiente madurez como para comprender un punto de vista diferente y situarlo dentro de los pensamientos de su propia cultura. Esta habilidad incluye la interpretación de las respuestas verbales y de las no verbales. En lo relativo al tercer y último factor, el mediador cultural debe facilitar la comunicación, el entendimiento y la acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura (Said, 2002). Es ésta la ocupación reservada al docente y consiste en interpretar el mundo lingüístico de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos. Con todo, para que la comunicación intercultural pueda desarrollarse en pie de igualdad, el mediador debe propiciar que la misma se establezca en contextos, espacios y tiempos que puedan ser asumidos sin dificultades por tantos entes culturales como se pongan en contacto. Se trata, como señala Hall (1989) de hacer visibles las diferencias de fondo que caracterizan y pueden dificultar la comunicación y, por tanto, contribuir a la disminución de las fricciones en las relaciones interculturales, llenando de sentido y de significado ciertas actitudes. Así pues, considerando estos aspectos, vamos ya a presentar las actividades que hemos preparado:

#### **4. ANÁLISIS DE VARIOS EJEMPLOS DE CUENTOS POPULARES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN COOPERACIÓN CON HABLANTES NATIVOS. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE LOS TEXTOS**

Vamos a proceder a continuación a ofrecer un corpus de cuentos populares españoles y de cuentos populares marroquíes (éstos traducidos al español) a partir de los cuales se van a ofrecer una serie de actividades que van a ir orientadas al desarrollo por parte del alumnado de las cinco habilidades lingüísticas básicas (leer, escribir, hablar, escuchar y conversar) fijadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Y esto lo vamos a hacer dividiendo en dos tipos diferenciados las actividades propuestas en torno a cada texto.

En un primer grupo incluimos actividades a través de las cuales vamos a ir mezclando algunas encaminadas a tratar de potenciar la comprensión e interpretación lectoras y el desarrollo de la escritura, y otras que profundizarán en la correcta utilización de la sintaxis, morfología y lexemática de un tipo de español que no siempre será el estándar, ya que se incluirán variedades regionales, coloquiales, vulgares, etc. Éstas van a ir dirigidas conjuntamente a las necesidades de los estudiantes marroquíes y de los españoles, contando siempre con la ayuda del docente encargado de impartir la materia. Con este tipo de actividades vamos a favorecer, sobre todo, el desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectura y con la escritura en español, así como a consolidar las bases gramaticales ya adquiridas en otros niveles anteriores. En un segundo grupo, vamos a introducir tareas dirigidas a profundizar en el conocimiento de los elementos culturales propios de los dos países que nos ocupan, esto es, vamos a ahondar en el trabajo de las competencias sociocultural e intercultural. Para ello, vamos a centrarnos fundamentalmente en la mejora de las tres restantes destrezas lingüísticas: hablar, escuchar y conversar.

Presentando ya la selección de cuentos populares españoles han sido dos los textos escogidos y se titulan “Juan Bobo” y “El gallego y el caballo del rey”. Los mismos los hemos extraído de la colección realizada por José María Guelbenzu denominada *Cuentos populares españoles* (1996). También son dos los cuentos populares marroquíes que hemos elegido,

recogidos en esta ocasión en la colección *Cuentos y leyendas populares de Marruecos* (2009) realizada por Antonio González Beltrán, y cuyos títulos son “La joven casada con un ogro” y “Historia del viejo que lo sabía y comprendía todo”. A partir de ellos, hemos confeccionado una serie de tareas a través de las cuales tratamos de ofrecer toda una serie de recursos didácticos abiertos y flexibles que siguen el modelo de los propuestos por Concha Moreno en su libro *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L* (2011). A este respecto, la primera y única tarea que se presenta como insoslayable es la de realizar una lectura comprensiva (ya sea individual o colectiva) de cada cuento para, a partir de ella poder realizar otro tipo de actividades que suelen estar pensadas para el trabajo en grupos. Y es que somos conscientes de que los aprendientes marroquíes necesitarán de la ayuda de sus compañeros españoles y viceversa. No obstante, también se incluyen algunas de tipo individual para favorecer la autonomía de cada estudiante. Pasamos ya a presentarlas:

### Selección de cuentos populares españoles:

#### **“Juan Bobo”**

1. Actividades en las que se pone el énfasis en el desarrollo de la gramática y las habilidades lingüísticas básicas de lectura y de escritura (consolidación del idioma).
  - A. Actividad por parejas. Tratad de resumir el texto en menos de cinco líneas. A continuación explicad en unas frases cuál es, según vuestra opinión, el motivo por el que Juan es presentado como “Bobo”. Según este texto ¿podría ser válida la expresión popular “*Todos los tontos tienen suerte*”? (Comprensión e interpretación lectoras).
  - B. Actividad por parejas. En el texto podemos encontrar utilizada la onomatopeya “¡Graó!” para tratar de caracterizar los sonidos que emiten los cuervos. ¿Qué otro tipo de onomatopeyas se utilizan en español para caracterizar los sonidos de otros animales? Inventad alguna para los siguientes animales: *oso, lagarto, tiburón, colibrí y canguro* (lectura y de léxico).
  - C. En grupos de cuatro o cinco personas. Tratad de describir el cuento si en vez de titularse “*Juan Bobo*” se llamase “*Juan Listo*”. ¿Qué creéis que cambiaría al variar el apellido? (lectura y escritura).
2. Actividades en las que se pone el énfasis en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de escuchar, hablar y conversar (competencias sociocultural e intercultural).
  - D. En grupos de cuatro o cinco personas: En el cuento encontramos que se hace referencia a las pesetas, un tipo de moneda diferente de la que se emplea actualmente en España. ¿Qué moneda se emplea actualmente en Marruecos? ¿Qué otros tipos de monedas conocéis? Cread una situación teatral en la que tres personas con monedas distintas -un alemán, un marroquí y un esquimal- participen en una subasta por un cuadro de Goya. ¿Quién creéis que se acabaría llevando la pintura si el vendedor fuese un americano que no contara con ninguna referencia del valor de cada moneda? ¿Por qué?
  - E. Actividades individuales y puesta en común a través de la exposición y del debate colectivo. Durante la historia se hace referencia a la ciudad de Madrid de la que Juan Bobo saca partido en sus visitas. Elegid cada uno vuestro lugar de origen y describidlo posteriormente en voz alta para vuestros compañeros. ¿Qué elementos los diferencian y cuáles tienen en común?
  - F. Debate colectivo: ¿Creéis que es casual que en el cuento se señale explícitamente que Juan Bobo es de pueblo y que se retrate a los habitantes del mismo como gente sin seso? ¿Qué concepto tienen las sociedades desarrolladas actuales sobre las personas que viven en el ámbito rural? ¿Ocurre así en Marruecos? ¿Y en otras las culturas?



### “El gallego y el caballo del rey”

1. Actividades en las que se pone el énfasis en el desarrollo de la gramática y las habilidades lingüísticas básicas de lectura y de escritura (consolidación del idioma).
  - A. Actividad por parejas. Resumid el contenido del texto de dos formas diferentes. Para ello debéis incluir en la primera manera de hacerlo una proposición subordinada adverbial final y, en la segunda, una proposición subordinada adverbial condicional (lectura, escritura y sintaxis).
  - B. Actividad por parejas. ¿Qué significado creéis que tiene la expresión “Al soldado andaluz *no le llegaba la camisa al cuerpo*”? Tratad de encontrar otras frases hechas que expresen la misma idea (léxico y escritura).
  - C. En grupos de cuatro o cinco personas. ¿Os parece acertada la treta lingüística que emplea el gallego para comunicarle a su rey la muerte de su caballo favorito? ¿Por qué? Idead y escribid vosotros mismos al menos tres maneras diferentes de hacerlo sin emplear la expresión “majestad, su caballo ha muerto” (lectura y escritura).
2. Actividades en las que se pone el énfasis en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de escuchar, hablar y conversar (competencias sociocultural e intercultural).
  - D. En parejas. En el cuento que acabamos de leer aparecen como protagonistas un gallego y un andaluz. ¿Sabríais situar las Comunidades Autónomas de Galicia y de Andalucía en el mapa mudo que se ofrece más abajo? ¿Y de completarlo entero? ¿Podríais añadir algunas capitales de provincia al mismo?



Tratad de hacer lo mismo ahora con el mapa de Marruecos



- E. En parejas. En la actividad C os hemos pedido que idearais tres maneras diferentes de comunicarle al rey lo sucedido con su caballo. Representad teatralmente las tres situaciones comunicativas tratando de utilizar cada pareja la variedad regional de español (andaluz, canario, extremeño, murciano, madrileño, etc.) que prefiráis.
- F. Debate colectivo. Hemos visto que del cuento leído se puede desprender la idea de que los habitantes de Galicia son personas sociables, valientes y astutas y que los andaluces son más conservadores y poco atrevidos. ¿Creéis que esto responde a una realidad constatable actualmente? ¿Qué significado tiene “*ser un gallego*” en



Hispanoamérica? Definid con un adjetivo calificativo a los habitantes de cada una de las Comunidades Autónomas de España.

### Selección de cuentos populares marroquíes:

#### **“La joven casada con un ogro”**

1. Actividades en las que se pone el énfasis en el desarrollo de la gramática y las habilidades lingüísticas básicas de lectura y de escritura (consolidación del idioma).

A. Actividad individual. Resume el contenido del texto de manera que en el mismo utilices las siguientes cinco palabras: *ogro*, *caballo*, *genios*, *castillo*, *felicidad* (lectura y escritura).

B. Actividad en parejas. Reescribid la historia desde la perspectiva del caballo Dada Zokia Kenaden. Además, cada vez que le déis voz al animal debe ser empleando un lenguaje cortés y educado. Servíos para ello de fórmulas de cortesía del tipo: “*Si os place*”, “*Siempre a su servicio*”, “*Es para mí un honor*”, etc. (escritura y niveles de uso del lenguaje).

C. En grupos de cuatro o cinco personas. ¿Conoces alguna historia como ésta en la que el sueño juegue un papel importante? ¿Cuáles? Escribid todas las palabras que conozcáis relacionadas con el campo semántico de la dicotomía vigilia-sueño (léxico, morfología).

2. Actividades en las que se pone el énfasis en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de escuchar, hablar y conversar (competencias sociocultural e intercultural).

D. En grupos de cuatro o cinco personas. ¿Qué significado tienen los términos árabes *adul*, *rekkas* y *zawiya* que aparecen en el texto? ¿Seríais capaces de encontrar su equivalente en español?

E. En grupos de cuatro o cinco personas. En el cuento aparecen una serie de pruebas destinadas a comprobar el género de la persona que está ejerciendo de docente en una casa de ciudad suponiendo la existencia de unos usos femeninos y otros masculinos. ¿Se os ocurren a vosotros otro tipo de estratagemas para averiguar el género de una persona? ¿Creéis que son definitorias e infalibles en todos los casos? Razonad vuestra respuesta

F. Debate colectivo. A lo largo del texto hemos podido comprobar la falta de libertad de la mujer que lo protagoniza. Al principio está sometida a los designios de su padre y, posteriormente a los de sus dos maridos. Tanto es así que ella, por sí misma, no tiene libertad para decidir con quién se quiere casar ni cómo actuar con sus hijos y con su propio cuerpo. En el único momento en que consigue ser relativamente independiente es cuándo se disfraza de hombre ¿Ocurre esto en la actualidad en España? ¿Hay una verdadera igualdad efectiva tal y como señala el artículo 14 de nuestra actual Constitución? ¿Y en Marruecos? ¿Qué es el *hiyab*? ¿Creéis que éste es sólo un símbolo religioso o implica una desigualdad entre géneros?

#### **“Historia del viejo que lo sabía y comprendía todo”**

1. Actividades en las que se pone el énfasis en el desarrollo de la gramática y las habilidades lingüísticas básicas de lectura y de escritura (consolidación del idioma).

A. Actividad individual. Trata de resumir el texto a través de frases tan largas como te sea posible mediante la utilización de la recursividad del lenguaje (lectura, escritura).

B. En parejas. Introducid en el texto más situaciones en las que el rey se vea obligado a preguntar al sabio. Hacedlo incluyendo frases muy cortas en las que predominen los verbos de acción (escritura).

C. En grupos de cuatro o cinco personas. En el cuento podemos encontrar utilizada la aposición “El que lo sabe y lo comprende todo”, a modo de epíteto épico refiriéndose al anciano protagonista. ¿Sabríais decir otras aposiciones explicativas o adjetivos calificativos que se hayan utilizado acompañando a personajes importantes en la historia de la literatura española o marroquí? Dad vosotros un epíteto épico que consideréis adecuado para cada miembro de vuestro grupo (escritura, literatura).

2. Actividades en las que se pone el énfasis en el de desarrollo de las destrezas lingüísticas de escuchar, hablar y conversar (competencias sociocultural e intercultural).

D. Debate colectivo. Como hemos visto, durante el cuento, el rey formula varias preguntas sobre asuntos de su interés al anciano que lo sabe todo. Realizad una lluvia de preguntas sobre los temas que os interesaría conocer si tuvierais ocasión de cuestionar al sabio. Proponed igualmente canciones españolas y marroquíes actuales en las que aparezcan preguntas para escucharlas en clase. De entre todas las sugerencias, se reproducirán para todos los alumnos las que más convengan.

E. Debate colectivo. ¿Creéis que detrás de las apariencias de las personas influyentes encontramos siempre un lado oculto que no esperábamos? ¿Suele el poder legitimarse mostrando una cara que realmente no es la que le pertenece? Dividid la clase en dos grupos para organizar una discusión: de un lado estarán aquellos que defiendan el derecho a la intimidad de todas las personas, independientemente de que ocupen un estatus social privilegiado y, de otro, los que defiendan el derecho de los ciudadanos a conocer todos los detalles de sus gobernantes.

F. Debate colectivo. ¿Haríais vosotros como el rey y le daríais riquezas al anciano para que se mantuviera callado sabiendo que conoce un secreto vuestro y que puede desvelarlo en cualquier momento? ¿Sabéis algún caso en que se haya descubierto un asunto de este tipo en España, Marruecos o en algún otro lugar?

## 5. CONCLUSIONES

Tras haber realizado este trabajo de investigación centrado en la reflexión teórica y práctica sobre la creación de materiales didácticos para el estudio del español como lengua extranjera, hemos llegado a una serie de conclusiones con las cuales podrán estar de acuerdo otros investigadores o no. Son las siguientes: en primer lugar, queremos destacar la necesidad de favorecer la formación en las instituciones académicas y/ o universitarias de grupos bi-culturales o multi-culturales a través de los cuales facilitar el aprendizaje del lenguaje y de la cultura de los estudiantes de español como lengua extranjera con un nivel avanzado; en segundo lugar, consideramos igualmente imprescindible adoptar una perspectiva centrada en el desarrollo de las competencias comunicativa, sociocultural e intercultural superando, de este modo, los estudios tradicionales que se centraban únicamente en el aprendizaje teórico de referentes culturales de la lengua que se quería aprender; en siguiente lugar, nos parece importante, asimismo, crear actividades que generen un debate global en el alumnado, de forma que todas las opiniones puedan ser expresadas sin coartar la libertad de expresión de ningún componente; en cuarto lugar y desde nuestro particular punto de vista, no hay que obviar tampoco que una buena formación gramatical es necesaria para que los estudiantes cuenten con la posibilidad de poder desarrollarse en ámbitos letrados (académico, administrativo, etc.), si es que así lo desean y por último, consideramos que los cuentos, leyendas y mitos populares de las culturas implicadas en el proceso de aprendizaje pueden ser un buen método para conseguir que los alumnos desarrollen las competencias anteriormente mencionadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYRAM, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence* Vol I: 53-70.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ed. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- GONZÁLEZ BELTRÁN, A. (2009). *Cuentos y leyendas populares de Marruecos*. Madrid: Ed. Siruela.
- GRIGNON, C. y PASSERON, J.-C. (1992): *Lo culto y lo popular*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- GUELBENZU, J. M. (1996). *Cuentos populares españoles*. Madrid: Ed. Siruela.
- HABERMAS, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Ed. Taurus.
- HALL, E. T. (1989). *Understanding cultural differences*. Maine: Ed. Intercultural Press.
- LITTLEWOOD, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Ed. Cambridge University Press.
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2004). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Murcia: Ed. Diego Marín.
- MORENO GARCÍA, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Ed. Arco/Libros.
- OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Ed. Edinumen de la Universitat de Barcelona.
- RICO MARTÍN, A. M. (2009). El profesor de ELE como agente hacia la transculturalidad. En Barrientos Clavero, A. (coord.), *El profesor de español LE/L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cáceres: Ed. Universidad de Extremadura.
- SAID, E. (2002). *Orientalismo*. Madrid: Ed. Debate.
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: Ed. Sgel.

## ARE OUR TERTIARY STUDENTS INTERCULTURALLY COMPETENT?

**Nashwa Nashaat Sobhy**

Universidad San Jorge

nnashaat@usj.es

**Rachel Harris**

Universidad San Jorge

rsian@usj.es

### RESUMEN

La competencia intercultural entendida como la apertura hacia otras culturas, evitando los estereotipos y la sensibilidad intercultural, se está revelando como una de las facetas de mayor importancia en los cada vez más frecuentes programas de intercambio entre los miembros de la comunidad académica (estudiantes y profesores). Efectuado un cuestionario a treinta estudiantes de la Universidad de San Jorge se ha podido constatar que la relación entre la apertura intercultural y la habilidad de evitar estereotipos es mayor que la relación de la propia apertura intercultural y la sensibilidad intercultural

Palabras clave: educación superior, competencia intercultural, apertura hacia otras culturas, sensibilidad intercultural, evitar los estereotipos.

### ABSTRACT

*Intercultural competence among members of the academic community is now more in focus as a result of the increase in exchange programs and study-abroad periods. This small scale study reports the results gathered from the performance of thirty Journalism students on a questionnaire that was designed to measure their intercultural competence defined as: intercultural openness; avoiding stereotypes; and intercultural sensitivity). Results indicated that there is a stronger relationship between students' performance on intercultural openness and avoiding stereotyping than between intercultural openness and intercultural sensitivity.*

*Keywords: tertiary education, intercultural competence; intercultural sensitivity, intercultural openness, avoiding stereotypes.*

## 1 . INTRODUCTION

Intercultural competence is one of the areas that receive least attention in bilingual programmes especially where Academic English or English for Specific Purposes (ESP) is concerned. The reason for this may be due to the perceived notion that interculturality is the outcome of upbringing, and life experiences, hence regarded as 'a personal intake on matters regarding others' that requires little or no interference. Also, this insufficient attention may be due to that intercultural competence is pertinent to fields other than language teaching that are more related to discourse analysis and identity studies that language teachers take for granted. Byram's Intercultural Competence Model (1997 as cited in Deardorff, 2009) shows the synergy among motivation; political education; attitudes; knowledge; evaluation practices; interpretation skills; and interaction skills - all in no specific order - in the creation of a subsystem that we call intercultural competence, and which is eventually expressed in linguistic and sociolinguistic forms. Deardorff (2006) also affirms that intercultural competence is a lifelong process that language instruction alone cannot be made responsible for, but is

surely a vehicle for learning about other cultures as well as a vehicle to learn about other's worldviews. Since pragmatics and discourse are two areas that are more often tackled in applied linguistics, and because intercultural competence underlies thoughts and needs later verbalized through language utterances, it was chosen as the main topic for our study. In other words, if intercultural competence precedes appropriateness in language use, it is then valid that language educators would concern themselves with it as well.

The approach to the study lies within the Common European Framework of Reference for Languages (CEF, 2001). The CEF breaks down intercultural competence into several constructs aligned with Byram's model among which are: *the ability to overcome stereotyping*; *openness to people from other cultures*; and *cultural awareness and sensitivity*. It is important to disentangle the differences between these constructs before proceeding further. *Stereotyping* is the result of a cognitive and psychological process that starts with the normal tendency to categorize individuals as either within-group or outside-group based on identity work, and the categorization of individuals in groups that are given labels and assigned definitions (Turner, 1982; Hewstone & Giles, 1986). *Negative stereotyping* in particular involves passing negative judgments where a certain group is concerned. The ability to withhold the latter is indicative of the ability to avoid stereotyping. In regards to openness, the willingness to move beyond one's comfort zone and approach new grounds (groups, cultures) with respect and curiosity indicates *openness* unto others (Deardorff, 2006), which is the second component outlined above. As for *intercultural awareness*, it can be seen as the knowledge-bound side of intercultural communicative competence achieved through learning by which individuals reach an understanding of cultural conventions that they later have to act upon when they are ready. If intercultural awareness is the knowledge-related cognitive aspect of intercultural competence, *intercultural sensitivity* can then be described as the affective aspect of the latter motivated by the willingness to avoid sensitivities and offences.

### 3.1 Point of Departure

Many universities in Spain are experiencing a process of internationalisation as a result of the Bologna agreement. This small-scale study was carried out in the University of San Jorge in Zaragoza (USJ). In 2010, the university decided as part of its language policy that students would graduate with a B2 level in English and to take on other languages like French, Italian, German, and Chinese for which language courses are offered. The student profile is mostly Spanish; however, one degree programme (Physiotherapy) is dominated by French students, and there are some European students who arrive as part of the Erasmus programme (for example, Italians, Germans, Turkish). The teaching staff is also mostly Spanish, but nine percent are from a number of countries including England, Ireland, Denmark, China, Poland, Egypt as well as Latin America. The university is currently working towards attracting more students and teachers from different places in the world as part of its plan for internationalisation. In light of the latter, it becomes quite pressing to question whether our Spanish students are interculturally competent, besides being linguistically competent. Other than being curious about whether they were interculturally open, interculturally sensitive and could avoid stereotyping, two other questions were posed:

- Are culturally open students culturally sensitive?
- Do culturally open students avoid stereotyping?

## 2 . METHODOLOGY

### 2.1. Student Profile

Students in the Faculty of Communication - Journalism degree programme - were selected given that their future line of work requires they be interested in social and political events,



people, and be ready to move outside their zone of comfort to cover different events. Thirty students belonging to a single class were given a questionnaire to elicit the data required for this study.

## 2.2. The Instrument

The questionnaire has four hypothetical situations and was written in Spanish to avoid students answering incorrectly to any part due to language problems.

The first situation taps into intercultural openness (see Figure 1 for the wording of the situation). It proposes a situation for students to hypothesize about a move to the United States. It then gives them three options. By choosing one of the three statements they either show preference to (1) have Spanish friendships mostly and avoid conformance to the American lifestyle, or (2) maintain relationships with Spanish and Americans equally and integrate both cultures into their lifestyles, or (3) extend their community of friends beyond the Americans to include other nationalities like Italians; Greeks; Indians; Arabs; Irish; and Chinese.

**I. Lee las frases abajo y pon V delante de la frase con la que estás más de acuerdo (con la que te identificas más).**

***Si viviera en los Estados Unidos:***

- a. Ojala la mayor parte de mis amigos sean españoles y pueda mantener un estilo de vida español evitando amoldarme al americano.
- b. Mantendría relaciones con españoles tanto como con americanos porque los dos son igualmente importantes y me integraría en el estilo de vida americano mientras mantengo mi cultura española.
- c. Dado que los Estados Unidos tiene diferentes culturas, intentaría tener amistades de nacionalidades distintas: italianos, griegos, indios, árabes, irlandeses, y chinos.

Figure 1. Student Questionnaire - Situation 1 (Intercultural Openness).

The second situation (see Figure 2 for the wording of the situation) also dealing with intercultural openness describes a situation where students are in a youth camp with six members of each of the following nationalities: Germans; Israelis; Italians; Arabs; and Chinese. Students are then asked if they would rather share a tent with mixed nationalities or be in a tent with only one of the nationalities above (Germans only, for example).

**II. Estas en un campamento juvenil para 10 días con estudiantes internacionales: 6 alemanes, 6 israelíes, 6 italianos, 6 árabes, y 6 chinos. Te han responsabilizado con organizar la división de los camperos entre las tiendas.**

- a. Prefiero compartir la tienda con nacionalidades mixtas.
- b. Prefiero compartir una de las tiendas que tienen una sola nacionalidad.

Figure 2. Student Questionnaire - Situation 2 (Intercultural Openness).

The third question was to see whether students had a tendency to stereotype or avoid stereotyping. They were asked if they agreed or disagreed to the following statement: "Germans are strict and do not have a sense of humour".

The fourth question is an extension of question two and aims to see whether students are able to recognize culturally sensitive issues and avoid them. Whether students lack the knowledge or lack the affect (intercultural sensitivity) leading to their ability to make the appropriate choice, if they choose incorrectly, they would come across as intercultural



insensitive. The task describes a situation where they are in the previously mentioned youth camp and have to choose one DVD to show the campers from among three available ones. The main theme of each movie is explained. Two of the movies are not suitable as they revolve around issues that could be culturally insensitive to the German, Israeli and Arab campers like the holocaust and the bombing of the twin towers in New York.

### 3. RESULTS & DISCUSSION

The answers of the students were tallied and their frequency count was transformed into percentages. For questions number one, 90% of the students expressed their willingness to have friendships with people from other nationalities besides maintaining their relationships with Spanish friends; conform to the American lifestyle while maintaining their Spanish culture. For question number two, 90% of the students as well, chose to share tents with mixed nationality. For question number three, 80% of the students stated they disagreed to the statement regarding Germans being strict and lacking a sense of humour. For the fourth and final question, only 40 % of the students were able to identify the movie that could be viewed by all campers causing offense to any of the present nationalities while 60% could not.

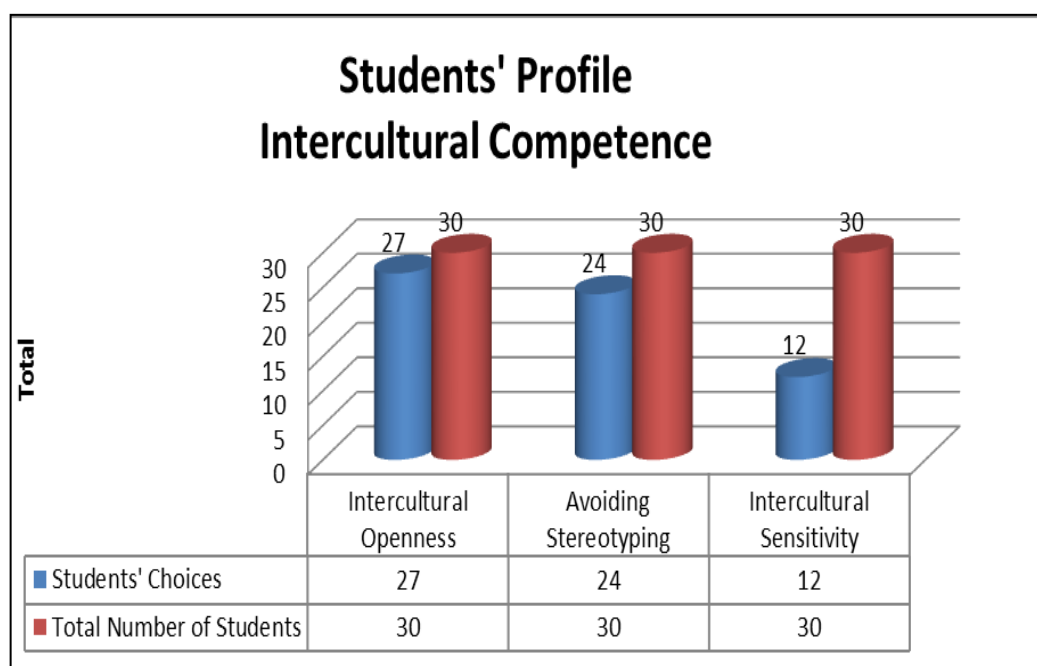


Figure 3. The intercultural competence profile of Journalism first-year students at USJ.

Figure 3 shows a comparison between students' performance on all three aspects measured in this study. The graph shows that students performed better on the first aspect – intercultural openness – when compared to avoiding topics that could cause sensitivity or unease to members of other cultures. Pearson correlations were calculated to compare students' performances among the three aspects. A coefficient of  $r=0.66$  and  $r=0.27$  were found respectively between intercultural openness and avoiding stereotyping, and between intercultural openness and avoiding intercultural sensitivity. To conclude, students were found to be interculturally open and able to avoid stereotyping, in general. In regards to relationships between performances, Interculturally open students seemed more likely to avoid stereotyping while the very low correlation between intercultural openness and intercultural sensitivity suggests that there is no relationship between the latter two.

#### 4. RECOMMENDATIONS

Though foreign language teachers often complain of the lack of time to attend to the many areas of language communicative competence, it is neither really challenging nor time-consuming to integrate activities or tasks that are situation-based, for example, similar to the questionnaire used in this study. The questionnaire was used here as an assessment tool, but if the situations and results are discussed with the students, it would serve as a tool for awareness-raising as well. It is not a new concept that assessment tools could be used as teaching tools; one of the objects of assessment is learning. Language and culture have often gone hand in hand. Language opens the way to talking about culture and vice versa. It is recommended that speaking or conversation classes would take on topics that discuss stereotyping, or debate issues that may be the cause of intercultural sensitivity while still attending to linguistic objectives. Teachers of Language for Specific Purposes have to do the latter to function on the content-language continuum; if the specific purpose is made to be intercultural competence from time-to-time, the objective of raising students' awareness and raising their competence in the area in question could be achieved at no extra expense to teaching time. As Kramsch (1996) puts it: "*It is because of that mediatory role of language that culture becomes the concern of the language teacher...language plays a crucial role not only in the construction of culture, but in the emergence of cultural change*".

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deardorff, Darla K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*. 10. 241-266
- Kramsch, Claire. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2). Retrieved online from: [http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsc2.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsc2.htm)
- Deardorff, Darla K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*. 10. 241-266
- Deardorff, D.K. (ed). (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Sage.
- Turner, J. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (ED.), *Social Identity and intergroup relations* (pp. 15-40). Cambridge, England; Cambridge University Press.
- Hewstone, M., & Giles, H. (1986). Social groups and social stereotypes in intergroup communication: A review and model of review intercommunication breakdown. In W. Gudykunst (Ed.), *Intergroup communication* (pp. 10-26). London. Edward Arnold.

## LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL): EVOLUCIÓN, FUNCIONAMIENTO Y FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS

**Dimitrinka G. Níkleva**  
*Universidad de Granada*  
 nikleva@ugr.es

**Brigitte Urbano Marchi**  
*Universidad de Granada*  
 brigitte@ugr.es

**Agustín Jiménez Jiménez**  
*Delegación Provincial de Educación de Granada*  
 agustin.jimenez.edu@juntadeandalucia.es

### RESUMEN

En este artículo se pretende repasar la evolución, el funcionamiento y las características de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la Comunidad Autónoma de Andalucía, además de las actitudes de los futuros maestros hacia los alumnos inmigrantes y su formación para enseñar a este tipo de alumnado en el marco de la educación inclusiva. Se presentan datos estadísticos sobre la evolución de las ATAL desde su origen hasta la actualidad y se analiza un cuestionario de opinión de alumnos –futuros maestros– de la Universidad de Granada en el marco de dos proyectos de innovación docente, llevados a cabo durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013.

Palabras clave: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), formación de los maestros para enseñar a inmigrantes, actitudes hacia los inmigrantes.

### ABSTRACT

*The aim of this study is to revise the evolution, functioning and features of the Temporary Language Adaptation Classrooms (Spanish abbreviation ATAL) in the Autonomous Region of Andalucía. Besides, we aim to approach the attitudes of teachers towards immigrants and their [specific] training to teach them within the framework of inclusive education. We present statistic data regarding the evolution of ATAL since they were set up till the present time, and analyse a students' opinion survey –teacher trainees – of the University of Granada. All of it within the framework of two innovative teaching projects carried out through the academic years 2011/2012 and 2012/2013*

*Keywords: Temporary Language Adaptation Classrooms, specific training for the teaching of immigrants, attitudes towards immigrants, teacher trainees.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo español, el alumnado extranjero presenta un aumento continuo en todas las etapas educativas y en todas las comunidades autónomas y este hecho ha originado una serie de medidas para afrontar toda la complejidad de esta realidad y atender al alumnado inmigrante. Según la normativa vigente, todas estas medidas se sitúan en el marco de la educación inclusiva, aunque en la práctica se aplica no solo el enfoque inclusivo, sino también el segregacionista.

Las medidas diseñadas para la atención al alumnado inmigrante se pueden agrupar en tres ejes: la acogida, el aprendizaje del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen. En este artículo nos vamos a centrar en el apoyo lingüístico por ser fundamental para la competencia comunicativa y, de ahí, para la integración social del individuo. Este tipo de apoyo recibe distinta denominación en las diferentes comunidades autónomas, pero la esencia y los objetivos son parecidos. En algunas comunidades se aplica en las aulas de acogida, de inmersión lingüística, de enlace, etc. En este estudio nos planteamos explicar el caso de Andalucía donde estas mismas aulas reciben el nombre de *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)* y en su funcionamiento subyacen los fundamentos de la enseñanza de segundas lenguas.

Nos interesa también estudiar la opinión de los futuros maestros sobre su formación para estas aulas y el conocimiento que se tiene de ellas.

## 2. LAS ATAL: MARCO LEGAL Y CARACTERÍSTICAS

Las ATAL cuentan con profesorado específico que realiza programas de enseñanza del español para alumnos inmigrantes que no tienen la suficiente competencia lingüística en español como lengua vehicular para poder realizar sus estudios en cualquier asignatura. Existen en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, para los cursos entre 3º Primaria y 4º ESO, inclusive, o sea, a partir del segundo ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria.

En Andalucía esta iniciativa se puso en marcha durante el curso 1997/1998. Las aulas de adaptación lingüística se implantan solo en centros públicos. Para Andalucía la normativa marca un número máximo de 12 alumnos y un nivel de competencia lingüística inferior a B1.

La permanencia del alumnado en el programa será (Cruz del Pino, 2011):

1) Durante un máximo de un curso escolar (los resultados de la evaluación continua podrán determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia).

2) Excepcionalmente, previa autorización del Servicio de Inspección, el alumnado podrá permanecer en un grupo de apoyo hasta un máximo de dos cursos, cuando concurren las siguientes circunstancias:

- a) Enfermedad que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- b) Absentismo escolar por distintos motivos.
- c) Escasa o nula escolarización en su país de origen.
- d) Inscripción en el centro a lo largo del segundo o tercer trimestre del curso anterior.

Hay que mencionar también que los criterios para acceder a estas aulas son distintos. Arroyo (2011), en su estudio sobre todas las comunidades autónomas, establece los siguientes criterios: la evaluación inicial, la intervención de la Delegación Provincial de Educación, la conformidad de las familias y el informe psicopedagógico. El procedimiento que se aplica en Andalucía es el informe psicopedagógico. El período de permanencia en estas aulas suele ser de un curso académico en el caso de Andalucía (unas 10 horas semanales en la etapa de Educación Primaria).

## 3. DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LAS ATAL

A continuación presentamos los datos estadísticos (tabla 1 y fig. 1) sobre la evolución del profesorado en ATAL en Andalucía desde 1997/1998 hasta 2011/2012. Los datos han sido facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

	A	M	H	G	J	Cád.	Cór.	S	Total	CI
1997/1998										
1998/1999										10
1999/2000									1	15
2000/2001	1								2	13
2001/2002	2	1	1						6	178,2
2002/2003	4	1	1						10	59,3
2003/2004	6	3	1	1	1		1	1	17	73,5
2004/2005	6	4	2	1	1	1		1	20	16,3
2005/2006	8	7	2	2	1	1		2	25	21,8
2006/2007	8	7	2	2	1	1		2	27	9,5
2007/2008	8	8	2	2	1	1		2	29	6,1
2008/2009	9	8	2	3	1	2	1	2	31	7,8
2009/2010	8	8	2	3	1	2	1	2	29	-7,3
2010/2011	8	7	2	2	1	1		2	26	-8,5
2011/2012	7	7	2	2	1	1		2	25	-6,3

Tabla 1. Evolución del profesorado de ATAL en Andalucía por año y por provincia.  
(A = Almería; M = Málaga; H = Huelva; G = Granada; J = Jaén; Cád. = Cádiz; Cór. = Córdoba; S = Sevilla; Total = Total en Andalucía; CI = crecimiento interanual).

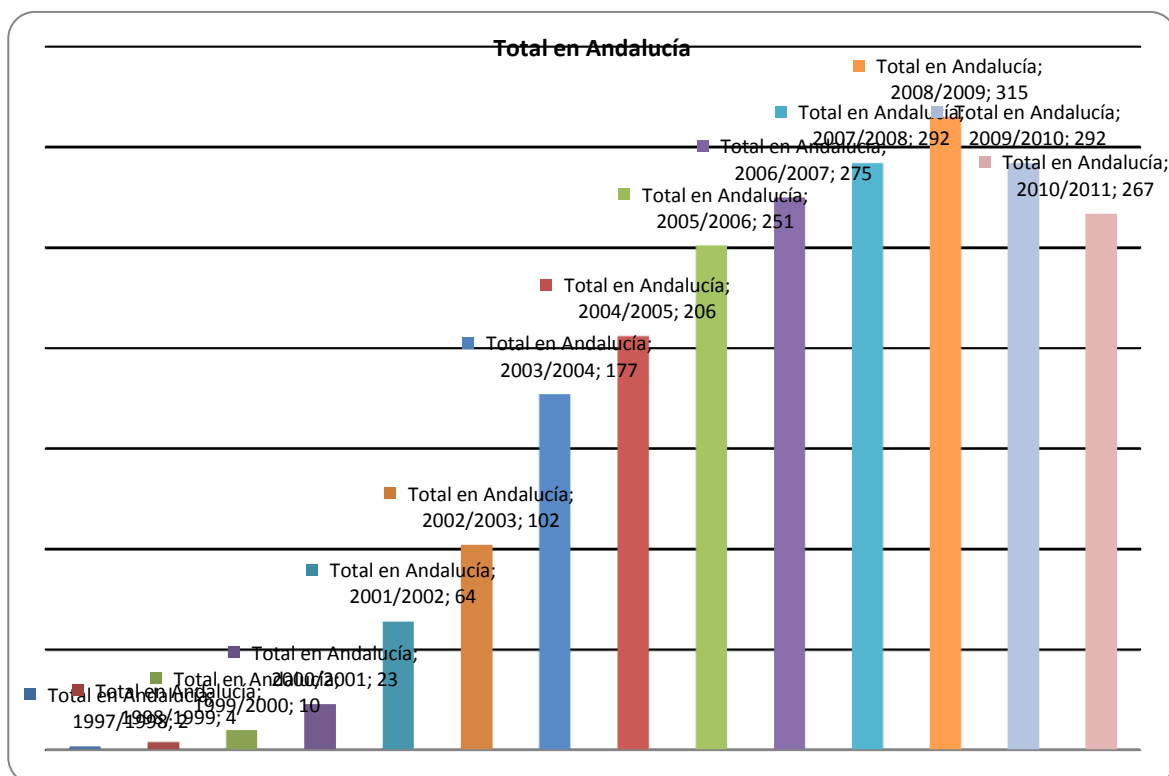


Figura 1. Evolución del profesorado de ATAL en Andalucía (en total) entre 1997/1998 y 2010/2011.

#### 4. ENFOQUES EN LAS ATAL: INCLUSIVO Y SEGREGACIONISTA

Antes de presentar algunos resultados importantes de estudios comparativos sobre estos dos enfoques, conviene recordar los principios de la educación inclusiva (Níkleva, 2012). Este tipo de educación pretende prestar atención educativa a todo el alumnado y favorecer su desarrollo y la cohesión de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, todos los profesionales del centro educativo, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales). Todos los miembros de la comunidad educativa colaboran para garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado en un proceso de aprendizaje permanente.

La escuela inclusiva es para todos: abarca toda la diversidad lingüística y cultural, todas las etnias y todos los alumnos con necesidades educativas especiales (discapacitados, sordos, invidentes, superdotados, etc.).

Nos parece importante hacer hincapié en los tres niveles de la inclusión que distingue Mel Ainscow (citado por Barra Bustinza et al., 2009: 19):

1. Presencia: estar “físicamente” junto al resto de alumnado.
2. Participación: el alumno debe estar presente y, además, participando.
3. Adquisición de conocimientos: el alumno debe estar presente en la escuela, participando y, además, aprendiendo.

La escuela inclusiva propugna actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural; propicia la interacción, la adaptación y la integración.

Uno de los objetivos fundamentales es facilitar la adquisición de conocimientos y competencias, colaborando en superar las barreras que dificultan este proceso. Entre estas barreras cabe mencionar el currículo, la metodología, la organización del centro y, quizás, la más difícil de superar, la que deriva de las actitudes negativas, estereotipos culturales, etc.

La normativa legal sitúa las aulas ATAL en el marco de la educación inclusiva. La Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 15 de enero de 2007 por la que se regulan las medidas y actuaciones para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, establece que:

Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen (Consejería de Educación, 2007, artículo 5, punto 2).

Sin embargo, en la práctica se aplican dos enfoques: inclusivo (enfoque cooperativo recomendado para trabajar con los inmigrantes en el aula ordinaria) y segregacionista (atención al alumnado inmigrante fuera del aula ordinaria). Se podría afirmar incluso que predomina el enfoque segregacionista. En algunas comunidades, como la de Madrid, el modelo de atención fuera del aula ordinaria se ha adoptado de forma institucional. Existen muchos estudios que han contrastado los dos enfoques y llegan a la conclusión de que el enfoque inclusivo proporciona múltiples ventajas, además, de un mejor rendimiento académico para todo el alumnado, no solo para el extranjero y, además beneficia al alumnado autóctono en el aprendizaje de contenidos curriculares de todas las áreas (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012). Una de las ventajas que se señala en este estudio es que la mayor eficiencia demostrada de la modalidad inclusiva que beneficia también al alumnado autóctono hispanohablante tendría una consecuencia positiva al modificar *las percepciones de padres y*



*de profesorado sobre la repercusión académica negativa de la presencia de alumnado no hispanohablante en las aulas* (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012: 219).

Otros estudios indican que el modelo de atención fuera del aula ordinaria promueve un modelo escolar homogeneizador y resistente respecto a la aceptación de la diversidad, además de que fomenta la no participación del profesorado de otras áreas en la adquisición de competencia lingüística (García Fernández y Moreno Herrero, 2003; García Fernández, Moreno Herrero y Sánchez Delgado, 2008; Ortiz, 2006).

## 5. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LAS ATAL

En algunas comunidades autónomas no se establecen ningunos requisitos en cuanto al profesorado para este tipo de aulas (Andalucía, Baleares, Cantabria, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, etc.), a diferencia de otras, donde es necesario tener una formación en educación compensatoria (Castilla La Mancha), atención a la diversidad (Asturias), etc. Llama la atención el hecho de que solo en Madrid y el País Vasco se le exige al profesorado una formación en español como lengua extranjera.

Los profesores suelen ser de los departamentos de Lenguas o de Ciencias Sociales. Sin embargo, nos parece preocupante el hecho de que en muchas comunidades el único requisito, por lo visto, es ser hablante nativo del español y no se requiere una cualificación y formación específica en español como segunda lengua o como lengua extranjera. Respecto a la formación del profesorado en estas aulas Arroyo (2011: 138) concluye:

Escasa preparación del profesorado en esta materia. La normativa no hace referencia a ninguna formación específica previa, salvo excepciones (la comunidad de Madrid exige que el profesorado tenga formación en español como Lengua Extranjera). Estas funciones están siendo desarrolladas por profesorado de Educación Compensatoria, de Lengua Extranjera, de Atención a la Diversidad. Se debe incidir en la formación específica del profesor de español como lengua Extranjera.

Toda esta problemática nos llevó a la idea de diseñar dos proyectos de innovación docente en la Universidad de Granada, en la facultad de Ciencias de la Educación, en los que han colaborado unos quince profesores de la universidad y de aulas ATAL:

Curso 2011/2012: *La formación del maestro para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): una propuesta de ajustar la formación académica y la demanda laboral.*

Curso 2012/2013: *La formación del maestro para la adaptación lingüística de los alumnos inmigrantes: cooperación con las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).*

Normalmente, en el Grado de Primaria en la Universidad de Granada, los alumnos realizan el prácticum y se gradúan sin conocer las ATAL. Por lo tanto, la gran mayoría de los alumnos suelen desconocer el puesto específico que les corresponde a los maestros y a los profesores que imparten clases en estas aulas, además de los requisitos para poder optar a este puesto. Suelen desconocer también las diferencias entre la enseñanza-aprendizaje de la Lengua española como lengua materna o nativa (L1) y del Español como Lengua Extranjera (ELE) o para inmigrantes (L2, segunda lengua) como un caso específico que se da en las ATAL.

En el marco del proyecto se pasó un cuestionario inicial a 130 alumnos de 2º curso del Grado de Primaria para conocer su opinión en cuanto a su formación para enseñar a alumnos inmigrantes (Níkleva y Ortega, 2013). El cuestionario compuesto por 32 ítems de preguntas cerradas y una pregunta abierta y combinó algunas preguntas dicotómicas con otras en las

que aplicamos una escala Likert, según la cual se pidió a los alumnos que expresaran su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones presentadas mediante una valoración del 1 al

5. El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS 17 (*Statistical Product and Service Solutions*).

En cuanto a la pregunta que se refería a las aulas ATAL (*¿Conoces las Aulas ATAL?*) (respuesta *sí* o *no*), el 99,2% respondieron que no las conocen frente a solo un alumno (0,8%) que respondió que sí, a pesar de que en la respuesta de otra pregunta posterior se confirmó que tampoco sabe qué significa, puesto que considera que se trata de aulas temporales de asesoramiento legal para alumnos inmigrantes.

Entre los resultados de este cuestionario inicial queremos destacar que los alumnos se consideran preparados para enseñar a inmigrantes (30,2% “algo de acuerdo”). Sin embargo, un 38,6% opina que son pocas las asignaturas que contemplan la enseñanza a inmigrantes. El 38,5% prefiere dar clases a alumnos de origen español e inmigrantes durante el prácticum, antes de finalizar la carrera. Un 62,8% de los alumnos es consciente de que necesita conocer algunos aspectos de multiculturalidad para saber atender mejor a sus futuros alumnos inmigrantes.

Para nuestra investigación ha sido importante estudiar la actitud de los futuros maestros hacia los inmigrantes. Para ello hemos repasado también algunos estudios que arrojan conclusiones importantes sobre este tema.

Consideramos oportuno destacar el estudio de Checa y Arjona (2011). Según los resultados de su estudio, el sentimiento anti-inmigrante en la sociedad española se va incrementando en los últimos años y se observa una mayor xenofobia y rechazo hacia los inmigrantes. Se basan en datos de la encuesta nacional sobre opiniones y actitudes ante la inmigración, realizada anualmente por ASEP (Análisis Sociológicos, Económicos y Políticos) y en el análisis de las noticias publicadas sobre inmigrantes durante dos bienios 1997/1998 y 2006/2007 por dos periódicos nacionales: *El País* y *El Mundo*.

En España, en 2010 la inmigración se considera el cuarto problema tras el paro, las dificultades económicas y los partidos políticos. El papel de los medios de comunicación es fundamental en la formación de opiniones y actitudes y puede convertirse en una fuente de prejuicios y estereotipos que derivan en racismo (*ibíd.*). El estudio longitudinal citado indica un incremento paulatino del sentimiento anti-inmigrante en España. Se identifica al extranjero como generador de desempleo, delincuencia, bajada de salarios y enemigo de la identidad cultural (*ibíd.*). Sin embargo, el contacto intergrupal intenso reduce la xenofobia, según otro resultado del mismo estudio. Para el período de 1997/1998, el mayor sentimiento anti-inmigrantes se asocia a las variables de más edad, tener ideología de derechas y bajo nivel educativo, estar casado, ser hombre y desempleado. En el período 2006/2007 ser hombre y ser desempleado son las variables sociodemográficas más relevantes, mientras que el nivel de estudios y los ingresos pierden su capacidad de predicción. Cabe destacar que el último bienio señalado es el de menor tasa de desempleo durante el período analizado. En general, está comprobado con numerosos estudios que en tiempos de crisis aumenta la xenofobia. El sentimiento de amenaza de los españoles aumenta por la competencia en el empleo y la competición por varios recursos y beneficios como la vivienda, la educación o la sanidad. Por otra parte, algunos grupos llegan a conceptualizarse como culturalmente incompatibles. Se exageran las diferencias culturales, se mantienen los prejuicios y los estereotipos. La cultura se considera algo heredado o, dicho de otra manera, “existe una concepción genealógica y, por tanto, racial de la cultura y su transmisión” (Todd, 1996: 343, citado por Checa y Arjona, 2011).

Por todo ello, en nuestro estudio nos planteamos observar la actitud hacia los inmigrantes de los alumnos participantes. Creemos que será fundamental la experiencia personal de cada uno y la fuente de información de mayor influencia en la formación de valores y actitudes. Consideramos que la edad de los jóvenes influirá de manera significativa hacia un rechazo menor y una mayor empatía. El estudio citado anteriormente señala también que los jóvenes presentan un sentimiento anti-inmigrante más moderado, al igual que ocurre con un mayor nivel de estudios o ingresos económicos altos (Checa y Arjona, 2011).

Los resultados del cuestionario inicial (Níkleva y Ortega, 2013) indican que la actitud predominante hacia los inmigrantes es positiva, que la experiencia de haber tenido compañeros inmigrantes se valora como enriquecimiento cultural, lo que facilita mucho el encuentro multicultural que les espera en su futuro profesional.

Entre los alumnos que han tenido compañeros inmigrantes, un 58,9% ha contestado que la experiencia le ha gustado “bastante” y este resultado confirma nuestra hipótesis inicial al respecto. La respuesta que se sitúa en segundo lugar fue “mucho” (20,5%). La respuesta “poco” fue elegida por un 16,1%. Un 3,6% respondió que la experiencia de haber tenido compañeros inmigrantes no le ha gustado “nada” y un 0,9% (1 alumno) contestó “muy poco”.

De los datos se observa también que el deseo de que haya menos inmigrantes depende de la fuente de información que tiene mayor influencia en la formación de actitudes hacia los inmigrantes:  $\chi^2(8)=26,761$ ,  $p<,05$ ; test exacto de Fisher,  $F=,001$ . El coeficiente V de Cramer indicó una dependencia de grado medio ( $V=,344$ ). Sin embargo, no presenta relación de dependencia con la opinión sobre los inmigrantes que predomina en el pueblo o la ciudad del alumno. En otros términos, la actitud de nuestros alumnos hacia los inmigrantes depende de la familia y no de la opinión que predomina allí donde viven.

La experiencia de haber tenido compañeros inmigrantes influye en el deseo de dar clases a inmigrantes también (y no solo a alumnos españoles) durante el prácticum:  $\chi^2(8)=57,579$ ,  $p<,05$ ; test exacto de Fisher,  $F=,005$ .

La única pregunta abierta fue: *Explica por qué te ha gustado o no la experiencia de tener compañeros inmigrantes*. Hemos codificado las respuestas de la siguiente manera (adjuntamos a continuación también la frecuencia y los porcentajes de las respuestas, cuya moda es 1):

- 1 = enriquecimiento cultural (positivo): 72,4%
- 2 = diferentes (negativo): 1,0%
- 3 = amigos (experiencia positiva): 3,1%
- 4 = conflictivos (opinión negativa): 4,1%
- 5 = competencia en el trabajo (“nos quitan el trabajo”): 1,0%
- 6 = buenas personas (positivo): 4,1%
- 7 = diferentes, pero sin problema (positivo): 1,0%
- 8 = otros comentarios: 13,3%

Consideramos significativo el resultado reflejado en la moda: un 72,4% de los alumnos considera que el hecho de haber tenido compañeros inmigrantes les ha aportado un enriquecimiento cultural.

Después de constatar que los alumnos del Grado de Primaria desconocen las aulas ATAL y el puesto específico que les corresponde y al que podrían optar como futuros maestros, nos planteamos proporcionarles información sobre las ATAL y las demás medidas de intervención educativa para el alumnado inmigrante. Para ello contamos con la colaboración de varios profesores en ATAL que impartieron charlas y conferencias sobre el funcionamiento de estas aulas. Después de la experiencia de este proyecto de innovación docente se pasó un segundo cuestionario a los grupos experimentales y de control. No

presentamos aquí los resultados de este segundo cuestionario, puesto que todavía se están analizando en su conjunto. Sin embargo, podemos adelantar que el conocimiento de las aulas ATAL ha mejorado considerablemente, igual que la motivación para enseñar a alumnos inmigrantes y la consciencia de que es necesaria una formación específica al respecto.

## 6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este estudio vienen a confirmar la necesidad de una formación específica para atender a alumnos inmigrantes, en cuanto a la competencia lingüística, que todavía no se tiene en consideración en la formación universitaria del maestro en la medida que le corresponde.

Los alumnos del Grado de Primaria reconocen esta necesidad, porque son conscientes de la realidad multicultural de la sociedad y de que tendrán que afrontarla en su futuro trabajo. Opinan que necesitan conocer algunos aspectos de interculturalidad y multiculturalidad para saber atender mejor a sus futuros alumnos inmigrantes. Por consiguiente, deberíamos procurar incluir como un tema transversal en varias asignaturas la enseñanza a inmigrantes.

Por otra parte, este estudio nos sirve para planificar e introducir algunas modificaciones en nuestra labor docente, después de tener una idea previa sobre la opinión del alumnado. Los alumnos reclaman una formación más práctica que les prepare para su futura profesión. Por ello, nos planteamos hacer un nuevo diseño de las clases prácticas para responder a estas expectativas de los alumnos.

Con el objetivo de mejorar la formación específica para enseñar a alumnos inmigrantes nos planteamos analizar producciones escritas de alumnos inmigrantes para elaborar posteriormente con los estudiantes del Grado de Primaria –futuros maestros– unidades didácticas para alumnos de origen español y adaptaciones curriculares para alumnos inmigrantes. La introducción de adaptaciones curriculares será un elemento nuevo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el que pretendemos aumentar la contextualización de las prácticas de nuestros alumnos y, al mismo tiempo, mejorar la motivación, además de iniciarlos en algunos aspectos clave de la educación intercultural.

Con el uso de materiales auténticos producidos por alumnos inmigrantes pretendemos no solo contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también mejorar la actitud hacia los inmigrantes. Considerando la idea de que los estereotipos se consolidan por la falta de contacto entre distintas nacionalidades, etnias, etc., nos parece importante utilizar el espacio educativo para desarrollar la competencia afectiva y respetar la diversidad, aplicando el modelo de escuela inclusiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo González, M.<sup>a</sup> J. (2011). *Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. Segundas Lenguas e Inmigración*, 5: 14-139.
- Barra Bustinza, J.; Francos Maldonado, C.; Roca Marín, S. (2009). *La escuela inclusiva. ¿Qué entendemos por escuela inclusiva?* En C. González Las, *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes* (págs. 19-21). Granada: Port-Royal Ediciones.
- Barrios Espinosa, M.<sup>a</sup> E. y Morales Orozco, L. (2012). *Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. Porta Linguarum*, 17: 203-221.

- Briones, E., Tabernero, C., Arenas, A. (2011). *Satisfacción de adolescentes autóctonos e inmigrantes con el país de residencia. Influencia de variables psicosociales relativas al contacto intergrupar*. *Cultura y Educación*, vol. 23, nº3: 341-354.
- Cruz del Pino, R. M.<sup>a</sup> et al. (2011). *Guía básica de educación intercultural*. Junta de Andalucía.
- Checa, C. J. y Arjona, A. (2011). *Espanoles ante la inmigración: el papel de los medios de comunicación*. *Comunicar* (preprint), 37.
- Consejería de Educación (2007). Orden de 15/01/2007. BOJA, 33.
- García Fernández, J.A., Moreno Herrero, I. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de Madrid.
- García Fernández, J.A., Moreno Herrero, I. y Sánchez Delgado P. (2008). *Las aulas de enlace madrileñas, ¿espacios para el aprendizaje de la lengua vehicular o burbujas de acogida?* Girona: Comunicación en el Sexto Simposio de Lengua, Cultura e Inmigración. Disponible en [http://web.udg.edu/ice/simposi/doc/re\\_jgarcia.pdf](http://web.udg.edu/ice/simposi/doc/re_jgarcia.pdf). Consultado el 12 de octubre de 2009.
- Instituto Cervantes (2009). *CVC (Centro Virtual Cervantes). Diccionario de términos clave de ELE*. En [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)
- Instituto Nacional de Estadística (2011). Padrón Municipal. En [www.ine.es](http://www.ine.es).
- Níkleva, D. G. (2012). *Apoyo lingüístico para el alumnado extranjero: programas y características*. *MarcoELE. Revista de didáctica*, 14.
- Níkleva, D. G. (2012). *El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva*. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 15: 38-48.
- Níkleva, D. G. y Ortega Martín, J. L. (2013). *La formación del alumnado del Grado de Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención Educativa*. *Cultura y Educación*, núm. 25.3 (en prensa).
- Ortega Martín, J. L. (2004). La atención a la diversidad en el aula de idiomas. *Porta Linguarum*, 1, 121-140.
- Ortiz Cobo, M. (2006). *Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística. Docencia e investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31, núm. 16: 279-308.
- Ortiz Cobo, M. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Educación y Futuro*, 15: 91-108.
- Soriano, E. y Fuentes, C. (2003). *Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos*, en Soriano Ayala, E. (coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*, 181-215. Madrid: La Muralla.
- Todd, E. (1996). *El destino de los inmigrantes*. Barcelona: Tusquets.
- Vilà Baños, R. (2007). *La comunicación intercultural, nuevo reto educativo*. En Soriano Ayala (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*, 259-294. Madrid: La Muralla.



## THE BIRMINGHAM STYLE OF ESP DISCOURSE ANALYSIS

**Yasunori Nishina**

Meiji Gakuin University

yasunori.nishina.yn@googlemail.com

### RESUMEN

En este trabajo, en primer lugar resumiremos varias obras históricas y recientes de los investigadores pasados y presentes de la Universidad de Birmingham (en adelante, la UOB). Pocos de estos investigadores podrían denominarse a sí mismos lingüistas de corpus. Más bien se describen a sí mismos como analistas del discurso, lexicógrafos o profesionales de ESP, teniendo en cuenta el hecho de que por regla general utilizan los enfoques del corpus lingüístico en la identificación y aplicación de aspectos cualitativos del uso auténtico de la lengua. Por lo tanto, vamos a explicar cómo la finalidad de su investigación no siempre es de naturaleza cuantitativa.

La tradición histórica de la Escuela de Birmingham sigue una idea, sugerida en primer lugar por J.R. Firth, de que "la palabra es siempre contextual". En la segunda parte del ensayo, vamos a mostrar cómo esta esencia todavía pervive en gran parte de la investigación actual de la UOB, y la vincularemos con nuestro propio trabajo sobre la relación entre la lingüística de corpus y análisis del discurso académico. En particular, vamos a demostrar cómo la lingüística de corpus y análisis del discurso pueden armonizarse entre sí. Posteriormente argumentaremos que esta combinación puede ser un método eficaz para la identificación de la relación entre el lenguaje y la cultura, y concretamente para revelar valores culturales detallados de una disciplina en particular.

Palabras clave: lingüística de corpus, Análisis del Discurso, Escuela de Birmingham

### ABSTRACT

In this paper, I will first summarize several historical and recent works by past and present researchers at the University of Birmingham (hereafter, the UoB). Few of these researchers would call themselves corpus linguists. Rather, they would describe themselves as discourse analysts, lexicographers, or ESP practitioners, in view of the fact that they more commonly utilize corpus linguistic approaches in the identification and application of qualitative aspects of authentic language use. As such, I will explain how the purpose of their research is not always quantitative in nature.

The historical tradition in the Birmingham school follows an idea, first suggested by J. R. Firth, that "a word is always contextual." In the second half of the paper, I will show how this essence still lives in much of the current research at the UoB, linking it with my own work on the interface between corpus linguistics and academic discourse analysis. In particular, I will demonstrate how corpus linguistics and discourse analysis can harmonize with one another. I will then argue that this combination can be an effective approach for identifying the link between language and culture and particularly revealing the detailed cultural values of a particular discipline..

Keywords: corpus linguistics, Discourse Analysis, Birmingham school



## 1. THE UOB'S PERSPECTIVE OF CORPUS LINGUISTICS

### 1.1 Corpus Linguistics for the UoB

Teubert and Cermakova (2007) assume that corpus linguistics sees both language and meaning as “a social phenomenon” concerned with the message and meaning (p. 37). However, Chomskyan and cognitive linguistics consider language to be a psychological and mental phenomenon concerned with understanding “what happens in the mind in the process of encoding and decoding a message” (p. 39). Understanding is a personal action by both speakers and hearers, who “translat[e] a word, a sentence, a text into the language of thought, into mentalese” (p. 38), corpus linguistics prioritizes different interests than Chomskyan and cognitive linguistics.

Indeed, even among members of the UoB determining whether corpus linguistics is a method (e.g., Thompson & Hunston, 2006) or a particular theory of language (Teubert, 2005) remains a divisive problem, although the majority of the UoB members see corpus linguistics as a method for textual analysis. Various approaches and interests in seeking meaning in the message have emerged within corpus linguistics, including sophisticated quantification techniques (e.g., Biber, 1988; Gries, 2008), details of individual word use (e.g., Teubert, 2008), and the writer's stance by pattern (e.g., Charles 2004, 2006a, 2006b).

### 1.2 A Brief History in Corpus Linguistics at the UoB

John Sinclair was a leading proponent of the early corpus project entitled English Lexical Studies in Edinburgh in 1963, more recently referred to as the OSTI Report (Krishnamurthy, 2004). He was also the first person to conduct a lexical investigation based on a corpus, defining the important role of collocation by following fundamental ideas put forth by Palmer and Hornby (1933) and Firth (1957) (for details, see Teubert & Cermakova, 2007, pp.53-54). In other words, when Sinclair moved to the UoB, corpus linguistics at the UoB gave its first cry.

Since the 1970s, the UoB has developed major corpora, including the Birmingham Collection of English Text (17 million words) developed in the 1980s and the Bank of English (BoE) in the 1990s. The UoB also launched the COBUILD project with HarperCollins and has developed corpus-based lexicography since the 1980s. Sinclair's innovative corpus-based studies contributed to both practical aspects in developing a better dictionary (Sinclair, 1987) and theoretical aspects via his innovative approach to word-meaning in English (Sinclair, 1991).

### 1.2 A Brief History in Corpus Linguistics at the UoB

John Sinclair was a leading proponent of the early corpus project entitled English Lexical Studies in Edinburgh in 1963, more recently referred to as the OSTI Report (Krishnamurthy, 2004). He was also the first person to conduct a lexical investigation based on a corpus, defining the important role of collocation by following fundamental ideas put forth by Palmer and Hornby (1933) and Firth (1957) (for details, see Teubert & Cermakova, 2007, pp.53-54). In other words, when Sinclair moved to the UoB, corpus linguistics at the UoB gave its first cry.

Since the 1970s, the UoB has developed major corpora, including the Birmingham Collection of English Text (17 million words) developed in the 1980s and the Bank of English (BoE) in the 1990s. The UoB also launched the COBUILD project with HarperCollins and has developed corpus-based lexicography since the 1980s. Sinclair's innovative corpus-based studies contributed to both practical aspects in developing a better

dictionary (Sinclair, 1987) and theoretical aspects via his innovative approach to word-meaning in English (Sinclair, 1991).

### 1. 3 Traditional Concept in Birmingham School

The main idea in Sinclair's works (see details in Stubbs, 2009) follows the traditional idea for a word-meaning in Firth (1935): "the complete meaning of a word is always contextual, and no study of meaning apart from a complete context can be taken seriously" (p. 37). The significant studies in Sinclair (1991, 2004) elaborate upon the ways in which meaning cannot belong to individual words, and word meaning is always defined by its co-texts and expressed by 'unit of meaning' (Sinclair 1991, 2004). After Sinclair passed away, Susan Hunston and Wolfgang Teubert deepened his idea of unit of meaning in their research and teaching. Teubert (2003), for instance, points out that "no word has a meaning except when it is encountered in context" (p. 9), while Hunston (2011) assumed that "the meaning of any word cannot be identified reliably if the word is encountered in isolation" (p. 14).

The idea that "a word is always contextual" is comprehensively illustrated in Sinclair's corpus-based studies on lexical items (Sinclair, 1991; Stubbs, 2001). To identify the unit of meaning, many of Sinclair's studies prioritized the observing of sequences of words of varying degrees of fixedness with flexible boundaries as well as identifying the semantic similarity in the co-texts of a target word and phrase. Unit of meaning is, for instance, realized through the collocation between words (e.g., *food + assistance*) and colligation between words and grammatical categories (e.g., ADJ + *about* / ADJ + PREP). Corpus linguistics revealed that texts are constructed from such sequences of words (e.g., 55.38% in whole texts; Erman & Warren, 2000) and that lexis and grammar are closely linked as patterns (Hunston & Francis, 1999).

Corpus linguistics further revealed that such sequences of words are imbued by semantic and discursal functions and express writer's stance in texts (e.g., Charles, 2004, 2006a, 2006b; Hunston & Sinclair, 2000; Nattinger & DeCarrico, 1992; Pawley & Syder, 1983). Such discursal features of a word (or sequence of words) are termed as semantic preferences between words and lexical sets (e.g., *in + TIME*) and semantic prosody that expresses "the consistent aura of meaning" of a word by its collocates (Louw, 1993, p. 157) as well as the speaker's attitude (e.g., *naked eye*).

#### [Instances of Positive Semantic Prosody]

- provide expresses the speaker's approval of what they regard as valuable things, such as help, relief, food, shelter, information (Stubbs 1995, 2001).
- undergo expresses the speaker's sympathy with someone who is forced to suffer an unpleasant experience: had to undergo an operation (Stubbs 2001).

#### [Instances for Negative Semantic Prosody]

- budge expresses the speaker's frustration at a failed attempt to move something: it wouldn't budge (Sinclair 1998).
- naked eye expresses the speaker's difficulty in seeing things because they are small or far away: hardly visible to the naked eye (Sinclair 1996).

However, corpus linguistics also indicates that these features of unit of meaning are probabilistic. In the case of semantic prosody, for instance, the verb "afford" is only "more-often-than-the-average negative" (Hunston 2011, pp.81), although it occurs equally frequently in positive and in negative clauses. This is largely because the overall ratio of

positive to negative clauses is about 9:1 (Halliday, 1993; Matthiessen, 2006); thus, a lexical item that occurs evenly in the negative and positive is highly skewed toward the negative.

## 2. BIRMINGHAM TODAY

### 2.1 Members and Major Publications

This section shortly introduces some of the current academic staff members (most of them are applied linguists) at the UoB who utilize corpus linguistic approaches in their language studies. These staff members include (research interests are indicated in parentheses):

Susan Hunston (Pattern Grammar, Discourse Analysis), Wolfgang Teubert (Critical Discourse Analysis, Lexicology), Geoff Barnbrook (Local Grammar), Nick Groom (Academic Discourse, EAP), Suganthi John (Academic Discourse, EAP), Oliver Mason (Computer Linguistics), Alison Sealey (Social Linguistics, First Language Acquisition), Rosamund Moon (Lexicography), Paul Thompson (Academic Discourse, EAP), Caroline Tagg (Text Analysis), Crayton Walker (Collocation), Martin Hewing (Pedagogical Grammar), Philip King (Translation Studies), and David Willis (Lexical Syllabus)...

Based on their research interests, they apply corpus for a wide range of language issues. They have also published many texts—often referred to as “bibles”—in their fields, including applied linguistics, such as:

Corpus, Concordance, Collocation (John Sinclair), Trust the text (John Sinclair), Linear Unit Grammar: Integrating Speech and Writing (John Sinclair), English Collocation Studies: The OSTI Report (John Sinclair), Pattern Grammar (Susan Hunston, Gill Francis), Corpora in Applied Linguistics (Susan Hunston), Corpus Approach to Evaluation (Susan Hunston), Evaluation in Text (Susan Hunston), System and Corpus: Exploring Connections (Susan Hunston), Fixed Expressions and Idioms in English (Rosamund Moon), Introducing Metaphor (Murray Knowles, Rosamund Moon), Corpus Linguistics: A Short Introduction (Wolfgang Teubert), Lexicology and Corpus Linguistics (Wolfgang Teubert), Language and Computers (Geoff Barnbrook), Meaningful Texts (Geoff Barnbrook, Parnilla Danielsson), and Academic Writing (Maggie Charles, Susan Hunston)...

As in the samples of members and publications, the interests of the UoB members are grouped into several areas. Susan Hunston, Wolfgang Teubert, and Caroline Tagg are interested in discourse analysis applying corpus linguistic methodologies. Rosamund Moon focuses on the application of the corpus for lexicographical works, scrutinizing the meaning and function of fixed expressions and idioms, including metaphors. Paul Thompson, Maggie Charles, Nicholas Groom, and Suganthi John investigate the academic discourse of a particular genre or a particular discipline from epistemological and educational viewpoints. Oliver Mason is deeply interested in devising a computer program for corpus analysis (Mason, 2000) and methodologies for the extraction of meaningful data from corpora (e.g., automatic extraction of patterns; Mason & Hunston, 2004). As these examples indicate, the UoB members utilize the corpus linguistics methodologies to analyze unit of meaning and discourse features of a word or sequence of words qualitatively.

## 2.2 Research Centers and Corpus Resources at the UoB

The Center for Corpus Research (CCR) at the UoB was created to promote the use of corpus analysis in research, teaching, and learning [1]. The CCR offers language resources (e.g., the BoE), facilities (e.g., a computer suite with various computer software), and technical advice to people interested in corpus-based textual studies. The CCR also hosts training workshops, seminars, and conferences on corpus research and applications for teaching. The CCR has engaged in various projects (e.g., the COBUILD project with HarperCollins and the BoE corpus project), including Moon's lexicographical project with the BoE, Thompson's academic corpus projects for the British Academic Spoken English (BASE) and British Academic Written English (BAWE), and Hunston's projects focused on a corpus-driven approach to a lexical grammar of English and corpus approaches to the study of evaluation.

The Dictionary Research Center (DRC), originally located at the School of English in the University of Exeter, was transferred to the UoB in the fall of 2001 [2]. The DRC aims to promote lexicographical activities and interests at the UoB and was involved with HarperCollins in the COBUILD project from 1980 to 2000. The DRC has been participating in the Johnson Dictionary project, including the sourcing of Johnson's citations, since 1988, in conjunction with Cambridge University Press. The recent research activities include corpus-based lexicography, bilingual and multilingual lexicography, the lexicographical description of collocation, the language of definitions, perceptions of dictionaries, and metaphor and dictionaries.

Various corpus interfaces are available for members of the UoB, including the BoE and the Corpus Hub at Birmingham (CHAB) [3]. In particular, CHAB is a collection of software tools made available under open source licenses. CHAB consists of various components, including a web-based concordancer called the Birmingham Concordancer [4], a search engine that powers the concordancer and a collection of corpora that supply the search engine [5], and a set of tools that compile the corpora (i.e., the SCAN Toolkit) [6].

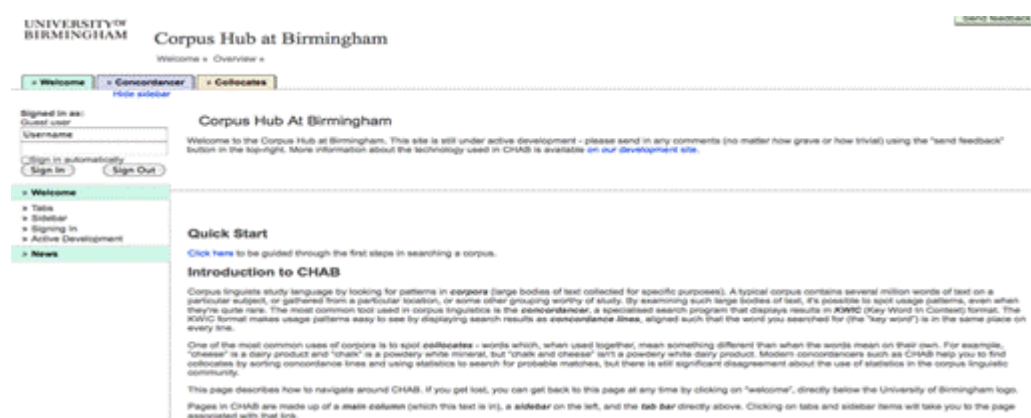


Figure 1. Corpus hub at the UoB

## 3. CORPUS STUDIES BY UOB MEMBERS

### 3.1 Case 1: Teubert and Cermakova's globalization

Teubert and Cermakova (2007) examined the meaning of *globalization* in the BoE. The study revealed that the data in the BoE may be biased toward British English since *globalization* occurs 486 times but its British variant *globalisation* has 1,447

occurrences. The most frequent collocates for globalization are *anti-*, *world*, *against*, *means*, *economic*, *international*, and *business*; no interesting findings stem from these. However, its discourse is likely to show a negative tone (especially negative emotions), such as “a lot of debating, worrying and talking about globalization,” “many protests, demonstrations and campaigns against globalization,” “the challenge, the impact, the pressures, the forces and effects of globalization,” and “anti-globalization and anti-globalization protesters” (p. 92). Indeed, the figure for the neutral tone is about one third of the total but only about one tenth of the positive tone alone. According to Teubert and Cermakova, the difference in positive/negative tone lies in the register variation: Texts from newspapers often have a skeptical (i.e., negative) tone, whereas the tone of professional and academic writing is more matter of fact (i.e., neutral) (p. 96). In addition, *globalisierung* (*globalization* in German) expresses a different meaning from the English term: *in der Tat bedeutet Globalisierung Amerikanisierung*—globalization means Americanization (p. 98).

### 3.2 Case 2: Moon’s fixed expression and idioms

Moon (1998) investigated lexical, syntactic, semantic, discursal, and social variations of fixed expressions and idioms (FEIs) in the Oxford Hector Pilot Corpus (18 million words). She found that the density of metaphors and proverbs seems to be greater in journalism than in other text types, and pure idioms seem to be less common in spoken interaction than often thought. Her data also suggest that some individual items have individual genre preferences (Moon, 1998, p. 309).

Among the many findings in this study, Moon used a Birmingham-style analysis to investigate the ratio of FEIs used literally and idiomatically. The data from the BoE indicate that idiomatic uses are overwhelmingly more common than literal ones except for *break the ice* and *in hot water*.

	Litera frequency	Idiomati frequency
<i>beat about/around the bush</i>	1	10
<i>break the ice</i>	6	20
<i>in hot water</i>	18	17
<i>kick the bucket</i>	1	4
<i>let the cat out of the bag</i>	1	9
<i>(out) on a limb</i>	1	24
<i>(skate) on thin ice</i>	1	24
<i>spill the beans</i>	1	19

Table 1. Literal and Idiomatic Meanings for FEIs (Moon, 1998, p. 182)

Moon also scrutinized the figures for polysemous senses of a particular FEI. For instance, the FEI *break the ice* has two idiomatic meanings: disperse awkwardness in social interaction (189 tokens) and, in the sports contexts, score for the first time in a game or season (12 tokens). Since Table 1 only presents the overall picture for the lemma *break* occurring within a five-word window of *ice*, with no further syntagmatic restrictions, Moon also highlighted the different ratios in the detailed structures of this FEI.



Structure	Literar meaninç	Interaction meaninç	Sport meaninç
<i>break the ice</i>	11	15	11
<i>break ice</i>	(	.	.
<i>break the ice</i> + adverb particle	11	(	(
<i>break ice</i> + adverb particle	(	(	(
<i>the ice is broken</i>	.	3	.
<i>the ice breaks</i>	(	.	(
<i>ice breaks</i>	.	(	(
<i>the ice breaks</i> + adverb particle	.	.	(
<i>ice breaks</i> + adverb particle	(	(	(

Table 2. Structure and Meanings for Break the Ice (Moon, 1998, p. 183)

As Table 2 indicates, in the case of the string with the, the ratio of literal meanings to idiomatic meanings is around 1:6, whereas in the case of the string with an adverb particle, almost all tokens are literal. In other words, the definite article the and adverb particles are key elements for distinguishing between idiomatic meanings and literal meanings for this FEI. Thus, Moon succeeded in demonstrating that form and meaning are well linked.

### 3.3 Case 3: Tagg's text messages

Tagg (2009) investigated a wide range of lexical and phrasal items peculiar to text messages (TMs) using approximately 11,000 messages. She identified practices of eye dialect and omission, such as *8* for at, ate, eat; *ne* for any; *y* for why; *no* for know; *mess* for message; *bac* for back; *beta* for better; *d* for the; *2nite* for tonight; *tho* for although; *cumin* for coming; and *4ever* for forever (e.g., *Mam said dont make ne plans for nxt wknd; Been? Y D'you want 2 know?*). For example, *at the moment* (27 tokens) also has an alternative variant *at the mo* (33 tokens) in TMs, which occurs more frequently than the basic form. The definite article *the* is also often omitted as *at moment* (3 tokens) and *at mo* (23 tokens) (e.g., *I'm in town at mo; Can't return the camera at mo; Yes, on bus at mo*)[7]. Tagg (2009) pointed out that the figure for the definite articles *the* is relatively low in text messages, which is in contrast with other registers; one reason for this is the various alternative (spellings) variants of the basic form (Tagg, 2009, p .244). The phrase *by the way*, for instance, frequently occurs as *btw* in TMs.

ian network! All fine here. Btw, am back friday morn  
wot the details Yeh yeh. btw charlottes access have  
tty fab thanks 2 me! Hehe btw craig where were  
monday, probably all day, btw did you know this we  
ws on what ur doin 2nite?! Btw do i nt get x x x's  
elly, how r u? Hows work, btw how r they 4 staff  
Tee hee. But ta for invite. BTW, running late and mi  
iff and its cold! What does btw stand for? I'm just

Concordance lines for btw



Tagg (2009) also revealed the functions of discourse markers peculiar to TMs. For instance, *ha ha*, *haha*, *hahaha*, *tee hee*, and *lol* all refer to “laughter and presumably acknowledge amusing comments made by interlocutors” (p. 311), whereas *ha* refers to “triumph along the lines of ‘I win!’ rather than laughter” (p. 311):

- Lol! U drunkard! Just doing my hair at d moment. Yeah still up 4 tonight. Wats the plan? Xxx
- Tee hee. Off to lecture, cheery bye bye.
- Ha! I wouldn't say that I just didn't read anything into way u seemed. I don't like 2 be judgemental....i save that for fridays in the pub!
- Ha. You don't know either. I did a clever yet simple thing with pears the other day, perfect for Christmas.

A final example is the case for negative semantic prosody imbued by a sequence of words in TMs. For instance, the usage of *a bit of a* has a peculiar discourse function that “reverts to the more negative connotation also implied by *a bit*” (Tagg, 2009, p. 236).

Well done. Often a bit of a challenge to do it  
rd. i know this is a bit of a cheek especially  
eems to be. I had a bit of a cold but gettin bet  
y touch! feel like a bit of a cow. But ta for th  
I know I've been a bit of a drip but I will start  
dy wife are having a bit of a get together satur  
at might have been a bit of a mean message to  
thiing has proved a bit of a mistake i think- lo  
il out tonight for a bit of a piss up, he's not  
cancel lunch. Have a bit of a problem. Call you

Concordance lines for *a bit of a*

### 3.4 Case 4: Fang's international community

Fang (2009) analyzed the discursual meaning of the phrase *international community* in a British newspaper (*The Guardian*) as a representative of western discourse communities and a Chinese newspaper (*People's Daily*) as a representative of Asian discourse communities by investigating its collocational and grammatical behaviors. According to Hunston (2002), corpus use contributes to studying the link between “language and ideology” and seeing “existing power relations” (p. 109); Fang (2009) further pointed out that corpus linguistics can shed sufficient light on “the interpretative basis” of critical discourse analysis and provide reliable outcomes from analyses by finding meaningful features or patterns of language (p. 53). Fang's study resulted in the conclusion that the same lexical item is used to refer to different meanings in the two discourse communities studied, thus presenting “how underlying ideologies are inscribed in and mediated through the linguistic system” (Caldas-Coulthard, 1996, p. x).

To summarize Fang's (2009) findings, the phrase *international community* in the English newspaper most often referred to powerful and leading nations (i.e., developed western countries such as the United States and the United Kingdom) as the salient pattern of this phrase is (V/Prep.) + *the IC* + *to-inf.*, in which *to-inf.* is followed by *put pressure*, *make efforts to stop the blood she*, *punish the North*, *stop the massacre*, *capture them*,

*intervene to stop*, and so on. On the other hand, the meaning of this phrase in the Chinese newspaper varied widely depending on the context, although it focused on four types. In particular, when highlighting the importance of China, the *international community* refers to third world countries, but when reporting conflicts between China and other nations, it refers to “the right side” or “allies” of China that “support China and condemn the opposition”(p. 58). The pattern *IC + with regard to* highlights this peculiarity:

- The Japanese Foreign Minister’s speech ... neglects the neighboring countries’ and the **international community’s** serious criticism **with regard to** the Japanese leader’s visiting Yasukuni Shrine
- Bill Clinton’s speech reflects the mutual consensus of the **international community with regard to** the Taiwan issue

The *international community* in the first example refers to the countries that support China and condemn Japan. The second example also has the same connotation with reference to the countries that support China on the issue of Taiwan and condemn Taiwan’s separations. Fang concluded that a certain power relation is hidden in the usage of *international community* according to its context, by which the ideology of a world is clearly diverged into “a leading developed world” and “a developing world that receives aid from developed countries” (p. 58).

### 3.3 Case 5: Hunston’s semantic sequences

Semantic sequences are “recurring sequences of words and phrases that may be very diverse in form and which are therefore more usefully characterised as sequences of meaning elements rather than as formal sequences” (Hunston, 2008, pp. 271-272). In other words, concordance lines present the way in which multiple instances of a given word or a sequence of words occur in broadly similar contexts, where broadly similar contexts is described as semantic sequences (Hunston, 2011). Hunston (2011) prioritized the investigation of the New Scientist corpus, concluding that her study never demonstrated what language is like or even what the English used in the New Scientist is like, but rather how things are often said in the specialized texts.

For instance, the word *distinguishing* is frequently followed by a prepositional phrase beginning with *between* and containing a plural noun phrase: This is mere grammatical information. However, the sequence *distinguishing between* frequently follows an expression of difficulty or importance. In other words, this sequence is often realized in a semantic sequence: difficulty or importance + *distinguishing between* + two or more similar things (Hunston, 2011, p. 90). Thus, semantic sequence is a broader concept than that of a phrase or unit of meaning characterizing given discourses (p. 91). Hunston (2008, p. 285) further exemplified another instance of semantic sequence in which the adjective pattern followed by *that* clause—*it + v-link + ADJ* (e.g., *clear/apparent/obvious/evident*) + *that*—in the New Scientist corpus typically expresses a claim on the part of the writer. The sequence *it is clear that*, for instance, occurs in three distinct semantic sequences:

- LOGICAL BASIS + it is clear that + CLAIM
- CONSENSUAL INFORMATION + it is clear that + CLAIM
- It is clear that + CLAIM + EXCEPTION/CAVEAT

## 4. A CURRENT TREND IN CORPUS LINGUISTICS AT THE UOB

### 4.1 Corpus-based (Academic) Discourse Analysis

Discourse analysis has traditionally been seen as a top-down approach as it focuses on entire texts and their cultural context, particularly identifying patterns that extend across sentences and paragraphs. As such, the top-down discourse analysis pays too little attention to the significance of individual phraseologies and makes generalizations from too few examples. On the other hand, corpus linguistics has generally been interpreted as working from the bottom up as it is likely to utilize techniques that decontextualize individual texts and highlight recurrent patterns of smaller linguistic items. Consequently, bottom-up corpus methods have been perceived as placing too much significance on individual textual elements and their frequency of occurrence.

A current trend in corpus linguistics at the UoB is to approach corpus linguistics and discourse analysis as not independent activities, but rather approaches that harmonize with one another in a complementary way. Applied linguists at the UoB assume that the “corpus-assisted discourse study” (e.g., Partington, 2004, p. 19) is an effective and enriched approach for identifying the link between language and cultural values of a particular discipline (e.g., Charles 2004, 2006a, 2006b; Groom, 2007; Hunston, 2000; Nishina 2010); such a combined approach would offer even alternative theoretical approaches as well rather than complementary methodologies.

### 4.2 Phraseologies and Evaluation

Phraseologies in the current Birmingham school stem from the theory of pattern grammar in Hunston (2006), Hunston and Francis (1999), and Hunston and Sinclair (2000). Pattern (or local) grammar begins with a pattern, then looks at the meaning of a word within it. Other approaches, such as FrameNet (e.g., Fillmore 1977a, 1977b, 1985; Fontenelle, 2003) and verb classes (e.g., Levin 1993), first look at the meaning of a word, then its frame (i.e., word-meaning is independent of its frame). For instance, *recover* and *heal* are categorized in a same group in FrameNet, whereas they are treated quite differently in pattern grammar. Meanwhile, *recover from* and *suffer from* are treated as similar in pattern grammar whereas they are categorized into different groups in FrameNet (Hunston, 2011, p. 128). Some significant works based on pattern grammar have already been accomplished in practical fields (e.g., Francis et al., 1996, 1998).

Evaluation is another important issue for recent studies at the UoB. Discourse analysts have sought linguistic resources that express interpersonal meanings in discourse; such personal, private, and (inter-)subjective meanings in texts are conceptualized as evaluation (Hunston, 2011; Hunston & Thompson, 2000). Evaluative utterances express a personal opinion in a positive or negative way (Thompson & Hunston, 2000, p. 1), particularly in the writer's attitudes as ways of judgment or feeling (Martin & White, 2005, p. 42). Concepts similar to evaluation have been assumed in various relevant fields, such as appraisal (Martin & White, 2005), stance (Biber & Finegan, 1989; Conrad & Biber, 2000) and metadiscourse (Hyland, 2000; Hyland & Tse, 2004) [8].

Although lexical items express evaluative meanings, such as nouns (e.g., *success*), verbs (e.g., *fail*), adjectives (e.g., *excellent*), and adverbs (e.g., *unfortunately*), lexical bundles also demonstrate such writer's stance, such as *no doubt*, *in fact*, and *according to* (Biber et al., 1999). In the same token, some lexico-grammatical patterns also structure an evaluative function in discourse, as in ‘*it was* adjective (e.g., *nice*, *kind*, *good*, *selfish*, *foolish*) *of* person *to* do something’ (for details, see Hunston, 2011). Prepositions in particular serve to classify information; some interact

with evaluative meaning (Hunston, 2008, 2011; Hunston & Sinclair, 2000; Nishina, 2010). The text-based approach stresses that, since evaluation is an action performed in discourse and expressed rather implicitly than explicitly by units of meaning (Hunston, 2011, pp. 7-14), it is always contextually determined (p. 24). In other words, the corpus approach only assists in the identification of evaluative meaning by pinpointing the recurrence of a particular lexical item; human interpretation is always necessary for its comprehensive analysis.

#### 4.3 Disciplinary Discourse Analysis at the UoB

With an increased concern for English for Academic Purposes (EAP), some members at the UoB have attempted to compare texts from different genres and/or disciplines written by academics (e.g., research articles) as well as, in some studies, those written by students (e.g., essays or dissertations). This trend has to some extent stemmed from Hyland's studies. Hyland (2000) pointed out that writers in soft disciplines use more and varied discourse act reporting verbs (e.g., *ascribe*, *discuss*, *state*) than those in hard disciplines as they need to support their arguments with reference to important studies by other experts. Meanwhile, writers in the hard disciplines tend to express causal and logical relationships and use research act reporting verbs (e.g., *observe*, *discover*, *calculate*) as they need to interpret quantitative data gained from their ongoing studies. For this reason, they are unlikely to refer to the opinions of others, which contrasts with those in soft disciplines (p. 28).

Recent studies on EAP at the UoB have sought to interpret the discourse functions of a sequence of words peculiar to a discipline to find the link between language and epistemological knowledge (Becher & Trowler, 2001), as indicated in Figures 2 and 3. This approach is due to the fact that patterns are linked to the ideology of each discipline (Charles, 2004).

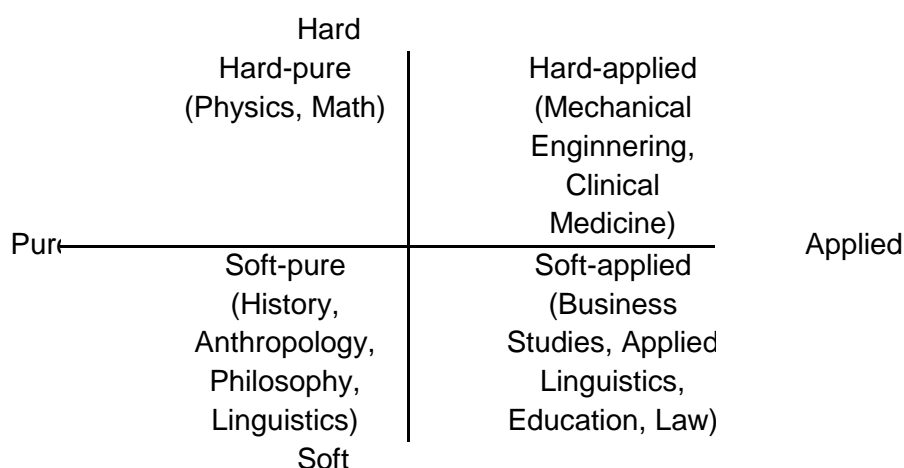


Figure 2. Representation of Knowledge Domains

Disciplinary group	Nature of knowledge
<b>Hard-pure:</b> <b>Pure science</b>	Cumulative; atomistic, concerned with universals; impersonal; value-free; clear criteria for knowledge verification and obsolescence; consensus over significant questions to address, now and then in the future; result in

	discovery/explanation
<b>Soft-pure: Humanities &amp; pure social sciences</b>	Reiterative; holistic; concerned with particulars; qualities, complication; personal; value-laden; dispute over criteria for knowledge verification and obsolescence; lack of consensus over significant questions to address; results in understanding/interpretation
<b>Hard-applied: Technologies</b>	Purposive; pragmatic; concerned with mastery of physical environment; applies heuristic approaches; uses both qualitative and quantitative approaches; criteria for judgement are purposive, functional; results in products/techniques
<b>Soft-applied: Applied social sciences</b>	Functional; utilitarian; concerned with enhancement of [semi-] professional practice; uses case studies and case law to a large extent; results in protocols/procedures

Figure 3. The Nature of Knowledge and Disciplinary Grouping in Becher & Trowler (2001, p.36)

For example, Charles (2003, 2006a, 2006b, 2009) attempted to identify the link between language and epistemology by scrutinizing the discourse features of a word or pattern among theses from a physical science discipline (i.e., materials science) compared to those from a social science (i.e., political science). Charles (2003) focused on the role of anaphoric nouns. In politics, an anaphoric noun indicates the work against which one's own work reacts, meaning writers are more likely to evaluate that information negatively; meanwhile, in the materials science, writers are more likely to express a positive stance toward such information as anaphoric nouns indicate the work on which their own work is built. Such findings are well linked to the epistemological features of cumulative construction of knowledge in physical science disciplines (e.g., materials science) and recursive knowledge-building in social sciences (e.g., political science) (p. 322). Charles (2009) also exemplified how epistemological knowledge and corpus findings are well linked with one another. Becher and Trowler (2001) noted that knowledge in the social sciences is likely to be concerned with particulars whereas that in the natural sciences deals primarily with universals. They compared the figure for restrictive adverbs in two disciplinary corpora:

Restrictive adverb	Politics	Materials
Only	143.7	118.0
Simply	23.7	12.3
Just	18.4	6.7
Merely	21.6	2.7
Total	207.4	139.7

Table 3. Restrictive Adverbs (per 0.1 mil.) (Charles, 2009, p. 154)

The narrower focus is epistemologically required for the study of particular events and entities in politics but not in materials sciences, as indicated by the more frequent use of restrictive adverbs in Table 3.



From a different perspective, Hunston (2011) presented interesting figures for *fact* and *hypothesis* among disciplines in the academic section of the BNC:

Register	Per mil.	<i>fact</i>		<i>hypothesis</i>
		'in fact' per mil.	'fact' less 'in fact'	per mil.
Politics, Law	597.5	184.9	412.6	16.0
Education				
Humanities	643.6	294.9	348.7	36.1
Social	572.5	244.8	327.7	79.5
Science				
Natural	339.9	148.4	191.5	79.7
Science				
Engineering	341.1	189.5	151.6	91.4
Medicine	191.9	74.55	117.4	122.5

Table 4. Fact versus Hypothesis in Academic Disciplines (Hunston, 2011, p. 109)

The disciplines with the most facts use the word *fact* least often in their discourse, whereas the figure for *hypothesis* presents the opposite tendency. Medicine, natural science, social science, and engineering fields use *hypothesis* most; humanities and politics, law, and education use it least (Hunston, 2011, p. 109).

#### 4.4 A Short Summary of Nishina (2010)

Finally, this section shortly summarizes the essence of Nishina (2010), who investigated the pattern ADJ PREP N in research articles of the epistemologically same fields—namely, the two soft-applied disciplines of applied linguistics and business studies (more than 2.5 million words in each field). The study included a quantitative analysis (i.e., correspondence analysis) and a qualitative analysis (i.e., corpus-based discourse analysis using the framework of appraisal theory [Martin & Rose, 2007]). The two research questions for the study are:

- (1) What sort of differences are quantitatively and qualitatively identified in the pattern use between two disciplinary corpora through a corpus-based approach?;
- (2) What sort of insights into disciplinary culture can be gained and generalized from an investigation of the pattern ADJ PREP N in applied linguistics and business studies?

Some of the recent academic discourse studies have prioritized the pattern it v-link ADJ that/to-inf. (e.g., Charles, 2004; Groom, 2007) since the that-clause and to-inf. are stance markers. However, as Chafe and Danielewicz (1986) and Chafe (1982, 1985) suggested, both adjectival subordination constructions and adjectival prepositional phrases (and patterns) are used to express the idea's unit integration and expansion. Such adjectival prepositional patterns are comprehensively listed in Francis et al. (1998).

Data for the corpora include (1) the corpora source; (2) data for ADJ PREP N; (3) high-frequency ADJ in ADJ PREP N; and (4) CA plot for ADJ PREP N.





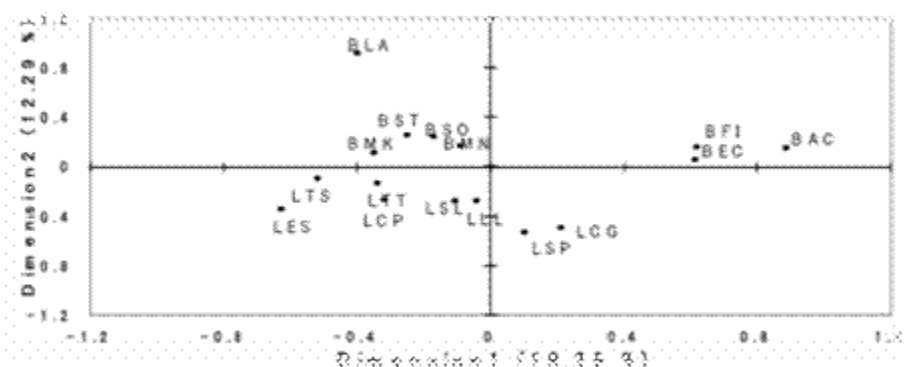


Figure 7. CA plot for sub-disciplines

As Figure 7 indicates, the use of the patterns ADJ PREP N quantitatively somewhat differs in the two corpora, but it is unclear how they differ. To address this issue, semantic groups of each adjective pattern were first identified; then their discourse functions in the two corpora were examined. Table 5 indicates the semantic groups of ADJ *about* N.

Orde	ALC	Frec	BC	Frec
	OPTIMISM	21	NERVOUSNESS	11
	CERTAINTY	14	OPTIMISM	14
	NERVOUSNESS	14	CERTAINTY	14
	ENTHUSIASM	1	WISDOM	11
	WISDOM		ENTHUSIASM	
	OTHER MEANINGS	3	OTHER MEANINGS	5
Total		84		111

Table 5. Semantic groups of **ADJ about N**

For instance, the OPTIMISM group most frequently occurs in ALC, whereas the NERVOUSNESS group occurs more in business studies. After extracting such data for each pattern, these groups were categorized into two large discourse functions expressed by the patterns attitude and relation. Following Martin and Rose (2007), attitude was further sub-categorized into the type of judgment, affect, and appreciation. The author also divided relation into connection and attribution. Finally, semantic groups of the pattern were grouped into each of the three sub-functions in attitude and the two sub-functions in relation. Semantic groups in attitude include BIAS, USEFULNESS, IMPORTANCE, and CERTAINTY in the judgment type; OPTIMISM, ENTHUSIASM, and NERVOUSNESS in the affect type; and SKILLFULNESS and WISDOM in the appreciation type. Semantic groups in relation include: SIMILARITY, ASSOCIATION, DEPENDENCE, DISTANCE, DETECTABILITY, AFFECTEDNESS, and INVOLVEMENT in the connection type and ABILITY, RESPONSIBILITY, INHERENCE, UNIQUENESS, REPRESENTATIVENESS, and BASIS in the attribute type.

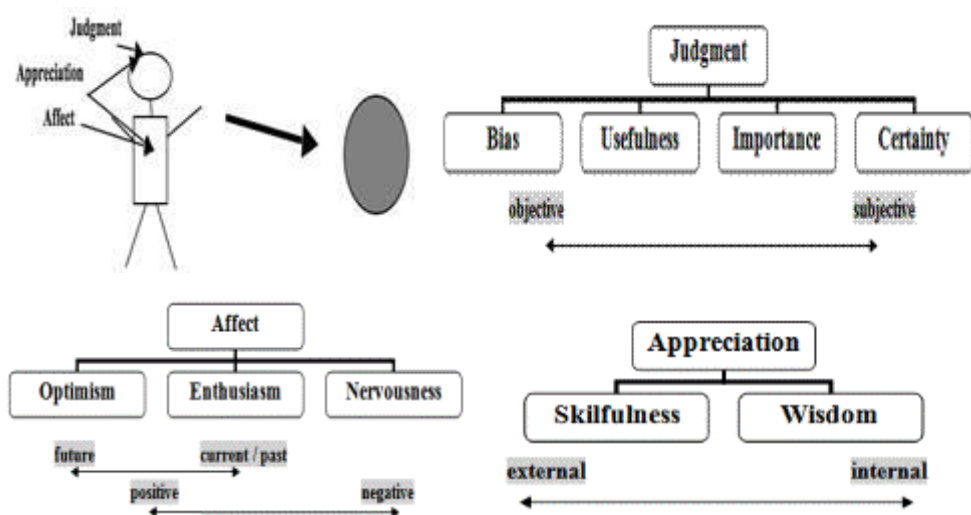


Figure 8. Attitude (how people see things) and its semantic categories

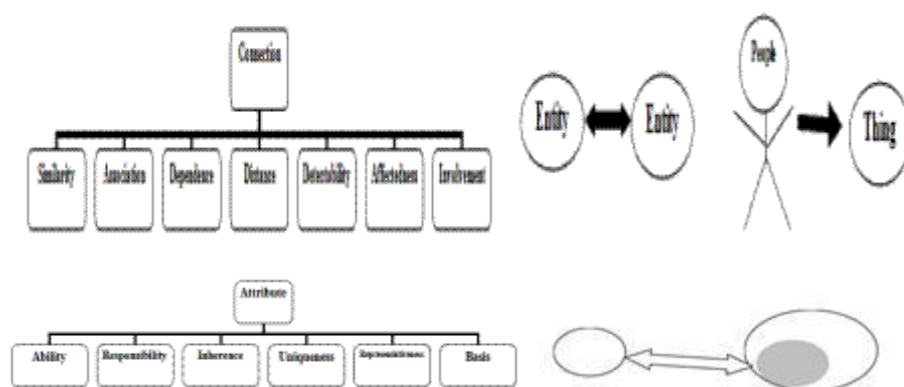


Figure 9. Relation and its semantic categories

As the space in the current paper is relatively limited, the following sub-sections highlight the study's findings that link language and disciplinary values.

#### 4.4.1 Monogloss and heterogloss: ADJ about N

The voice of evaluative meaning is divided into two types: monogloss (or single voice), when "the source is simply the author" [9] and heterogloss, when "the source of an attitude is other than the writer" (Martin & Rose, 2007, p. 49). Table 6 summarizes the proportions of these two types of affect evaluation in the pattern ADJ about N.

		C		NEF		E		Effect (Total)
		PTIMISM		VOUSNESS		NTHUSIASM		
	on	eter	on	eter	on	eter	on	eter
LC	5%(7	5%(13	9%(4	1%(10	%(0	00%(6	2%(10	8% (74
	0%							
C	(0	00%(15	2%(2	8%(15	%(0	00%(6	%(5	6% (111

Table 6. Proportion of Monogloss and Heterogloss in Semantic Groups in Affect

In most cases, the discourse function of the pattern ADJ about N is to express affect (i.e., people's emotion) as a subtype of attitude. Table 6 indicates that heterogloss occurs much more frequently than monogloss in both corpora. However, it is also worth noting that monogloss occurs three times as frequently in ALC as it does in BC. In other words, applied linguists are more likely to express their emotion—namely, how they feel about their study. Identifying whether affect is writer-oriented or other-oriented is important for clarifying the ways in which each discipline treats such an ambiguous phenomenon in people because monogloss is the realization of subjective emotion whereas heterogloss is the realization of objective observation for another's emotion.

For instance, the semantic groups in affect type (e.g., the ENTHUSIASM group and the NERVOUSNESS group) reveal evaluations in ALC that focus on individual psychological consequences on the one hand and evaluations in BC that focus on material consequences on the other. Writers in both disciplines, for instance, often employ NERVOUSNESS phraseologies to describe their own or other people's awareness of (and, thus, desire to avoid) the possible negative consequences of following a particular course of action. In ALC, this wariness typically relates to the writer's (possible) own interpretation of research findings (i.e., monogloss), but in BC it invariably relates to corporate decision-making processes as an objective observation (i.e., heterogloss):

[Applied Linguistics]

- Because this lack of a difference is in fact a null effect, we should be cautious about interpreting these data. (ALC: Cognitive2005\_21)
- As this study was not an experimental study manipulating specific task characteristics, we still must be cautious about the exact interpretation of the task effects. (ALC: Testing2005\_1)
- Reflection on the other issues raised in the introduction would make us cautious about generalizing beyond the context of ..... (ALC: ESP2006\_3)

[Business Studies]

- An NIRI survey (2001) conducted after the effective date of Regulation FD, however, suggests that companies are not as apprehensive about information releases following implementation. (BC:Economics2004\_7)
- ...companies face reputational penalties for reducing dividends and are therefore cautious about adjusting dividends. (BC: Management2003\_10)
- Rather than excluding federally preemptive legislation, Calabresi's elevation of the common law as a vehicle to right statutory wrongs simply suggests that Congress might be cautious about using federal preemption as a means of imposing regulatory uniformity. (BC: Law2000\_4)
- This decline made investors anxious about the new strategy, and they pressured management to back off of their seemingly risky direction. (BC: Strategy2002\_6)

#### 4.4.2 Disciplinary prosody: Patterns expressing attitude

Next, disciplinary prosody—describing the semantic prosody peculiar to a particular discipline [10]—was examined. With the patterns expressing affect (e.g., *optimistic about N*), writers in BC promote stances toward business matters that are conversely cautious and even pessimistic at times; they also express concession and skeptical attitudes, views, or expectations.

01s the optimistic bias. Analysts may be optimistic about earnings, but if investors use the  
02t owners who own larger firms are more optimistic about future increased sales, it would  
n

03, and check cashing services were less optimistic about future sales than  
communications,

04h sales over \$250,000 a year were more optimistic about future sales than owners of  
firms

05ations. Sole proprietorships were less optimistic about growth than partnerships and  
corpo

06ver events in their lives and are less optimistic about the future (Dembers & Brooks, 1989  
07olution mechanisms.(n62) While Peck is optimistic about the role of the United Nations,  
sh

08ncing, where firms that are relatively optimistic about their stock price prospects but co

Meanwhile, using these patterns of affect function (especially the enthusiasm and optimism groups), writers in applied linguistics express (or make efforts to gain) strong feelings of confidence or passion about ideas, abilities, solutions, activities, skills, and research consequences, which is also manifested in the fact that these patterns often co-occur with amplifiers (e.g., *quite, increasingly, extremely*), a comparative *more* (more than 50% of the total), or other language markers highlighting feelings of optimism or passion (e.g., *remain, hope, nevertheless, despite*).

- But I also hope they will nevertheless be **optimistic about** the ideas set out for planning at the end of this article. (ALC: TESOL2005\_1)
- Despite the extra demands that the collaborative program makes on them, instructors are **enthusiastic about** participating in the program because they find that students enrolled in the program are generally more motivated, have a better attitude, and work harder. (ALC: ESP2006\_20)
- Although no proficiency test was administered to either Natalie or Bernd, they had both been studying English for 2 years at a German university prior to taking part in the study, during which time they had to pass a number of exams to be eligible for the study abroad program, and were both extremely **enthusiastic about** English. (ALC: LL2006\_11))

Based on these examples, it is assumed that the comparative value is linked to the specific business cultural norm—namely, a cautious attitude toward positive emotions [11]. Thus, the default assumption among research articles authors in business studies is not to have a positive emotion (e.g., optimistic feeling) about business activities, transactions or performances.

In the same token, several patterns of judgment function also express such disciplinary prosody. Turning to neutral meanings using *neutral about/on/between* N in the bias group, BC is likely to regard neutral business situations positively, as providing contexts for free and fair business competition unhindered by arbitrary biases, rules, or restrictions.

- The government will be **neutral about** the technology choices made by local companies.....After the WTO accession, the government will be neutral on technology choices, and companies that purchase technologies will make the decision based on



their competitive strategies. The result is that technology development becomes less risky, because the company no longer needs to bet on one particular technology. (BC: Management2003\_12)

- Mega-exchange, a model that is **neutral between** supplier and buyer and that: acts as a central trading hub to facilitate transactions between buyers and suppliers; is usually run by third-party market makers, where it gathers buyers and suppliers to enable efficient trading between them. (BC: Marketing2005\_13)

Neutral conditions or relations are often regarded as favorable and profitable situations in business discourse as no external pressures or constraints on business activity exist. The emphasis is on positive evaluations of situations in which no biases or preferences apply. Such instances express reversal prosody in a sense: The inherent meaning of a pattern is cancelled, and the opposite connotation is expressed by the disciplinary culture.

#### 4.4.3 Differences in message style: Hedges or clarity

The differences in two disciplines are further evident in message style. The patterns in the usefulness group (e.g., ADJ for N) are, for instance, more likely to express a judgmental attitude toward things in hedged way with (semi-)modals and adverbs in ALC whereas they more likely to express their views confidently and non-ambivalently with no such modal meanings in BC. This difference lies in the distinction in the ways in which they view the world in the two disciplines: ALC has a more human-like, subjective view of the world while BC has a more objective, machine-like view of the world.

In the 20 examples with modals in ALC, most cases express the writer's attitude in a hedged or toned-down way, using *might* and *would*. On the other hand, in the 9 examples with modals in BC, most cases feature *will*, *may*, and *can*. Applied linguists are thus more likely to avoid making overt judgments than business researchers are. This difference is also apparent in instances featuring collocations with epistemic semi-modals.

[With modals in ALC]

g one. Although other metaphors may be appropriate for other learners, the learner per  
ctic priming what priming might be good for in everyday language 782 ALARIO ET AL.  
use

controlled elicitation tests might be appropriate for pedagogically motivated inquiry, th  
terviewer, suggesting that it might be appropriate for use with learners of lower levels o  
f 5. She noted that the tasks might be appropriate for undergraduate students, but she was  
t of written and spoken texts might be appropriate for each level. Similarly, Urquhart and  
r fields (e.g. computation) may not be appropriate for describing real language data. (c)  
ified as a TCU because it would not be appropriate for the receiver to interrupt the calle  
h this level of attention might not be sufficient for awareness, for seeing the stimulus.  
post-hoc interpretations that would be unsuitable for developing more specific hypotheses.  
It for everybody. PS: Yes, it would be fine for me if we could do it in Dutch. (Laughs) PB  
with barrier, hearing barrier would be sufficient for identification of that word. Thus, d  
esentations that in principle would be sufficient for differentiating known words from oth  
ic and articulatory relations would be sufficient for all distinctive features of the worl  
ening test was developed that would be suitable for the learners proficiency level. Thr  
prompts included wording that would be suitable for both male and female speakers. This  
wa

erb of swinging, which would have been appropriate for the swinging event. It seems unlike



corpus. This assumption may have been wrong for a few tokens only; thus, a possible lemma

tain a grammar that would have been appropriate for a Southern English listener instead

[With modals in BC]

a holistic approach to markets can be good for corporate profitability. One approach is to cooperate with government policy can be good for corporate profitability. To answer this question which specific HR functions may be eligible for outsourcing. It is important to distinguish which would also imply that the time may be right for increased merger activity between stock markets and logistics considerations. It must be appropriate for the organization concerned. Organizations also argued that the program may not be suitable for other developing countries. 8 The number of employees contributing to societal betterment will be good for business. Scholars offer two complementary probabilities that an employee will be eligible for health insurance at work. In the UK, most advise a patient that exercise would be good for him, he has clearly both stated a fact about

[With semi-modals in ALC]

tests and their learning was found to be insufficient for explaining the complexities of tea. It is easy. Because the test is meant to be appropriate for children in Grades 2 through 5, it is good for Europe or the USA had to be good for KwaZulu (p. 22). From Pakistan, Shamim says the message before the passage is said to be suitable for his or her use. When his or her score is 5% and 90%, the material is said to be suitable for use in supervised instruction. A Table 1072, 1857) in the study seemed to be adequate for the 3PL MML estimation that usually requires

weight, though a pass is needed to be eligible for tertiary education. In contrast, the average, the rates were, however, considered acceptable for the purposes of this study, since there is no Hong Kong, and as such is considered suitable for a graduating cohort irrespective of the letters, while e-mail is not considered appropriate for the conveyance of such letters. The results are shown below: (1) The industry was deemed suitable for testing our hypothesis [as it includes a range of knowledge, the words were deemed appropriate for this study. The resultant list of variables in the single model can be considered entirely appropriate for learners in different academic disciplines. The text-units in the ICE corpus seemed sufficient for this purpose. In the majority of cases, the text was in Spanish. Although the stimuli seemed suitable for older infants it was uncertain whether they were suitable. 7). The plosive characterization seems appropriate for our isiZulu /t/ stimuli, which are

By the same token, collocating adverbials with this group in the pattern demonstrates that ALC is more likely to add modalizing comments of all kinds than business studies are. Table 7 summarizes these collocating adverbials, indicating that adverbials occur more than twice as frequently in ALC as they do in BC:

Orde	ALC	Frec	BC	Frec
1	more	1	not	1
2	not	1	more	1
3	particularly	1	most	1
4	quite	1	no longer	1
5	most	1	particularly	1
6	entirely	1	especially	1
7	less	1	better	1
8	rhetorically	1	too	1
9	well	1	theoretically	1

10	very	less	
10	so	extremely	
10	developmentally	generally	
10	easily	intrinsically	
10	also	best	
10	certainly		
10	eminently		
10	just		
10	largely		
10	necessarily		
Total		50	20

Table 7. Collocating Adverbials

By and large, the table shows that amplifiers, diminishers, commentative, and stance adverbs highlight how a writer feels about a judgment that he or she has made or is making. The fact that such features are much more strongly associated with ALC allows us to speculate that the subjectivity of the analyst is more foregrounded in applied linguistics than it is in business studies, where there seems to be more of an attempt to present arguments as having a logical inevitability to them.

#### [Applied Linguistics]

- Despite the acknowledgment that no single model can be considered entirely appropriate for learners in different academic disciplines, reasons are given to explain why constituent steps should be investigated in sufficient detail if ESP teachers are to provide a pedagogically meaningful model for second language learners in a particular discipline. (ALC: ESP2006\_14)
- The proposed rating scale may be particularly appropriate for use by EAP learners...(ALC: ESP2006\_21)
- This situation was obviously not ideal for addressing the research question more fully. (ALC: Testing2004\_2)
- Bachman's definition of textual competence may be more suitable for us in this respect: Textual competence includes the knowledge of the conventions for joining utterances together to form a text...(ALC: Corpus2005\_7)

#### [Business Studies]

- Abraham, Seyyed, and Al-Elg (2001), in an overview of the stock markets in Bahrain, Kuwait, and Saudi Arabia, conclude that the three markets are **suitable** for international diversification purposes and also can be used to hedge against oil price fluctuations. (BC: Economics2004\_8)
- The Conference champions its promulgated acts as worthy of state adoption based on its conclusion that means-based uniformity is **appropriate** for this area of private law. (BC: Law2000\_4)
- This period is **ideal** for an investigation of the steel industry since it traverses monumental changes from the 1970's decade of crises, the 1980's decade of catastrophe, and the 1990's renaissance (Stubbles, 1995). (BC: Strategy2004\_4)

- The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sample adequacy indicated that the 28-item sample was not **adequate** for factor analysis (KMO measure = 0.51). (BC: Management2000\_22).

The instances in BC in particular describe the research target, approach, or consequence in a straightforward manner, since such usefulness has already been testified to by the previous studies, has been indicated by the research data (or specific logical reason), can be extrapolated from a given fact, or is common knowledge shared in the business discourse community.

#### 4.4.4 Disciplinary parameters in *attitude*

The discourse analysis for the patterns in the two disciplinary corpora can be used to identify the disciplinary parameters. Table 8 summarizes the disciplinary parameters speculated from the patterns for *attitude*.

ALC	BC	Semantic Groups	Attitude Type
+neutral (-biased view)	+critical (+alternative view)	BIAS	Judgment
+human-like (+subjective)	+machine-like (+objective)	USEFULNESS	
+commentative	+concise	USEFULNESS	
+hedged (+unconfident)	+assertive (+confident)	USEFULNESS/IMPOR TANCE	
+generalizing	+particularizing	IMPORTANCE	
+abstract target	+concrete target	IMPORTANCE	
+current target	+future target	CERTAINTY	
+optimistic (+su bjective)	+cautious (+objective)	OPTIMISM/ENTHUSIA SM	Affect
+emotion generated (+focus)	+emotion reported (-focus)	NERVOUSNESS	
+generalizing	+particularizing	SKILFULNESS/WISD OM	Appreciation
+internal	+external	SKILFULNESS	

Table 8. Disciplinary Parameters in Attitude

Referring to the disciplinary discourse features of the patterns that express relational function as well, Nishina's (2010) results identified disciplinary cultures and values of applied linguistics and business studies from the pattern ADJ PREP N as follows:

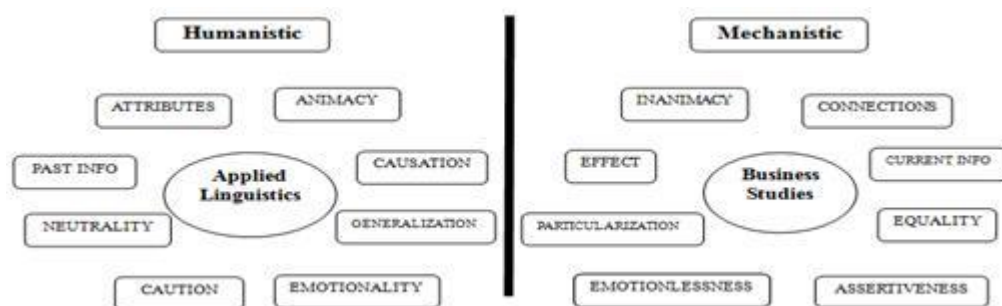


Figure 10. Disciplinary cultures and values of AL and BS

As shown in this study, one of the current trends in applied corpus linguistics is to endeavor to link the language use with the epistemological knowledge and disciplinary values.

## 5. CONCLUSION

### 5.1 Concluding Remarks

This paper first summarized historical and recent corpus-based studies by past and present researchers at the UoB, prioritizing how they commonly utilize corpus linguistic approaches to the identification of meaningful language phenomena (e.g., unit of meaning) from authentic texts. In particular, the discussion focused on how the purpose of such research is not fundamentally quantitative in nature. This paper also demonstrated how corpus linguistics and discourse analysis harmonize with one another and how this combination is an effective approach for identifying the link between language and culture. For instance, Nishina (2010) attempted to reveal the detailed cultural values of a particular discipline based on corpus-assisted discourse analysis. The primary essence in Birmingham school—namely, a word and a sequence of words are always contextual—still lives in much of the current studies at the UoB. This tradition will likely continue long into the future.

### 5.2 Future Corpus Research at the UoB

Hunston's recent studies tackle the interface among corpus linguistics, phraseology, and evaluative meanings. The direction of corpus research at the UoB will follow her studies and continue to extract qualitative discourse features from corpora. In particular, some ongoing and future topics for corpus studies at the UoB would be evaluation; semantic categories of lexico-grammatical patterns; links between language and (academic) culture; discourse features in sub-genres and sub-disciplines; and new word class in English. For instance, Hunston (2011) highlighted the importance of modal-like expressions in English largely because an English native speaker prefers modal-like expressions to modal verbs. As a result, learners of English consistently use modal auxiliaries more frequently than native speakers of English do (Aijmer, 2002). Since modal-like expressions express evaluative meanings, by listing such expressions, one set of texts can be measured against another to compare the amount and type of such evaluative language in each (Biber, 2006; Charles, 2006a, 2006b; Hyland, 2009). Therefore, it would be a qualitative and meaningful study to identify such evaluative features from corpora and scrutinize their discourse features.

## NOTAS

1. The current director of the CCR is Professor Paul Thompson; the technical director is Dr. Oliver Mason.
2. The current director of the DRC is Dr. Rosamund Moon.
3. For more information on CHAB, visit <https://arts-ccr-002.bham.ac.uk/chab/> (Note: the interface is currently under development).
4. The Birmingham Concordancer is a web application that offers various tools from modern concordancers.
5. The SQL-Based Corpus Analyser (SCAN) is a corpus search engine that stores corpora in a MySQL database.
6. A large collection of tools for compiling corpora have been developed as part of CHAB, particularly for use with SCAN.
7. The phrase at mo does not occur in the BoE and is peculiar to TMs (Tagg, 2009, p. 241).
8. For instance, Hyland and Tse (2004, p. 157) defined metadiscourse as “the linguistic resources used to organize a discourse or the writer’s stance towards either its content or the reader”; Conrad and Biber (2000, p. 57) defined stance as “a cover term for the expression of personal feelings and assessments.”
9. Monogloss can be detected through personal pronouns, adverbs, modals, and so on.
10. The hint of the concept for the disciplinary prosody in this study emerged from O’Halloran’s (2007, 2010) register prosody and semantic prosody in business discourse in Nelson (2006).
11. The comparative value—one of three evaluative values (viz. comparative, subjective, and social)—indicates a situation in which something is compared to the disciplinary, cultural, or social norm (Labov, 1972; Thompson & Hunston, 2000).

## REFERENCES

- Aijmer, K. (2002). Modality in advanced Swedish learners’ written interlanguage. In S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp.55-76). Amsterdam: Benjamins.
- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories* (2nd ed.). Milton Keynes: SRHE/Open University Press
- Biber, D. (1988). *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 97-116.
- Biber, D., & Finegan, E. (1989). Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9(1), 93-124.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education.
- Caldas-Coulthard, C.R., & Coulthard, M. (Eds). (1996). *Texts and Practices: Reading in Critical discourse analysis*. London: Routledge.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 35-53). Norwood, NJ: Ablex.
- Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning*:

- The nature and consequences of reading and writing (pp. 105-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W., & Danielewicz, J. (1986). Properties of spoken and written language. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 83-113). New York, NY: Academic Press.
- Charles, M. (2003). "This mystery...": A corpus-based study of the use of nouns to construct stance in theses from two contrasting disciplines. *Journal of English for Academic Purposes* 2, 313-326.
- Charles, M. (2004). The construction of stance: A corpus-based investigation of two contrasting disciplines. Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham, UK.
- Charles, M. (2006a). Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: A corpus-based study of theses in two disciplines. *English for Specific Purposes*, 25(3), 310-331.
- Charles, M. (2006b). The construction of stance in reporting clauses: A cross-disciplinary study of theses. *Applied Linguistics* 27, 492-518.
- Charles, M. (2009). Stance, interaction and the rhetorical patterns of restrictive adverbs: Discourse roles of only, just, simply and merely. In M. Charles, D. Pecorari & S. Hunston (Eds.), *Academic writing: At the interface of corpus and discourse* (p.152-169). London: Continuum.
- Conrad, S., & Biber, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp.56-73). Oxford: Oxford University Press.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29-62.
- Fang, W. (2009). A corpus-based analysis of the lexical item "international community". *The Birmingham Journal of Literature and Language*, 2, 52-61.
- Fillmore, C.J. (1977). The case for case reopened. In P. Cole & J. Sadock (Eds.), *Syntax and semantics*. vol. 8: Grammatical relations (pp.59-82). New York: Academic Press.
- Fillmore, C.J. (1977). Topics in lexical semantics. In R.W.Cole (Ed.), *Current issues in linguistic theory* (pp.76-138). Bloomington: Indiana University Press.
- Fillmore, C.J. (1985). Frames and semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, 6, 222-254.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1935). The technique of semantics. *Transactions of the Philological Society*, 7, 36-72.
- Fontenelle, T. (Ed.). (2003). Special issue: FrameNet and frame semantics. *International Journal of Lexicography*, 16(3), 235-50.
- Francis, G., Hunston, S., & Manning, E. (1996). *Collins COBUILD grammar patterns 1: Verbs*. London: Harper Collins.
- Francis, G., Hunston, S., & Manning, E. (1998). *Collins COBUILD grammar patterns 2: Nouns and adjectives*. London: Harper Collins.
- Gries, S. T. (2008). *Quantitative corpus linguistics with R: A practical introduction*. London: Routledge.
- Groom, N. (2007). *Phraseology and epistemology in humanities writing*. Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham, UK.
- Halliday, M.A.K. (1993). Quantitative studies and probabilities in grammar. In M. Hoey (Ed.), *Data description discourse* (pp.1-25). London: HarperCollins.



- Hunston, S. (2000). Evaluation and the planes of discourse: Status and value in persuasive texts. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp.176-207). Oxford: Oxford University Press.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S. (2006). Phraseology and system: A contribution to the debate. In G. Thompson & S. Hunston (Eds.), *System and corpus: Exploring connections* (pp.55-80). London: Equinox.
- Hunston, S. (2008). Starting with the small words: Patterns, lexis and semantic sequences. *International Journal of Corpus Linguistics*, 13(3), 271-295.
- Hunston, S. (2011). *Corpus approach to evaluation: Phraseology and evaluative language*. New York: Routledge.
- Hunston, S., & Francis, G. (1999). *Pattern grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hunston, S., & Sinclair, J. (2000). A local grammar of evaluation. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp.74-101). Oxford: Oxford University Press.
- Hunston, S., & Thompson, G. (2000). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2009). Corpus informed discourse analysis: The case study of academic engagement. In M. Charles, D. Pecorari & S. Hunston (Eds.), *Academic writing: At the interface of corpus and discourse* (pp.110-128). London: Continuum.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25, 156-176.
- Krishnamurthy, R. (Ed.). (2004). *English collocation studies: The OSTI report*. London and New York: Continuum.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.
- Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations: A preliminary investigation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Louw, B. (1993). Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. In M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and technology: In honour of John Sinclair* (pp.157-176). Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2nd ed.). London: Continuum.
- Martin, J. R., & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave.
- Mason, O. (2000). *Programming for corpus linguistics: How to do text analysis with java*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mason, O., & Hunston, S. (2004). The automatic recognition of verb patterns: A feasibility study. *International Journal of Corpus Linguistics*, 9(2), 253-270.
- Matthiessen, C. (2006). Frequency profiles of some basic grammatical systems: An interim report. In G. Thompson & S. Hunston (Eds.), *System and corpus: Exploring connections* (pp.103-142). London: Equinox.
- Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English: A corpus based approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Nelson, M. (2006). Semantic associations in business English: A corpus-based analysis. *English for Specific Purposes*, 25(2), 217-234.
- Nishina, Y. (2010). Evaluative meaning and disciplinary values: A corpus-based study of adjective patterns in research articles in applied linguistics and business studies. Doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham, UK.
- O'Halloran, K. (2007). Critical discourse analysis and the corpus-informed interpretation of metaphor at the register level. *Applied Linguistics*, 28(1), 1-24.
- O'Halloran, K. (2010). Investigating metaphor and ideology in hard news stories. In S. Hunston & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp.100-107). New York: Routledge.
- Palmer, H. & A. S. Hornby. (1933). *The second interim report on English collocations*. Tokyo: Kaitakusha.
- Partington, A. (2004). Utterly content in each other's company: Semantic prosody and semantic preference. *International Journal of Corpus Linguistics*, 9(1), 131-156.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). London: Longman.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. (1996). The search for units of meaning. *Textus*, 9(1), 75-106.
- Sinclair, J. M. (1998). The lexical item. In E. Weigand (Ed.), *Contrastive lexical semantics* (pp.1-24). Amsterdam: Benjamins.
- Sinclair, J. M. (2004). *Trust the text: Language, corpus and discourse*. London: Routledge.
- Sinclair, J. M. (Ed.). (1987). *Collins COBUILD English language dictionary* (1st ed.). London: Williams Collins Sons & Co Ltd.
- Sinclair, J. M. (Ed.). (2006). *Collins COBUILD advanced learner's English dictionary* (5th ed.). Glasgow: HarperCollins.
- Stubbs, M. (1995). Corpus evidence for norms of lexical collocation. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 245-256). Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (2001). *Words and phrases*. Oxford: Blackwell.
- Tagg, C. (2009). *A corpus linguistics study of SMS text messaging*. Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham, UK.
- Teubert, W. (2003). Writing, hermeneutics, and corpus linguistics. *Logos and Language*, 4, 1-17.
- Teubert, W. (2005). My version of corpus linguistics. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(1), 1-13.
- Teubert, W. (2008). Sinclair, pattern grammar and the question of hatred. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12, 223-247.
- Teubert, W., & Cermakova, A. (2007). *Corpus linguistics: A short introduction*. London and New York: Continuum.
- Thompson, G., & Hunston, S. (2000). Evaluation: An introduction. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp.1-27). Oxford: Oxford University Press.

# LAS FRONTERAS DE LA TRADUCCIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ITALÓFONOS

**RAFFAELLA ODICINO**

*Universidad Católica de Milán*

raffaella.odicino@unicatt.it

## RESUMEN

El presente trabajo plantea la validez de la traducción especializada como instrumento didáctico tanto de E/LE como el aprendizaje de las competencias necesarias para los futuros profesionales en diversos ámbitos del mundo laboral: turismo, empresa, comunicación, relaciones internacionales y literatura. Un instrumento didáctico que, a partir de la contrastividad, incluye e integra los enfoques lingüísticos y culturales para llegar a una concreta competencia comunicativa intercultural y formar a futuros profesionales competentes, capaces de dominar el léxico y las estructuras gramaticales de la lengua extranjera, así como de saberlas aplicar de manera apropiada a los fines del previsto contexto laboral.

Palabras clave: didáctica traducción, español para fines específicos, didáctica traducción especializada

## ABSTRACT

*This work proposes the validity of specialized translation as a study aid tool in Spanish as a Foreign Language and in the learning of all the required skills for the future professionals in different fields of occupational world: tourism, business, communication, international relations and literature. A study aid tool, starting from the contrastive analysis, which includes and integrates linguistic and cultural approaches to reach a concrete, communicative and intercultural competence to bring up qualified professionals, able to control the vocabulary and the grammar structures of a foreign language and to know how to apply them in the required way by a certain working context.*

Keywords: Didactics translation, spanish for specific purposes, specialized translation

## 1. CONSIDERACIONES INICIALES

A partir de los años 90 la presencia de la lengua española en las escuelas italianas ha ido aumentando de modo incesante hasta llegar, en la actualidad, a un verdadero 'boom' de inscripciones en las universidades, donde le permite ocupar el primer lugar entre las lenguas extranjeras después del inglés<sup>1</sup>.

Nada sugiere que el proceso pueda ser reversible, no solo por el ininterrumpido aumento de estudiantes, que tal vez consideran (equivocándose) el español una lengua fácilmente 'accesible'<sup>2</sup>, sino también por las actuales condiciones sociales que permiten y hacen necesario un nuevo acercamiento a las diferentes culturas implicadas en el sistema económico-comercial internacional (nos referimos en particular a los mercados americanos y al movimiento que generan)<sup>3</sup>.

En efecto, la sociedad italiana ha contado, en las últimas décadas, con la presencia de un número creciente de extranjeros en los más diversos sectores. Las comunidades hispanohablantes son entre las más consistentes en el territorio y su presencia va aumentando en los centros de estudio de todos los niveles, condicionando positivamente las relaciones de enseñanza-aprendizaje y brindando la posibilidad de establecer una red de intercambio, e interés, con las diferentes zonas culturales del mundo hispanohablante para

[...] enriquecerse mutuamente, aprovechar lo diverso para formular y potenciar lo común, lo que significa reconcentrar los esfuerzos de la política educativa hacia una incorporación transversal de las temáticas de la integración [...] (Carpani, D., Sanfelici, L., Ariolfo, R., 2011 :57).

## 2. CARACTERÍSTICAS, NECESIDADES, OBJETIVOS

Los currículos presentes en las Facultades de Lenguas de las universidades italianas no pueden prescindir de estas consideraciones, y de hecho prevén una formación de expertos lingüísticos en diferentes ámbitos orientada a las posibles ofertas del mercado laboral y a la realidad social que se va configurando. Nos referimos aquí en particular a los ámbitos profesionales del turismo, de los negocios, de la comunicación y de las relaciones internacionales<sup>4</sup>.

En esas Facultades, durante el primer ciclo de su carrera universitaria, los estudiantes italianos de E/LE reciben una formación lingüística que les permite alcanzar en el segundo año el nivel B1 del *MCER* (Instituto Cervantes, 2002) y ampliar, en el tercero, sus conocimientos al incluir los lenguajes de especialidad que caracterizan a cada rama, disponiendo ya de una buena base lingüística. Pero, ¿qué deben aprender concretamente en las clases de lengua de ese tercer y último año?

Como apunta Maria Vittoria Calvi

[...] la demanda de formación específica ha propiciado un **cambio de rumbo en el estudio de las lenguas de especialidad**, pasando de la insistencia en el léxico y en la terminología especializada al análisis de los aspectos discursivos (propósitos comunicativos, géneros textuales, relación entre los interlocutores, etc.), ya que el impacto social de las lenguas especializadas no es menos decisivo que su valor epistemológico. Esto tiene importantes repercusiones en el terreno didáctico, puesto que la aproximación a estas variedades lingüísticas debe ser multidimensional. (Trovato, G. 2012:7, subrayado nuestro).

Esa multidimensionalidad abarca necesariamente un amplio abanico de enfoques y discursos culturales, éticos y estéticos.

Si el punto de partida de todo diseño didáctico son las características y necesidades de los estudiantes, así como los objetivos docentes que nos proponemos alcanzar (Hurtado Albir, A, 1999:10), hay que subrayar que en la didáctica de E/LE para fines específicos el análisis de necesidades es aún más importante y también lo es la definición del contexto en el cual se enmarca el último año de lengua de los futuros expertos lingüísticos (en las diferentes ramas):

- alcanzar el nivel B2;
- familiarizarse con géneros textuales tanto en la lengua materna (LM) como en la extranjera (LE);
- comprender y producir textos en ambas lenguas;
- dominar el lenguaje y conocer la terminología propios del sector;

· estar conscientes de la necesidad de una formación continua que permita estar al paso con una realidad en constante mutación; de todo lo que implica la variedad de los mercados americanos y el apremiante ritmo de su desarrollo.

La traducción puede ser un excelente punto de partida para respetar esas *características* y *necesidades* y alcanzar los *objetivos docentes*, activando mecanismos de aprendizaje individual y de grupo, y puede ser un punto de partida aun más valioso en el contexto de las aulas masificadas de E/LE de la universidad italiana.

Hay que remarcar que nuestra propuesta no se refiere de ninguna manera a la formación de traductores especializados, sino que propone explotar las posibilidades didácticas de la traducción en la preparación al mundo laboral, en ámbitos en los cuales se requieren conocimientos específicos superiores de E/LE.

### 3. LENGUAS DE ESPECIALIDAD: ¿TEXTOS O TAREAS?

Un tema muy debatido en los últimos años ha sido el de definir si la adquisición de lenguas para fines específicos debe basarse en textos o tareas (Long, M.H., 2003:15-39).

Aunque es innegable que hay que desarrollar la capacidad de los estudiantes para enfrentarse con la realización de tareas específicas de su propio sector, también es cierto que, en el caso que nos interesa (estudiantes universitarios italianos) los aprendientes difícilmente se encontrarán en su futuro profesional trabajando en un ambiente exclusivamente hispanohablante, mientras que será mucho más frecuente el caso en el cual sean el punto de encuentro/referencia entre el entorno profesional italiano y sus relaciones con el mercado español e hispanoamericano. Esto conlleva la necesidad para ellos de saber mantener una conversación formal utilizando correctamente registro, fórmulas, léxico específico y también elementos pragmáticos del sector, pero sobre todo la capacidad de manejar correctamente un texto especializado escrito. Considerando que, muy a menudo, la tarea requerida será precisamente la de traducir esos textos (contratos de todo tipo, artículos especializados, cartas, presentación de proyectos y productos etc.).

Además, un elemento que hay que tener bien presente a la hora de diseñar el proyecto didáctico es que el profesor de E/LE de un curso para Expertos Lingüísticos no debe ser (y de hecho no lo es) un profesor de la materia específica, sino que debe proporcionar a los estudiantes la competencia lingüística que les permita desenvolverse en su futuro ambiente laboral en español. Por lo tanto, los objetivos se estructurarán a partir de la lengua y su uso como instrumento profesional, poniendo a los aprendientes en condiciones de desarrollarse individual y autónomamente. Es más, habría que hacer constantemente hincapié en sus conocimientos extralingüísticos, organizando una labor cooperativa entre profesor y alumnos quienes, activando las competencias técnicas que van adquiriendo en su formación especializada, pueden generar los mecanismos inerciales de cooperación e intercambio activo y espontáneo entre el saber del individuo y el que produce el grupo de trabajo.

De acuerdo con M. L. Sabater, consideramos que

Conviene no olvidar que los alumnos son ya profesionales o futuros profesionales a los que no hay que enseñarles su profesión –que es algo que ya han aprendido o están aprendiendo en otra parte- sino a los que hay que ayudar para que adquieran los instrumentos lingüísticos que necesitan para poder expresarse, recibir información y relacionarse con otros profesionales en una lengua extranjera. (Sabater, M.L., 2000:189).



### 3.1 Textos auténticos, textos adaptados

Una vez realizado el análisis de necesidades (AN), uno de los puntos más problemáticos de la planificación didáctica es la selección del material, máxime trabajando lenguajes sectoriales con la finalidad de facilitarles a los aprendientes los conocimientos y competencias lingüísticas necesarias para incorporarse a las diversas áreas del mercado laboral. En este caso, en la elección del material, además de hacer hincapié en la necesidad motivadora (fundamental en toda experiencia de aprendizaje), también habrá que dedicar especial atención a las necesidades formativas y funcionales con el objetivo de capacitar a los aprendientes a utilizar los recursos lingüísticos en el discurso especializado.

Los textos que se pueden utilizar en la didáctica de E/LE para fines específicos pierden actualidad rápidamente, y además no es tarea fácil encontrar nuevos materiales al mismo tiempo accesibles por el contenido y útiles en el plano lingüístico. Esta dificultad puede ser subsanada mediante el mecanismo de la adaptación, que permite reciclar materiales, dosificar los contenidos lingüísticos y aclarar los pasos opacos que dejan así de constituir un obstáculo a la comprensión.

De acuerdo con M.L. Sabater, podemos entonces afirmar que

Me contentaría con encontrar materiales razonablemente adaptados y que cubran un amplio espectro, sabiendo que, como profesora, siempre tendré que buscar y completar con material que llene los huecos que faltan o suprimir lo que no es adecuado para los objetivos de mi grupo. (Sabater, M.L., 2000:190).

En la traducción el procedimiento de elaboración o adaptación<sup>[4]</sup> resulta muy eficaz no solo para darle regularidad al texto y convertirlo en fácilmente procesable por los aprendientes, sino también porque permite la inserción de elementos lingüísticos nuevos o para consolidar, vinculando el lenguaje sectorial al aprendizaje del español como lengua extranjera y a los contenidos requeridos por el nivel B2.

Todo esto colabora con la introducción de elementos del programa de lengua como el uso contrastivo del indicativo y subjuntivo en las subordinadas, el uso de los conectores, las formas no personales del verbo, perífrasis verbales o verbos de cambio (que suelen ser dificultades para nuestros estudiantes) o la forma pasiva desde un enfoque contrastivo. La longitud del texto así elaborado será mayor, pero será menor el tiempo necesario para su comprensión, pues la explicitación evita pausas en la tarea de la lectura y de la decodificación. El aprendizaje indirecto e inercial del léxico sectorial será más rápido y eficaz, a la vez que los aprendientes familiarizarán con la tipología textual de referencia sin distracciones, conjugando la dimensión horizontal (que incluye la terminología y los conocimientos típicos de cada campo del saber) con la dimensión vertical del texto (que abarca tanto el contexto como las relaciones establecidas entre los interlocutores). Los textos adaptados unen a la alta densidad sintáctica el mantenimiento de las características discursivas fácilmente identificables de los distintos lenguajes sectoriales favoreciendo, en las diferentes fases del aprendizaje, la reformulación de los mismos.

En cada lenguaje especializado habrá que subrayar las convenciones de la tipología textual y los rasgos que la caracterizan: los aspectos temáticos (léxico y terminología) en el discurso técnico-científico; la dimensión internacional del lenguaje del turismo y de las relaciones internacionales; el conservadurismo del lenguaje jurídico; la importancia de la retórica en el lenguaje de la comunicación (incluyendo en ello, por ejemplo, el de la política) etc.. Sin olvidar que, frecuentemente, estos lenguajes se mezclan e influyen mutuamente.



#### 4. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE PROCESO TRADUCTOR

La traducción como práctica pedagógica complementaria en el aula de LE está siendo rehabilitada (Romanelli, S. 2009) y, de hecho, en los cursos universitarios aparece ya desde los primeros pasos. Especialmente entre lenguas afines, como en el caso que nos ocupa, es un instrumento didáctico que permite detectar rápidamente las primeras diferencias entre estructuras a veces sólo aparentemente coincidentes y por lo tanto posibles fuentes de errores e interferencias. Junto con la traducción, se está rehabilitando el uso de la lengua materna, capitalizando la natural tendencia del estudiante adulto a *reflexionar* no solo sobre el posible significado de los nuevos términos en su LM, sino también, de forma espontánea e inevitable, sobre las relaciones de contrastividad entre los dos sistemas lingüísticos implicados, en el proceso definido por Hurtado Albir de ‘traducción interiorizada’<sup>[vi]</sup>.

La importancia de la reflexión implícita en el proceso traductor puede también ser una respuesta a las preocupaciones docentes acerca de la dificultad que la mayoría de los estudiantes presenta a la hora de comprender textos escritos<sup>[vii]</sup>, pues permite conjugar comprensión y aprendizaje, según afirma G. Parodi

Estoy seguro de que comprender y - finalmente - aprender, de manera significativa y crítica, a partir de los textos escritos constituye una de las habilidades más relevantes en nuestra sociedad actual (Parodi, G., 2005:223).

La práctica de la traducción estimula en el aprendiente adulto la motivada y activa utilización de todos sus conocimientos, lingüísticos y extralingüísticos, y promueve no sólo la autonomía en la utilización de la lengua especializada sino también la reflexión individual sobre los distintos códigos que se manejan y el resultado final del propio trabajo. Se crean las condiciones para un ejercicio de la responsabilización intercultural que se articula con los principales objetivos del aprendizaje:

- la identificación del discurso especializado;
- la comprensión del texto en sus funciones informativas y comunicativas;
- la asimilación del lenguaje y de la terminología sectorial así como de sus fórmulas y estructuras sintácticas;
- la concientización de la necesidad de la documentación y su búsqueda, así como de la necesidad del conocimiento y del uso correcto de las herramientas del oficio (diccionarios, manuales, textos paralelos etc.);
- la obtención de una eficiente reformulación en la LM.

#### 5. FORMACIÓN PANHISPÁNICA EN EL AULA DE E/LE PARA FINES ESPECÍFICOS

Tal vez sea precisamente éste uno de los ámbitos en los que la formación panhispánica del aprendiente se hace imprescindible.

Como indica Blanca Aguirre Beltrán

La enseñanza de lenguas para la comunicación profesional [...] 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 por otra. Todo ello de acuerdo con **las convenciones que requiere la**

**comunidad** los contextos profesionales en los que tengan que interactuar. (Aguirre Beltrán, B., 2000:35 y 36, subrayado nuestro).

El texto escrito y la traducción permiten fácilmente acercarse a esas convenciones que requieren las diversas comunidades que forman parte del mundo hispanohablante, en el respeto del conjunto de sus creencias, valores y principios. Esas convenciones socioculturales se podrán relevar a través de la confrontación de unas mismas tipologías textuales pero provenientes de diversas áreas culturales del mundo hispanohablante (dar la misma noticia, presentar un producto, un contrato de trabajo, un folleto turístico, una negociación, establecer y mantener contactos con la administración, etc.).

Trabajando con textos producidos en distintas áreas geográficas<sup>[viii]</sup> los estudiantes se enfrentan a un abanico de códigos convencionales y formulaciones retóricas que no hacen más que confirmar la diferencia en la igualdad (de ámbitos semánticos, referentes sociales, objetivos comunicacionales)<sup>[ix]</sup>. En el aula, en efecto, es frecuente encontrarse con la sorpresa y la descolocación de los estudiantes en los primeros encuentros con los varios sistemas de convenciones presentes en el mundo panhispánico, aun cuando su competencia lingüística resulte suficiente para comprender un texto especializado.

Está claro que para el docente es imposible (y quizá innecesario) ejemplificar y enseñar todos los sistemas presentes en el área. Pero es imprescindible despertar y reconfirmar la conciencia de la multiplicidad de estas presencias. Estimular a una apertura cultural que no clasifique inmediatamente las fórmulas desconocidas como equivocadas o “extrañas” y que tampoco tienda a comprimir lo desconocido en lo conocido.

Hay varios aspectos de las interacciones lingüísticas que deben ser considerados más allá de lo correcto/incorrecto gramatical. Entre el italiano y el español peninsular hay, por ejemplo, una gran diferencia entre las fórmulas de cortesía y los giros de palabras que se utilizan para resolver situaciones conflictivas o delicadas: el español es más directo (y el sistema lo considera una cualidad) allí donde el italiano prefiere una amplia profusión retórica que linda frecuentemente con la ambigüedad (cfr. Brandimonte, G., 2005).

En el aula de E/LE, usando la traducción, los textos paralelos podrían inclusive no ser entre dos lenguas, sino entre dos o más zonas o variedades del mismo idioma (el español). Esto permitiría ampliar inmensamente el abanico de representatividad de las convenciones de esos modelos presentes en la variedad del mundo hispanohablante que llegarán a ser, con mucha probabilidad, los espacios donde el futuro experto lingüístico podrá encontrar su ubicación en el mundo del trabajo.

## 6. SUPERAR LAS FRONTERAS

Esta formación panhispánica resulta imprescindible en un contexto como el italiano, donde día a día aumentan y se multiplican las culturas transnacionales que involucran distintas áreas del mundo hispanoamericano y, en consecuencia, aumenta la necesidad de las múltiples articulaciones de la mediación (desde los conflictos individuales a los comunitarios, desde los espacios del sí mismo a los espacios del nosotros, desde el silencio a la palabra). Este apunte final se propone como un abrir puertas y espacios de la didáctica, para señalar la imprescindible permeabilidad del aula respecto de la realidad que la contiene, como lo demuestra Mara Morelli, quien trata de entrelazar las disciplinas de la mediación y del análisis lingüístico-pragmático (Morelli, M., Deluise, D., 2011 y 2012<sup>6</sup>. La traducción como instrumento didáctico colabora a satisfacer la apremiante necesidad de crecer en la capacidad de comprender y comunicar, conlleva la percepción y los sentimientos de la acogida, las

preguntas y las respuestas que suscita el encuentro, el apasionante deseo de “decir” a una humanidad que cambia continuamente y cuya memoria es inevitablemente fronteriza.

## NOTAS

1. La ‘transferencia positiva’ es un elemento ampliamente motivador en el aprendizaje del español por parte de italófonos, sobre todo en las primeras etapas del proceso. Sin embargo, el segundo año (del nivel a2 al b1) constituye un momento delicado, ya que termina el periodo de transfer positivo con la lengua extranjera, que maniesta abiertamente sus dificultades.
2. como lo demuestra la ley del gobierno de brasil número 11.161/2005, mediante la cual se establece la obligatoriedad de la presencia de la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo brasileño.
3. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm)
4. recordamos solo algunos de los currículos de especialización, que son los que más difusión tienen en las universidades italianas. Además, cabe recordar también los curricula en didáctica, literatura, mediación, traducción e interpretación, entre otros.
5. la elaboración, frente a la simplificación, va respondiendo preguntas que tal vez el aprendiente no se plantearía, estimulando la formulación de hipótesis, propuestas y soluciones.
6. [...] La lengua materna está presente porque es el punto de referencia del alumno con el mundo del lenguaje; por esto, sobre todo al principio del aprendizaje, descubre y construye la lengua extranjera a partir de la experiencia de su lengua materna, aplicando un mecanismo que podríamos calificar de ‘traducción interiorizada’. Hurtado albir, a. 1988:42.
7. [...] Como ya es bien conocido, investigaciones de diversa índole y en contextos variados revelan que la mayoría de los estudiantes en diversos niveles presenta serias dificultades para comprender textos argumentativos y expositivos [...], g. Parodi (s.f.:39).
8. una valiosa referencia es la propuesta de moreno fernández y otero roth, que subdividen el mundo hispanohablante en ocho áreas (cinco americanas y tres peninsulares). Las americanas son: méxico y centro américa, caribe, área andina, área rioplatense y chile. Moreno fernández, f., j. Otero roth. 2006:13.
9. para un panorama completo sobre los diferentes aspectos del concepto de norma lingüística y didáctica de e/le, reenviamos a las actas del xi congreso asele. 2000.
10. la incesante y necesaria labor realizada por los autores está dedicada a la interacción lingüística en los servicios fundamentales como aquellos en ámbito sanitario, jurídico y educativo y en la construcción de la identidad de los migrantes. El último libro, en particular, recoge las experiencias que se están actualmente realizando en el territorio genovés y sus posibles ámbitos aplicativos e intersecciones con otras disciplinas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2000). Actas del XI Congreso ASELE, *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xi.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm)
- Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Actas I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE), 34-43. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0006.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf)
- Brandimonte, G. (2005). Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos. *ASELE, Actas XVI*, 196-207.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0194.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0194.pdf)

Calvi, M.V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. // *CIEFE*, 107-

122. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0010.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf)

Calvi, M.V., C. Bordonaba Zabalza; G. Mapelli, J. Santos López (2009). *Las lenguas especializadas en español*, Carocci editore, Roma.

Carpani, D., L. Sanfelici, R. Ariolfo (2011). La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés. *Lengua y migración*, Universidad de Alcalá, 3:1:53-72.

<http://www.linguas.net:90/Download.axd?type=ArticleItem&id=33>

Hurtado Albir, A. (1988). La traducción en la enseñanza comunicativa, *Cable*, nro. 1:42-45.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*, Edelsa, Madrid.

Long, M.H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas?, *Actas del II CIEFE*, 15-39.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0006.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0006.pdf)

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002), Instituto Cervantes.

Morelli, M., D. Deluise (eds.) (2011). *La Mediazione: una via verso la coesione sociale e la cultura della pace*, Libellula Edizioni-Università & Ricerca.

Morelli, M., D. Deluise (eds.) (2012). *La mediazione comunitaria: un'esperienza possibile*, Università & Ricerca.

Moreno Fernández, F., J. Otero Roth (2006). *Demografía de la lengua española*, Madrid, ICEI.

Parodi, G. (s.f.). Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales. 35-57.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/03/cvc\\_ciefe\\_03\\_0007.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0007.pdf)

Parodi, G. (2005). "La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?", *Revista Signos*, Universidad Católica de Valparaíso, n.58:221-267.

Romanelli, S. (2009). O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2.

Sabater, M.L. (2000). Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos, *Actas I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam, 184-193.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0024.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0024.pdf)

Trovato, G. (2012). *Entrevista con M.V. Calvi*, *MARCOELE, Revista de didáctica ELE*, n. 14:1-10.

## EL GLOSARIO COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

**Sofia Oliveira Dias**

*Universidad de Salamanca*

sofiadias@usal.es

### RESUMEN

Partiendo de la evidencia del alto grado de porcentaje del fenómeno de transferencia en los errores léxicos de aprendices de Portugués Lengua Extranjera a Hablantes de Español (PLE-HE) en niveles de iniciación, proponemos la construcción de glosarios en clase como estrategia didáctica para el desarrollo del léxico, con el fin de aumentar el caudal léxico en estos estadios de aprendizaje y disminuir la influencia de su lengua materna. Con esta experiencia verificamos que, además de proporcionar *input* comprensible (requisito fundamental para el aprendizaje), se produce una implicación consciente del alumno en el aumento y calidad de su vocabulario y se promueve el uso de estrategias de inferencia léxica a nivel individual y grupal, el descubrimiento y la toma de conciencia de la forma y significado de las palabras.

Palabras clave: Léxico, glosario, aprendizaje de lengua extranjera (LE)

### ABSTRACT

*This paper stems from the evidence that there exists a high incidence of the transfer phenomenon in lexical errors among learners of Portuguese as a foreign language from their native Spanish. This is especially evident on the initial stages of language acquisition. Given this circumstance, this paper proposes the making of glossaries as a didactic strategy in order to increase vocabulary and lessen the influence of the learner's native language. With this strategy we verify that apart from providing a considerable input, a core requirement for the learning process, we actively involve the student in the process of vocabulary -building. We also promote the use of lexical inference strategies on the individual and the group level, as well as the discovery and awareness of the meaning of words.*

*Keywords: Lexicon, vocabulary-building, foreign language acquisition (LE)*

### 1. INTRODUCCIÓN

Atrás quedó el tiempo del desconocimiento y desinterés, o al menos interés menor, por el estudio del léxico y de su adquisición/aprendizaje y enseñanza. Hoy en día ya son varios los autores que se dedican a su estudio como, por dar apenas algunos de los nombres más citados, Jean Aitchison, Paul Meara, Rebeca Oxford, Michael Lewis, Eve Clark, Paul Nation, Batia Laufer, Jeanne MacCarten, así como Marta Baralo, Roser Morante, Marta Higuera, Isabel Leiria, Cecilia Ainciburu, entre muchos otros. Este cada vez mayor interés (se nota el incremento desde finales de los 70 e inicio de los 80) es fruto de la constatación de que esta área tiene un peso fundamental en la adquisición/aprendizaje de una L2 y se presenta como una de las que mayores dificultades ofrece a los aprendices de lenguas (Suau, 2000).



Todo ser humano, como hablante oyente de una lengua (materna o segunda) tiene la capacidad, a lo largo de su vida, y en contacto con el medio, de construir y desarrollar su lexicón mental. En esta construcción progresiva y gradual, el hablante oyente desarrolla sus destrezas y habilidades comunicativas con base en la competencia léxica<sup>1</sup> (Baralo, 2007). Esta es la que nos da una variada información que permite el reconocimiento y producción de las palabras. Y es de palabras, de su enseñanza y aprendizaje, de lo que habla el presente artículo. En él proponemos la construcción de glosarios en clase como estrategia didáctica para el desarrollo del léxico y se organiza en dos partes. En la primera pretendemos responder a las preguntas: ¿Qué significa aprender una palabra?, ¿En qué consiste el aprendizaje del léxico?, ¿Qué se entiende por glosario?; y en la segunda presentamos la metodología de trabajo, el análisis de las técnicas utilizadas, la caracterización del grupo, los resultados de la experiencia, así como la opinión de los alumnos recogida en una encuesta realizada al final del cuatrimestre académico.

## I PARTE

### 2. ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER UNA PALABRA?

En cualquier estudio sobre léxico, las palabras son sus elementos protagonistas, pero en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, no sólo de palabras se compone el conocimiento léxico de nuestros alumnos, sino también, y muy principalmente, de combinaciones de palabras. De esta forma, muchos autores creen que la unidad de la palabra no es la más adecuada a la enseñanza del léxico a extranjeros (Higueras, 1997).

Desde la presentación de la propuesta de Richards (1976) sobre lo que significa conocer una palabra, muchos fueron los autores que la ampliaron, adaptaron y actualizaron (Oxford y Scarcella (1994), Laufer (1997), Nation (2001), entre otros). Los mencionados autores parten de la palabra como unidad de aprendizaje aportando cada uno de ellos una innovación o una nueva visión en relación al autor anterior. Richards (1976) fue el primero en dotar a la palabra de identidad propia. Para este autor el léxico no se reduce a meras listas de palabras que había que memorizar (concepción del estructuralismo vigente entre los años 40-70). Las principales aportaciones que de esta se han derivado se presentan en Morante (2005), quien comenta que Oxford y Scarcella (1994) innovan con su propuesta al introducir el concepto de contexto comunicativo, esto es, para estos autores el conocimiento de una palabra implica su correcto uso en un contexto real de interacción. En esta propuesta también se da relevancia al conocimiento de las colocaciones de una palabra, además de su significado en el diccionario. Laufer (1997) plantea su propuesta en términos de factores de dificultad de aprendizaje, centrando su estudio en las regularidades intraléxicas<sup>2</sup> de las palabras. Ya Nation (2001) dice que conocer una palabra significa reconocerla cuando es oída o vista según dos tipos de conocimiento, es decir, el conocimiento receptivo (o pasivo) y el productivo (o activo). También para este autor conocer una palabra significa conocer su forma, su significado y su uso. En resumen podemos decir que conocer una palabra

...es saber su denotación; cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combinan con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos. (Higueras, 2004:11, nota 9)



Como se puede inferir de la definición anterior, la enseñanza de léxico a alumnos extranjeros no se reduce a la enseñanza de las palabras de forma aislada. Bien al contrario, el conocimiento de una palabra implica conocer su forma, su significado como elemento independiente integrado en un contexto, como elemento constituyente de un conjunto de palabras (expresiones idiomáticas...), así como su relación con las demás palabras.

Esta visión más global y más expansiva es lo que lleva a Morante (2005: 66) a considerar la propuesta de Nation (a pesar de su interesante aportación en términos de habilidades) “*una propuesta tradicional, anclada en la palabra forma*”.

La adecuación del concepto de palabra como unidad de aprendizaje en la adquisición/aprendizaje del léxico se viene cuestionando desde las propuestas del enfoque léxico<sup>3</sup>, llevando a un cambio de perspectiva en el cual la unidad de aprendizaje pasa a ser la unidad léxica. Entiéndase por unidad léxica la “*secuencia integrada por una o más palabras con significado unitario que remite globalmente a un concepto (casa, caja de ahorro, feliz cumpleaños, a lo lejos, etc.)*” (Cervero et al. 2000:192). De esta forma, el concepto de “unidad léxica” es el más apropiado, pues abarca no sólo los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios sino también expresiones prepositivas y conjuntivas (*a causa de, para, al final de*), frases hechas (*No pegar ojo. Hacer novillos*), combinaciones sintagmáticas (*vino tinto/blanco/rosado*) y expresiones lexicalizadas (*Lo siento. Disculpe las molestias.*), al fin y al cabo todo lo que se puede integrar como aprendizaje de léxico. Según Higuera (1997) las unidades léxicas se dividen en palabras (“*se considera normalmente que la palabra es la unidad léxica por excelencia*”<sup>4</sup>) y unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas<sup>5</sup>.

Además, el conocimiento de una unidad léxica es un proceso gradual, esto significa que “*un único encuentro con la unidad léxica no será suficiente para aprender la palabra*” (Morante, 2005:67); su conocimiento y dominio de su uso por parte de los aprendices dependerá de la exposición a la misma a lo largo del tiempo. Aunque siendo la palabra la unidad léxica por excelencia, la distinción entre estos dos conceptos se basa en el criterio que las define, la palabra es considerada como unidad formal, mientras que la unidad léxica es una unidad de significado.

En este trabajo partimos de la unidad léxica como unidad de aprendizaje, pues, como se comentará más adelante, también en la construcción del glosario las unidades léxicas aportadas por los alumnos no sólo están constituidas por una sola palabra, como por ejemplo *pêssego* (“*melocotón*”), *bolacha* (“*galleta*”), *cabelo* (“*pelo*”), sino también por conjuntos o combinaciones de palabras, como por ejemplo *queijo para barrar* (“*queso para untar*”), *limpa-vidros* (“*limpia cristales*”), *se estiver a* (“*si estuviera*”), *sala de estar* (“*comedor, salón*”), *vinho branco* (“*vino blanco*”).

### 3. ¿EN QUÉ CONSISTE EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO?

Volviendo al proceso de adquisición/aprendizaje, partimos de la evidencia de que el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda (L2), en nuestro caso del portugués por aprendices hablantes de español, empieza con la proyección del léxico de la L1 en la L2, esto es, la L2 es “parasitaria” de la L1 (Alonso, 2012). En otras palabras, el aprendiz de L2 se sirve del conocimiento de su lengua materna (sistema solidificado, estructurado y organizado desde su infancia) para la construcción o desarrollo de la L2. De esta forma y haciendo de la L1 la base conceptual de la L2, el aprendiz, en la construcción de nuevas representaciones, atribuirá la nueva forma (“*cão*” de la L2) a los conceptos preexistentes de L1, esto es al concepto asociado a “*perro*”. La nueva forma se presentaría como otra manera de designar el concepto de la L1, esto es, *cão* sería otra forma de decir *perro* (Fig. 1), siendo el paso

siguiente la conexión de enlaces directos entre la forma de L2 y el concepto (Fig. 2) (Alonso, 2012: 254).



Figura 1 y Figura 2 (Modelo de Alonso 2012: 254)

Tal hecho es aún más evidente en niveles de iniciación<sup>6</sup> y permite explicar el frecuente fenómeno de la transferencia en los errores léxicos de aprendices PLE-HE.

En Oliveira (2011) se llevó a cabo un estudio empírico basado en un *corpus* de trabajo compuesto por 46 composiciones realizadas por estudiantes de PLE-HE, nivel de iniciación. A través del análisis de errores, se concluyó que el 66,2% de los errores identificados a nivel de la categoría sustantivo recogidos en el corpus se debe a la interferencia o transferencia negativa de la L1.

Con el objetivo de subsanar las dificultades presentadas por los alumnos (alto porcentaje de varios errores léxicos) y como forma de combatir la falta de tiempo<sup>7</sup> dedicado al aprendizaje del vocabulario en las clases de lengua extranjera, proponemos la construcción de glosarios en clase como estrategia didáctica para el desarrollo del léxico. Creemos que la forma más eficaz de eliminar las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de una L2 es aumentando la exposición a un *input* comprensible (requisito fundamental para el aprendizaje)<sup>8</sup> y esta es una buena forma de conseguirlo.

#### 4. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR GLOSARIO?

Normalmente designamos por glosario el apéndice que aparece al final de un manual o libro, constituido por una lista de palabras ordenadas alfabéticamente o por orden de ocurrencia en las unidades que constituyen el manual. Por regla general, estos presentan la traducción de las unidades léxicas, pudiendo en algunos casos presentar información adicional, como de rasgos gramaticales, traducción de la acepción adecuada al contexto de aparición, etc. (Cervero *et al.*, 2000:78).

Los glosarios pueden ser una herramienta válida de trabajo en el aprendizaje del léxico, siempre que sus entradas presenten una organización lógica (por ejemplo por agrupamiento de palabras como pueden ser las gradaciones, las jerarquizaciones...), proporcionen información complementaria (gramatical, semántica, fonológica) y no se reduzcan a una extensa lista de palabras traducidas a dos idiomas (*ibídem*).

Fue con esta concepción de glosario con la que se trabajó en clase. El registro de las unidades léxicas se fue realizando por agrupamientos de palabras. Dentro de cada grupo las unidades se registraron por orden alfabético, acompañadas de información complementaria como la de clase de palabra, su género, su definición, sus sinónimos o antónimos y su correspondiente traducción en la lengua materna. Para el registro personal de las unidades léxicas se recomendó que los alumnos utilizasen un cuaderno distinto al de los apuntes de clase, de manera a generar la estructura del glosario facilitando su posterior consulta.

## II PARTE

### 5. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

En el día a día, en nuestra lengua materna, estamos rodeados de palabras tanto orales (en la comunicación con los demás) como escritas (anuncios, publicidad, periódicos, libros...). En el caso de estudiar una lengua extranjera, hoy en día, además de la asistencia a clase, también es posible el contacto con la misma de forma asidua, pues se cuenta con herramientas como internet, a través de la cual podemos acceder a periódicos, revistas, a una variedad de textos escritos, noticias televisadas, videoclips de canciones, reportajes y programas; además nuestros alumnos pueden tener amigos nativos de la lengua que están estudiando, con los cuales tienen la oportunidad de comunicar. A estos contextos añadimos también el contacto constante con productos<sup>9</sup> de consumo diario, la mayoría de los cuales presentan su denominación o descripción traducida a otras lenguas, siendo una de ellas el portugués.

Como profesores de lengua extranjera (LE) fuimos conscientes de que a partir de esta realidad sería posible crear situaciones de contacto con la LE en contextos reales fuera de clase, con el objetivo de despertar en el alumno la curiosidad de conocer y descubrir nuevas palabras, así como de observar las diferencias gráficas y/o fonéticas con su lengua materna. En definitiva, motivarles al estudio de la lengua extranjera. Fue de esta realidad de donde surgió nuestra propuesta: invitar a los alumnos a que buscasen nuevas unidades léxicas en el contacto diario con dichos productos, con el fin de construir un glosario en clase.

Para la puesta en marcha de esta actividad, el alumnado contó con una serie de instrucciones previas (apartado 5.1) a la búsqueda de palabras, llegándose a crear una rutina periódica de descubrimiento, búsqueda de información adicional y forma de compartir información en clase. Para la construcción del glosario, cada alumno era responsable de aportar de cuatro a cinco unidades léxicas a la semana (en el día asignado). De esta forma, la actividad contaba con dos fases distintas: la primera de búsqueda de las unidades léxicas y la segunda su presentación en clase.

#### 5.1. Búsqueda y registro de las unidades léxicas

La búsqueda de las unidades léxicas se debía iniciar en casa durante las rutinas diarias. Por ejemplo, durante el desayuno la búsqueda de unidades se centraría en la caja de cereales, en el envase de la leche, en el envoltorio de las galletas o en las servilletas; ya en el baño la búsqueda se centraría en la crema corporal, en el champú, etc. A medida que se fuesen agotando los recursos en casa, el alumno debería buscar las unidades durante las visitas al supermercado, pasando por las secciones de las cuales normalmente no es consumidor (por ejemplo, sección de puericultura, sección de embutidos, sección de jardinería, etc.). A mitad del curso (cuando ya hay un mayor dominio de la lengua meta), la búsqueda se centraría en periódicos, en revistas online, así como en páginas de internet<sup>10</sup>; en definitiva en textos escritos de mayor extensión y complejidad.

La idea general era la de concebir la casa y/o los entornos que nos rodean como potenciales “almacenes léxicos”.

El proceso de búsqueda de unidades léxicas se iniciaría en contacto real con la fuente (producto seleccionado), se desarrollaría con la lectura y la consulta de diccionarios y terminaría con la presentación oral en clase.

En la primera fase el alumno debía registrar las unidades léxicas desconocidas (por la forma o por el significado) encontradas en un determinado contexto. En el paso siguiente debía observar las palabras a ella asociadas e intentar deducir su significado sin recurrir al diccionario. La consulta de diccionarios (bilingües o monolingües) constituía la fase siguiente. Con ella el alumno comprobaría si su deducción había sido correcta o incorrecta, además de

poder obtener información adicional (tanto gramatical, como fonológica, o bien semántica), así como su significado en la L1. El último paso consistía en la presentación oral de la unidad léxica en clase.

## 5.2. La presentación en clase

En cada clase asignada al trabajo con el glosario se respetaron los siguientes pasos:

1º el alumno presenta oralmente las unidades léxicas encontradas, mientras que el profesor las registra en la pizarra, pudiendo pedir que el alumno las deletree (nivel fonético);

2º el alumno aclara el contexto de uso a los compañeros (si fue en la caja de cereales o en la crema de manos). Aquí el profesor puede ampliar información con la presentación de algunos sinónimos o antónimos, ayudando a su inferencia léxica.

3º el alumno, y/o los compañeros y/o el profesor añaden información sobre la clase gramatical (sustantivo, verbo, conjunción...). Aquí el profesor puede aprovechar para la revisión de algún punto gramatical, por ejemplo si aportan algún verbo puede repasar la conjugación de los tiempos a estudiar, si el verbo es irregular repasar las irregularidades del mismo.

4º el alumno presenta la traducción de la unidad léxica encontrada en el diccionario consultado. En este punto el profesor puede añadir algún otro contexto de uso (por ejemplo si el alumno presenta el verbo *Arranjar* con significado “arreglar” en *Vou arranjar o carro*; el profesor puede presentar el significado “conseguir” en *Arranjei emprego*); o también puede presentar palabras de la misma familia (por ejemplo a partir de *vassoura*, en español “escoba”, dar el verbo *barrer*, en español “barrer”, o a partir de *azeite*, en español “aceite de oliva”, dar *azeitona*, en español “aceituna”).

El hecho de que el alumno aporte la frase donde encontró la unidad léxica y en algunos casos (no tan obvios) el referir el “producto fuente” (si en el envase de una crema facial, si el cartón de la leche o en una noticia sobre el mundo animal) ofrece a sus compañeros una valiosa información sobre el contexto, lo que automáticamente facilitaba la comprensión de dichas unidades.

## 6. ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS

Como se puede comprobar, la construcción de un glosario no tiene por qué limitarse a un listado de palabras traducidas a dos idiomas. Su construcción y estructura envuelve diferentes técnicas de transmisión de significados, que, como nos dicen Cervero *et al.* (2000: 78), son “*los recursos de que disponen los/as docentes para aclarar o explicar unidades léxicas desconocidas.*”

De la variedad de técnicas destacamos las que más se utilizaron en clase: la explicación a través del contexto, los sinónimos, los antónimos, la traducción, la comparación entre lengua meta y lengua materna, así como la agrupación de palabras. El recurso a muchas de estas técnicas es de primordial importancia porque nos aproximan a la forma de organización del propio léxico en nuestra mente, facilitando así su aprendizaje y memorización.

De esta forma la utilización tanto de la sinonimia como de la antonimia facilita la explicación de la nueva unidad léxica a partir de una ya conocida. Lo importante es que se recurra a ejemplos que aparezcan bien contextualizados.

La traducción es una técnica muy demandada por los alumnos de niveles de iniciación. Bajo la óptica del profesor, el recurso a esta técnica permite que los alumnos se sientan más seguros y menos ansiosos. Por otra parte, esta técnica nos permite usar una perspectiva contrastiva entre L1 y L2, llamando la atención sobre sus similitudes y diferencias.

Por fin, la agrupación de palabras nos permite seguir una ordenación lógica de las unidades léxicas por grupos cuyos elementos presentan algún tipo de relación significativa entre ellos.

En la elaboración de estas agrupaciones los alumnos recurren a sus conocimientos del mundo y a sus experiencias. Ejemplos de agrupaciones de palabras pueden ser las graduaciones<sup>11</sup> o las jerarquizaciones, siendo estas últimas las más usadas en la estructuración del glosario. En las jerarquizaciones, para la organización de las unidades léxicas, se parte de hiperónimos<sup>12</sup> (por ejemplo *Alimentação* > *carne, peixe, fruta, doces...*) o de hipónimos<sup>13</sup>, que a su vez pueden ser hiperónimos de otros (por ejemplo el hipónimo *carne* pasa a hiperónimo en *Carne* > *frango, vaca, porco...*).

El registro en la pizarra, que puede ser realizado por el profesor o por los propios alumnos, respetó la ordenación por agrupamiento de palabras, es decir, a medida que se iban registrando las unidades léxicas en la pizarra ya iban siendo agrupadas según la relación de significados entre ellas.

## 7. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO

Con el fin de comprobar si la construcción de glosarios en clase sería una forma útil de aprendizaje de léxico, la hemos llevado a cabo en el curso 2010-2011, con tres grupos diferentes de alumnos, a los que designaremos grupo A, B y C de la asignatura lengua portuguesa, nivel de iniciación, de la Universidad de Salamanca. El grupo A está compuesto, mayoritariamente, por alumnos del Grado en Estudios Portugueses y Brasileños; el grupo B por alumnos del Grado de Traducción y Documentación; y el grupo C por alumnos de Filología Inglesa y Francesa, así como de Ingenierías, entre otras titulaciones.

Los grupos A y B son de iniciación absoluta, mientras que el grupo C ya contaba con un cuatrimestre de instrucción. Sólo el grupo C contaba con 3 horas semanales de clase, los dos restantes contaban con 4 horas semanales, repartidas en clases de una y dos horas. La presentación de las unidades léxicas para el glosario se realizó una vez a la semana, durante la primera media hora en las clases de 2 horas.

Además, al finalizar el cuatrimestre académico se pasó a cada grupo una encuesta anónima constituida por 9 preguntas: a 8 de estas, el alumno debería responder cualitativamente eligiendo el criterio<sup>14</sup> más adecuado. La última pregunta estaba formulada en términos de opción múltiple (apartado 8.3). De las respuestas obtenidas en esta encuesta formulamos y argumentamos nuestras conclusiones acerca del uso del glosario en clase. Estas se presentan a continuación.

## 8. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA

### 8.1. Resultados

En relación a los resultados obtenidos, destacamos que con esta experiencia fue posible que los alumnos, de forma autónoma, descubriesen una gran variedad de unidades léxicas. La media de unidades descubiertas y trabajadas a la semana fue la siguiente:

Grupo A – 14 unidades léxicas

Grupo B – 15 unidades léxicas

Grupo C – 21 unidades léxicas

A pesar de la variación del número de unidades léxicas trabajadas por grupo (esta dependió del número de unidades presentadas por alumno, recordamos que cada uno debería participar con cinco, lo que no siempre ocurría), cada glosario final contó con una media de entre 200 y 250 unidades.

En los grupos A y B fue posible organizar la totalidad de las unidades léxicas del glosario en 18 y 14 jerarquizaciones respectivamente, en las que algunos de sus hipónimos se pasan a presentar como hiperónimos que a su vez se desglosan en otros hipónimos. Por ejemplo el



caso de *alimentação* (esp. “alimentación”) contiene los siguientes hipónimos: *carne, peixe, fruta, doces...* A su vez *carne* se desglosa en *frango, vaca, porco...* Por otro lado *peixe* se desglosa en *sardinha, lulas, pescada...* y *fruta* en *banana, laranja, melão...*

En el caso del grupo C se optó por una organización por categoría gramatical (sustantivos, adjetivos, verbos regulares e irregulares, conjunciones, expresiones lexicalizadas, frases hechas...) una vez que la gran mayoría de las unidades léxicas aportadas por los alumnos pertenecían a temas muy variados dificultando la ordenación de palabras en agrupaciones jerarquizadas de significado, como se verificó en los grupos anteriores. Posiblemente, esta diferencia se deba al hecho de que los alumnos de este grupo, al tener más conocimientos de portugués, consultaron otro tipo de material escrito (libros, libros de instrucciones, páginas web y periódicos), fijándose más en unidades de significado menos concreto y palpable como puede ser *greve* (“huelga”), en comparación con *morango* (“fresa”).

## 8.2. Opinión de los alumnos

Teniendo en cuenta los datos de la encuesta (cuadro 1 en apéndice) realizada a los alumnos de los tres grupos, podemos concluir que la construcción del glosario en clase:

- Fue una idea interesante (pregunta 1). Tanto en los grupos A y B la mayoría está totalmente de acuerdo (más del 60%), y más del 30% está de acuerdo, lo que significa que la totalidad está de acuerdo. En el grupo C el 75% está de acuerdo mientras que el 25% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Aunque este porcentaje sea una minoría, y no sea negativo, creemos que se deba a la menor implicación verificada en algunos miembros del grupo.
- Motivó al estudio del nuevo idioma y permitió aumentar el caudal léxico de forma relajada (preguntas 2 y 3). Ningún grupo se mostró en desacuerdo, siendo el porcentaje de los que están totalmente de acuerdo superior al 55% en los grupos A y B. El porcentaje de los que están de acuerdo varía entre el 33% en el grupo B y el 36% en el grupo A, alcanzando el 100% en el grupo C. Además los grupos A y B presentan el 9% y el 11% respectivamente de los que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Aunque sea un porcentaje bajo creemos que estos casos se explican por el hecho de que los aprendices asocian más fácilmente el aprendizaje de léxico a contextos formales y de forma consciente y no a contextos naturales de forma “relajada”.
- Proporcionó estar en más contacto con el idioma (pregunta 4). En este punto se verifica un alto porcentaje de los que están totalmente de acuerdo, el 73 y el 67% en los grupos A y B respectivamente, mientras que en el grupo C el 75% está de acuerdo. Con este elevado porcentaje de respuestas afirmativas se comprueba que el objetivo de crear más contextos de contacto con la LE fue alcanzado.
- Proporcionó conocer más prensa portuguesa (pregunta 5). Estas respuestas se pueden corroborar con el gráfico 1 donde se presentan las fuentes de búsqueda más utilizadas por el alumnado, atribuyéndose una parte importante a otras fuentes (ver apartado 8.3).
- Proporcionó más conocimiento en general del idioma (pregunta 7). Los porcentajes del grupo A y B son muy semejantes, el 55% está totalmente de acuerdo y el 45% está de acuerdo. En el grupo C el 75 % está de acuerdo. Una vez más, el alto porcentaje de respuestas afirmativas a esta pregunta viene a comprobar que el hecho de dar información adicional de cada unidad léxica es fundamental para conocer el funcionamiento de la lengua.
- Facilitó la memorización de las palabras (pregunta 8). Los altos porcentajes verificados en las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” de todos los grupos vienen a comprobar y consolidar la idea de que el repaso periódico y sistemático de las nuevas unidades léxicas es de primordial importancia para la memorización, esto es, fijación del nuevo conocimiento.



La única limitación encontrada tiene que ver con la pregunta nº 6, donde se alude al glosario como herramienta de consulta. En esta pregunta los alumnos confirman que el glosario no les sirvió (grupo C), o les sirvió poco (grupos A y B) para consultar dudas lexicales.

En nuestra opinión, posiblemente esto se deba a la falta de constancia en registrar las unidades léxicas en un cuaderno distinto al de los apuntes, lo que limita y dificulta la rápida búsqueda de las unidades léxicas cuando se necesita consultarlo. Para subsanar esta limitación proponemos, para futuras experiencias, y aparte del registro personal de cada alumno, que el registro se haga en un documento en formato Excel, en la construcción del cual todos los alumnos participarán.

### 8.3. Fuentes de consulta

El siguiente gráfico (gráfico 1) presenta las respuestas de los alumnos a la última pregunta del cuestionario (¿Dónde buscas las palabras que aportas en clase?). Por las respuestas obtenidas, podemos concluir que todos los grupos, en general, siguieron los criterios definidos en clase, esto es, han buscado las unidades léxicas en los productos de casa, en las visitas al supermercado, en periódicos y revistas. Algunos incluso se atrevieron a buscarlas en los telediaros.

Además de las fuentes propuestas en clase, los alumnos también buscaron sus propias fuentes, designadas en “Otros”, que en algunos casos han identificado:

Grupo A – amiga brasileña y libros;

Grupo B – canciones, libros y amigos brasileños;

Grupo C – páginas web, folletos de instrucciones, libros y televisión.

En general se verifica que mientras los alumnos del grupo A no optaron por buscar palabras en las visitas al supermercado, lo han compensado con la búsqueda en productos de casa, periódicos y revistas. Los alumnos del grupo B no optaron por los telediaros pero fueron los que más partido sacaron a las visitas al supermercado. Por último, los alumnos del grupo C no optaron por los telediaros y aún menos por las revistas, pero sí por los periódicos y la televisión en general (gran porcentaje en “otros”).

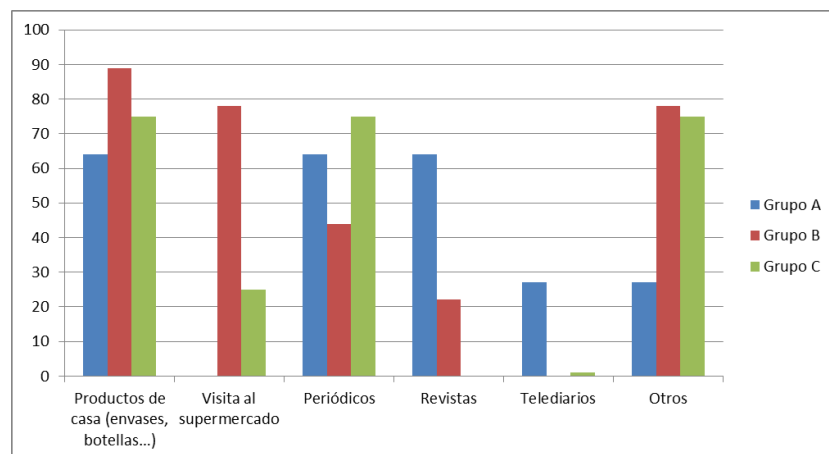


Gráfico 1: ¿Dónde buscas las palabras?

## 9. REFLEXIONES

Antes de finalizar, queremos volver sobre algunas de las evidencias constatadas a lo largo de las clases. Recordando los pasos presentados en el apartado 5.2., verificamos que estos ayudaron a identificar, asociar y caracterizar las unidades léxicas, permitiendo fortalecer la

conexión de cada una de ellas con su significado, aumentando así su conocimiento fonético y gráfico. Por parte del grupo los mecanismos son semejantes, aunque como oyentes de las nuevas unidades léxicas de los compañeros se exponen al proceso de inferencia léxica (paso ya superado por el que aporta la palabra en el momento que la descubre). Los propios alumnos, como se comprueba en las respuestas a la pregunta 8 del cuadro 1, reconocen que es más fácil identificar o recordar una palabra si ya apareció antes en el glosario (facilita la memorización). Sobre este punto hay que comentar que la media de unidades léxicas registradas por clase no da cuenta de las que iban siendo repetidas, esto es, la misma unidad léxica podía ser aportada por diferentes alumnos en la misma clase o en clases posteriores, lo que favorecía su reconocimiento, revisión y memorización. Esta es una de las ventajas de haber trabajado en la construcción de un glosario, pues como nos dice Ezquerro (2003: 64) *“Además, como todo profesor sabe, no basta con enseñar la palabra, hay que fijarla, y eso se hace mostrándola en contextos (...)”*, y para ello la práctica de la repetición consolida las conexiones directas entre L2 y significado (ver figura 2). Fue muy gratificante verificar que los alumnos se acordaban de las unidades léxicas que se iban repitiendo, esto era prueba de que el proceso de reconocimiento del léxico se estaba operando.

También se ha verificado que las unidades léxicas aportadas por los alumnos (relacionadas con la casa, alimentación, objetos personales...) servían de introducción a la presentación de buena parte de los temas a trabajar en clase (por ejemplo las rutinas diarias, la casa, utensilios de cocina, baño...).

Esta actividad también permitió reflexionar en clase sobre las dos normas del portugués (portugués europeo y portugués de Brasil) debido a que muchas páginas web o incluso diccionarios online suelen ser más frecuentes en portugués de Brasil. Por otro lado, una parte de nuestro alumnado tiene especial interés en la norma de Brasil bien por motivos profesionales y/o personales (mayor contacto con amigos brasileños).

Por otro lado, muchas de las traducciones presentadas en los productos no siempre eran fiables, lo que nos ha permitido reflexionar sobre la práctica de la traducción y las herramientas online disponibles para la misma. Estas reflexiones fueron de especial interés para los alumnos del grupo B, cuya mayoría provenía del Grado de Traducción e Interpretación.

Por último, añadir que en el momento de compartir las unidades léxicas descubiertas en clase, además de crearse un clima de cooperación y motivación grupal, a través de correcciones fonéticas y/o gráficas, o en el momento de intentar inferir los significados, se creaban momentos más espontáneos y/o lúdicos marcados por risas, comentarios anecdóticos, de tal manera que cada detalle vivido iba ayudando a la fijación de la unidad léxica presentada.

## 10. A MODO DE CONCLUSIÓN

Con esta propuesta didáctica nuestro objetivo ha sido proporcionar contextos variados de exposición al nuevo idioma, de forma que el alumnado no redujera el contacto con la LE simplemente a la hora de clase. Se pretendió que de forma relajada, motivadora y divertida se concienciasen de que, aun estando en un país donde la lengua aprendida no es ni lengua oficial ni autóctona, es posible estar en contacto con la misma de forma asidua. Por otra parte, con esta actividad se pretendió desmitificar el aburrimiento que en general los alumnos asocian al aprendizaje de vocabulario, el cual ven como algo difícil y tedioso por asociarlo a un listado de palabras a memorizar en los momentos previos a los exámenes. De esta forma pretendimos enseñar que sólo con dedicar un poco de su tiempo a diario podían ampliar su conocimiento léxico de forma motivadora y relajada.

En conclusión, con esta experiencia hemos constatado que la construcción de un glosario en clase, además de proporcionar *input* comprensible, proporciona una implicación consciente del alumno en el aumento y calidad de su vocabulario, el uso de estrategias de inferencia léxica a nivel individual y grupal, el descubrimiento y la toma de conciencia de la forma y significado de las palabras. Sirviendo también de repaso y revisión de vocabulario a trabajar en las unidades del programa, así como el hábito de consultar diccionarios bilingües y/o monolingües. Postulamos que esta estrategia didáctica que implementamos en clase proporciona una forma más fácil de memorización del léxico, así como una mayor motivación y dinamismo en el aula.

## NOTAS

1“(…) podemos describir la competencia léxica, como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática). (...) está también íntimamente relacionada y mediatizada por el conocimiento del mundo del hablante, por sus competencias generales.” (Baralo, 2007:41-42).

2 Los factores intraléxicos se refieren a las propiedades intrínsecas de la palabra, tales como su forma (hablada y escrita), su estructura morfológica, su clase gramatical, así como sus propiedades semánticas.

3 Para una revisión bibliográfica de esta cuestión, véase Higuera (2004).

4 Baralo, 2007:40.

5 Para más información véase Higuera (1997).

6 “Este proceso es tan fuerte en los estadios iniciales de aprendizaje que virtualmente todo el aprendizaje léxico inicial es mediado por los conceptos de L1.” (Alonso, 2012: 199).

7 Para cada clase de lengua se imparten 60 horas presenciales, durante las cuales hay un temario a cumplir (6 unidades temáticas), lo que no nos da margen de tiempo para actividades de revisión de las unidades anteriores.

8 Véase Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York. Longman.

9 Como por ejemplo los envases, botellas, botes, cartones, cajas, esto es, todos los productos de consumo doméstico y/o personal.

10 Aunque los alumnos pudiesen consultar páginas online por su cuenta, se facultó una gran variedad de las mismas a través de la plataforma *moodle* de la universidad.

11 Cervero *et al.* (2000:84) nos presentan el siguiente ejemplo: “*recién nacido/a*, *bebé*, *niño/a* (*infancia*); *chico/a* (*pubertad*); *joven* (*juventud*), *adulto/a* (*edad adulta*), *anciano/a* (*vejez/tercera edad*)”.

12 Hiperónimos son términos que incluyen el significado de otros (por ejemplo *fruta* > *melocotón*, *plátano*, *manzana*, *fresa*...).

13 Hipónimos son términos cuyo significado forma parte de un hiperónimo.

14 Cada pregunta sería valorada según los criterios: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Rey, R. (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-española de Ediciones.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de Palabras: Redes Semánticas y Léxicas, Ponencia impartida en el Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico, Universidad Antonio Nebrija, la editorial SGEL y el Instituto Cervantes, 39- 61.
- Cervero, M.; Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*, Programación de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado, Madrid: Edelsa.
- Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros.
- Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros, en REALE, 8, pp. 35- 49.
- Higueras, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico, en Carabela, n.º 56, 5-25, SGEL, Madrid. (también disponible en <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/numero11/numero11/pdfs/9.Higueras.pdf>)
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words, en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, CUP, pp. 140-155.
- McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary- Lessons from the corpus, Lessons for the Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Morante, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Cuadernos de Didáctica de Español/LE, Arco/Libros.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in a Another Language*, Cambridge, CUP.
- Oliveira, S. (2011). El sustantivo: la interferencia en los aprendices de portugués L.E. – hablantes de español, *Revista de Estudos Portugueses y Brasileños*, Nº11, Salamanca: Luso-Española de Ediciones, pp. 39-59.
- Oxford, R. y Scarcella, R. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction, *System*, 22(2).
- Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching, *TESOL Quarterly*, 10/1, pp. 77-89.
- Suau, F. (2000). *La interferência léxica como estratégia cognitiva. Aplicación al discurso escrito en lengua inglesa*, Cuadernos de Filología Anejo XXXVII, Facultad de Filología, Universitat de València.

## Apéndice 1

Cuadro 1. Respuestas de los alumnos al cuestionario realizado en clase

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
1. La idea de crear un glosario de portugués en clase me pareció muy interesante.	Totalmente de acuerdo 64% De acuerdo 36%	Totalmente de acuerdo 67% De acuerdo 33%	De acuerdo 75% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%

2. El hecho de tener que buscar 5 palabras en portugués semanalmente me motiva para el estudio del idioma.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 36% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 56% De acuerdo 33% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 11%	De acuerdo 100%
3. A través de esta búsqueda estoy conociendo más vocabulario de forma relajada.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 36% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 78% De acuerdo 22%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 25% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 50%
4. Esta búsqueda me proporciona estar en contacto con el idioma.	Totalmente de acuerdo 73% De acuerdo 27%	Totalmente de acuerdo 67% De acuerdo 33%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%
5. La búsqueda de palabras proporciona que conozca más periódicos, revistas portuguesas.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 18% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 27%	Totalmente de acuerdo 11% De acuerdo 67% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 22%	Totalmente de acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25% En desacuerdo 25%
6. Normalmente cuando tengo alguna duda consulto el glosario construido en clase.	De acuerdo 45,5% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 45,5% En desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 11% De acuerdo 33% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 56%	En desacuerdo 75% Totalmente en desacuerdo 25%
7. Las palabras del glosario de clase me proporcionan más conocimiento del idioma.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 45%	Totalmente de acuerdo 55,5% De acuerdo 44,5%	De acuerdo 75% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%
8. Cuando una palabra surge en clase la puedo identificar o recordar mejor si ya apareció anteriormente en el glosario.	Totalmente de acuerdo 64% De acuerdo 27% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 44,5% De acuerdo 55,5%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%

## LANGUAGE ACCREDITATION IN SPANISH UNIVERSITY CIRCLES: RELEVANT FEATURES IN ACLES' MODEL.

**Elena Orduna Nocito**

Universidad Nebrija

eorduna@nebrija.es

### RESUMEN

Entre las instituciones educativas universitarias ha surgido una importante preocupación con respecto a los sistemas de acreditación de competencias lingüísticas para las lenguas extranjeras. Debido a las nuevas demandas sociales y los requisitos de Bolonia, los estudiantes universitarios necesitan demostrar su nivel de competencia en diferentes estadios de su educación, y con fines muy diversos como son el acceso a la movilidad Erasmus, la obtención de título de graduado, el ingreso a determinados programas de Máster, entre otros.

Desde sus comienzos, ACLES (Asociación de centros de lenguas de Enseñanza Superior), compuesta ahora por 46 centros, se ha preocupado fundamentalmente por velar por la enseñanza de lenguas a nivel universitario, promoviendo estándares de calidad para los centros de lenguas y el plurilingüismo, tal y como aconsejaba el Consejo de Europa y de MCER. Sin embargo, con las necesidades emergentes del sistema universitario y de la sociedad globalizada, ACLES recientemente ha concentrado la mayor parte de su esfuerzo en crear un nuevo modelo de acreditación que vele por la transparencia en los procesos de evaluación y acreditación en los centros de las universidades españolas, y que vele por la homogeneidad de los niveles de competencia a nivel nacional. El presente trabajo describe los rasgos más característicos de este modelo de acreditación propuesto por ACLES y creado desde las universidades para las universidades.

Palabras clave: ACLES, enseñanza de lenguas extranjeras, estándares de calidad, niveles del MCER, homogeneidad, evaluación y sistemas de acreditación.

### ABSTRACT

*A major concern among Spanish educational tertiary institutions is the need for accrediting levels of competence in a second or third language. Due to the new social demands and Bologna requisites, university students need to prove their language competence at different stages and for many purposes such as Erasmus mobility, graduating, entrance to master programmes, etc.*

*From its beginnings, ACLES (The Spanish High Education Language Centres Association), composed of 46 universities, has mainly been concerned with language education at a tertiary level, promoting standards in language learning and teaching at different centres and promoting plurilingualism following the Council of Europe's and the CEFR guidelines. However, due to the new requirements arising in tertiary education and the need of transparency in examination processes, ACLES has recently been concentrating most of its effort on evaluation and testing, as well as on standardising CEFR language competence levels in the national territory for accreditation purposes. The present paper aims at describing the main features in an accreditation model for languages proposed by the ACLES association that is gradually gaining more recognition at a national and that will certainly enable to homogenise language levels and the corresponding evaluation systems in university circles.*

*Keywords: ACLES, language learning and teaching, high quality standards, CEFR levels, standardization and homogeneity, language policy, evaluation, accreditation system.*



## 1. THE RECOGNITION OF ACLES ASSOCIATION AT A NATIONAL LEVEL.

The Spanish High Education Language Centres Association (ACLES- Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior) was born in 2001 after a meeting held in Salamanca in which experts working at different universities gathered and shared their concerns about their professional activity in Spain. Since then, this Spanish Association has represented its members at a national level and, through CercleS (Confederación Européenne des Centres de Langues de l'enseignement Européenne) at an international level. Currently, ACLES counts with 46 members.

ACLES is primarily concerned with language education at a tertiary level and, particularly, with promoting language teaching methodologies and encouraging the creation of new centres, or developing others within the national borders at this university level. Furthermore, the association aims at promoting plurilingualism among Spanish citizens following the guidelines established by the Council of Europe and the CEFR.

Due to the new social demands of our globalized society, the European citizen's mobility, the new Erasmus exchange programmes, Bologna regulations, etc., there is now a concern regarding high quality standards on language teaching and learning have aroused. In particular, there is a clear need to standardize the different language competence levels according to what the CEFR stated and to homogenize the corresponding evaluation systems. And the association is now devoting most of its time to this issue.

### 1.1 ACLES Membership

Today, 35 Spanish Universities belong to ACLES, being some of state-run universities and others private institutions (1). ACLES is present in 11 regions or "comunidades autónomas" in Spain and the Association is currently working on its expansion to include others such as Extremadura, the Canary Islands, Baleares, Vasque Country, Castilla La Mancha and Asturias.

The association's strong presence in some of the most important Spanish economic regions has enabled language centres to exercise relative influence through ACLES on the recent decisions made by educational organisms regarding languages teaching at a national level, as we shall explain later on this paper.

More and more centres have been requesting their admission in the ACLES association, but recently the association's admission committee has been facing several problems since not all centres applying seem to have similar objectives or to be working at the same educational level. For this reason, the list of prerequisites centres had to comply and the set of descriptive documents required (2) were specified on the association's website.

Any centre interested in becoming an ACLES member is required to send a formal proposal, including the three different documents: a) a formal letter stating the university's willingness to become members, signed by the university's representative (usually in Spain the Rector or corresponding vice-chancellor) and delegating on the language centre director to be the university's visible representative at this association; b) a formal report describing the language centre's main features; and c) a form with the "centre specifications and data", i.e., a summary of the most important data to be easily processed by the association.

From these three documents, the one that offers more information to the admission committee is the formal report as it describes the Languages Centre's main features, the historical background and the academic activity developed. In particular, this report -of an extension of about 6 to 12 pages- has to devote special attention to several items.

1. The centre's aims and objectives.

2. A description of courses. Details regarding the number of languages, the CEFR levels taught, credits given, skills included, methodology employed, evaluation system and type of certificates expired, are to be included.
3. Number of students and profile. The document has to specify the number of students enrolled in each course and include a description of the student's profile (age, educational background, staff, etc.).
4. Resources. First, the human resources (teaching and research staff) the centre counts on, as well as the staff working on administrative issues. Any other resources such as facilities, labs, rooms, equipment, library, computer rooms, study rooms, etc. should also be detailed.

Some centres are not only devoted to language teaching but also to other activities such as holding official exams, translation services for their university or even text editing for academic publications, linguistic advice for departments, etc. If this is the case, these activities need also be specified in the report.

Once the centre has sent all this information to the association, the application is turned onto the admission committee, the entity which evaluates the proposal. Next, it is included onto the agenda of the General Assembly to be finally approved if it counts with two thirds of the votes in favour.

## 1.2 ACLES aims and objectives.

Apart from the obvious goal of promoting language learning and teaching, these days most language centres are asking the association for help on issues related to accreditation since new demands regarding certification have emerged in Spanish university circles. It is for this reason that the association has been working hard on the creation of an accreditation system for language competence that would offer a common solution for the ascribed language centres.

University language centres are being asked by their home institution to certify language levels for different purposes, some of the most frequent ones are:

- Bologna plan, and its regulations, which is demanding graduate students to have specific levels of language (or even languages) competence by the time they finish their degrees.
- Erasmus mobility. Students and teachers are asked for second language prerequisites in order to be able to participate in this kind of exchange programmes.
- "Master de Profesorado de Secundaria". Students willing to enter certain master programmes in Spain, and particularly this Master for which local education authorities have established that only students with a B1 language competence in English can enter.

Due to all this, language centres in Spanish universities have been experiencing an overload of work on certification and accreditation of language levels. But the only guidelines given for establishing the different language levels and its evaluation process are those present in the CEFR and in Bologna regulations, which have turned out to be quite insufficient. So, how are do we know that all language centres are certifying exactly the same in Spain? Is actually a B.1+ level, for instance, in Valencia the same as to any B1 of any another university? Also, there seems to a lack of homogeneity in certificates as some are certifying per skills, others are not, some are including the number of hours while other don't. Thus, not all universities recognise other language certificates.

This lack of homogeneity and transparency in language certification is actually hindering the desired mobility among European Citizens that Bologna plans try to promote. So, ACLES

as well as other European associations, has decided to work on an accreditation system that could fulfil the arising demands in Spain and that could be recognised at a national level.

### 1.3 ACLES's functioning.

ACLES holds regular meetings organised at 3 different levels: executive team, language centre directors and focus groups. The Executive Committee meetings are held three times per year, usually one per semester, with a closed agenda that is previously discussed via mail. Ten people are summoned to these meetings: the President, the secretary and the Treasurer as well as 3 other members of board and 3 senior advisors. It is here where main decisions are made regarding the association's procedures, the planning of executive tasks and future actions to be taken. Since there are 3 main current worries, the executive committee is given support from 3 focus groups working on very specific areas which are certainly of interest to all centres. They make specific proposals regarding their topic and, then, the executive committee analysis and discusses them. Feedback is given to the focus group and, according to the further discussing in the focus group, some changes might be made on the final report that is sent back to the executive committee.

The second level meetings are the Director's ones, which are held once or twice a year, again with a closed agenda. Here, the President reports the directors on the main actions taken by the association on behalf of the language centres. Apart from the topics in the agenda, this is the time when language centres share their best practices and make proposals to the executive members in relation to future actions, training sessions, and can ask for advice or support on any specific item.

Currently, the association has 3 main areas of concern so 3 different focus group meetings were created in the year 2008 and have been meeting regularly since. The first focus group is devoted to language policy at university circles. Basically, they analyse different documents written by Spanish or European universities or authorities regarding this issue such as the Final report written by High Level group on Multilingualism Commission of the European Communities and the European Commission's document on Education and Training, both of which have been of special interest for the association. This group's main objective is to analyse the strategies available for promoting multilingualism in the European Union and for creating language awareness among the Spanish /European population. Furthermore, special attention is given to study of practises developed in different Spanish regional areas where official languages coexist such as Cataluña, Galicia and Valencia.

The second focus group is centred on quality assurance. It aims at sharing good common practices in language centres and extending those which are turning out useful, while eradicating those which are not. It also enables centres to standardise evaluation methods in order to assure quality at language centres', a great challenge for most centres today. This process of quality insurance involves all staff (teaching and administrative) as well as the all procedures implemented at the centre. In order to facilitate language centres this quality evaluation, the association's focus group has created a questionnaire (available on the website) which includes some of the most common and relevant items regarding quality that language centres need to reflect upon.

Some centres are using already existing external evaluation systems such as ANECA and ISO9000, which are quite popular in Spain and have turned out to be very useful as they allow to describe systematically the language centre's features and obtain quantitative data. This data allows the centre to carry out a detailed analysis of different items and, from it, make clear proposals to vice-chancellors, especially related to any duplicity of tasks, the centre's lacks, strong and weak points, any excesses it might have and, eventually, reduce costs, etc.

The third focus group is devoted to one of the main preoccupations language centres currently have: Accreditation. In the following sections this issue will be discussed in detail.

## 2. ACLES' PROPOSAL FOR AN ACCREDITATION MODEL AT UNIVERSITY CIRCLES

As it has been previously stated, the responsibility for language certification and accreditation in university circles is relying mostly on language centres, which are experiencing a great overload of work. It is for this reason that most directors have been regularly bringing the issue of accreditation to ACLES' meetings in order to find a common solution that would suit for centres.

### 2.1 Previous Referents on Accreditation.

Accreditation is an issue other European institutions have already been working on for some years. In fact, there are several referents regarding accreditation systems that are worth mentioning here.

UNlcert® is an educational and certification system of foreign language proficiency introduced by the German Association of Language Centres, which operates as the professional organization of all bodies and employees teaching languages at the tertiary level of education throughout Germany. Since 1992, this system is being used at German universities. One of the advantages of UNlcert® offers is the fact that it conforms higher educational conditions as it was specifically thought for university students. This system is not limited to German speaking countries as any individual institutions may submit for accreditation their own language programs along the UNlcert lines. However, this certification presents two clear disadvantages, the first, their target group is non-philologists and, the second, this certificate that can only be issued by universities which belong to the UNlcert® Network.

CLES is the language certification accredited by the French Ministry for Higher Education since 2000 and developed jointly with French Universities. According to its web, this certification is available in 9 different languages (English, German, Spanish, Portuguese, Italian, Arabic, Polish, Modern Greek and Russian) and assesses five language skills: listening, reading, writing, speaking and interacting. From ACLES' point of view, one of the most interesting features is the fact that CLES enables students to sit the exam at any time of their studies, and at any level. Spanish universities were demanding a high degree of flexibility in a possible Spanish model, since the periods of the year when different universities needed to accredit levels of language competence seem to be varied. CLES, similarly to UNICERT, allows any student enrolled in any Higher Education course in France to take the exam. However, it has some restrictions that the Spanish association would try to avoid. For instance, a student majoring in a specific language cannot sit the exam to certify that language.

Other referents available on accreditation are: the KPG in Greece (Kratiko Pistopiitiko Glossomathias), NCLP in Finland (National certificate for Language Proficiency) or the Mexican Model accreditation system for languages.

### 2.2 Principles governing ACLES' accreditation model.

When the problems directors faced at their centres in relation to certification and accreditation, we found there was a great disparity on centre's needs and certification's system and, thus, one of the most urgent issues was trying to harmonize certification systems. After discussing thoroughly the different university needs and each university's restrictions, we

came to the conclusion that the principles governing ACLES's new accreditation model were the following:

a) The use of the CEFR parameters seemed to be a common denominator for all centres and most centres were already using the labels and descriptors suggested by the council of Europe.

b) The new model had to meet the demands of Spanish universities, i.e., it had to be specifically useful to university circles and, since it was a requisite to become a graduate or to enter some master programmes at a national level, there had to the model had reach certain extent of homogenization.

c) This model is to be plurilingual as it has to be useful for all languages, not just English, and for different language levels (from A1 to C2 levels). Not all universities in Spain are requiring the same language level for Bologna graduates as there is no national consensus in this issue, some universities require B1.1, others B.1.2 and others B2. Also, there is no national agreement on entrance for different master programmes or for incoming students in exchange programs, or for the scholarships awarded by different foundations.

d) The model had to be an inclusive, it shouldn't be exclusive or discriminating as it had to co-exist with already existing exams such as those supported by the British Council which has a very strong presence in Spain. In fact our desire is that the model becomes valid for members and non-members of the ACLES association. In fact, any centre willing can take part of this accreditation system, as long as it complies the requisites established, can adopt the proposal.

e) Flexibility had to be one of the main features of the model. Great disparity was found on the dates and periods in which centres needed to hold exams. Official exams, for instance, Cambridge has two 2 fixed periods at which exams can be taken: June and December. However, these periods not always meet universities' needs for scholarships, course inscriptions, exchange programme admission, graduation period, etc. The model also had to be flexible on the skills to be certified, as some centres require specific level on writing or oral production and others on all five skills.

f) The model has to be respectful with each university's autonomy. Again, major differences are found in the procedures established to recognise language levels at different centres. The way languages are being certified depend greatly on the language policy established by each specific university. For example, the number of students who can take the exam, the reciprocity of recognition of certificates among universities, so on so forth. The model would allow members to decide when to hold exams, how do carry them out, in what languages, the staff involved, the fees students had to pay (as there was great disparity on this issue, etc). This would offer a further advantage, since it would be low-cost as it does not involve too great a financial cost for universities due to the fact that it would be auto-financed by using the already existing resources (human and material ones) available at the centre.

g) The model of certification was not to be necessarily linked to centre's courses. On the one hand, students could just sit the exam without the need to follow any previous course, as in the case of future Erasmus participants or master candidates who are asked to certify a specific language competence. On the other hand, we had students who had followed a specific course and after its completion, took a final exam at a specific level to certify the language competence. In order to have an accreditation system, valid for both cases, the accreditation exam was not to be linked specifically to any course content but rather to the CEFR descriptors and comprise all skills.

Our proposal is not suggesting one national common exam, but rather a set of guidelines for evaluation that, on the one hand, are to be followed by all centres but, at the same time, are to respect certain level of autonomy to each university. This means that ACLES' model is



to allow each university language centre to organize their own exams with their own staff and facilities but, at the same time, requires them to apply a specific framework for the skills involved, exam duration, type of exam, marks, student's inscription procedure, process to calibrate marks, etc.

By doing this, a high quality guarantee system for certification in the national territory would be set, favouring transparency in the process of accreditations and certification. This transparency would enable to be recognised language centres' certificates at a national level.

### 2.3 The ACLES' Accreditation Model.

Baring in mind the principles described, ACLES has created a transparent model of accreditation that would facilitate the co-operation among universities and the recognition of language certificates at a national level, a possible in the future at an international one.

As we have previously stated, the model allows to certify any level of language competence, from an A1 to a C2. However, the association has started working on accreditation at a B1 and B2 levels as they are the ones most language centres are being asked to certify for graduation, Erasmus and master programmes purposes.

Each language centres will be able to determine the number of languages and the levels they want to certify as not every centre needs to certify all level and all the language that are being taught, only the ones that needs official accreditation. This is based on the principle of flexibility we have previously highlighted.

So as to obtain the ACLES accreditation, all the skills have to be examined. This does not mean that the certificate, can not include the specifying results for each skill if the centre is demanded to do so. For instance, some universities to allow candidates into an Erasmus exchange programme, only requires a B1 level on written skills, so the certificate would certify the level and specify the grade obtain for that precise skill.

Regarding the exam, this has to be an independent from any particular course being taught at the centre. This does not mean that language students following a specific course could not take the exam to certify that level. For instance, any university students can sit the ACLES certification exam no matter if he has followed a course at the centre or not. On the contrary, a students who completes successfully a B1 level course by passing the continuous evaluation system established, will not be automatically getting the ACLES certificate unless the student takes a the final independent exam which has been particularly prepared for certifying that level. Consequently, the final ACLES accreditation model suggests a global exam, which comprises all skills and whose result is 100% of the final mark.

According to the principle of respecting university's autonomy, any centre can hold an indefinite number of sessions per year in order to fulfil their particular needs. Furthermore, each university could establish their own fees for taking the exam. When discussing this issue at the regular meetings, we discovered great disparity among the different taxes universities charged for taking the exam, range from 60€ to 100€. In addition, each candidate inscribes at their own centre following the centre's specific regulation regarding the exams and pays the fee the university established without any need for intermediaries in the payment process ad happens in the TOEFL exam, for instance.

When it comes to certificates, this model will enable to reach some homogenization as all the certificates within the ACLES model will have a similar structure. The University is the one expediting the certificate but this certificate will also include the ACLES logo to reflect that the certification process has been following the ACLES high quality guarantee system. All certificates will follow the CEFR guidelines regarding certification and evaluation. This means that they have to include the CEFR nomenclature for levels (or the equivalences to their levels), the qualification scales used, the global descriptors for each level and the examination



date. At all times, the structure and evaluation criteria have to be clear for the candidate in advance. The candidate should be previously informed about the specific contents, structure and evaluation criteria. Moreover, revision processes are to be made clear and may conform to the specific university rules, so here again we give flexibility to the university to deal with this issue according to their internal regulations. This flexibility is also perceived in the fact that each institution could choose the exam vehicles (paper based, computer based, etc).

If the association wanted its proposal to become successful and to be adopted by most universities, the executive committee had very clear that the model had to be approved by the Spanish Rectors' meetings (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas - CRUE). For more than a year, there was a strong campaign in order to present the model to most rectors. In June a booklet (3) explaining thoroughly the ACLES Accreditation model was created and, finally, in October 2011, the model was approved by Rectors and there was common consensus on the recognition of the ACLES model at a national level.

#### 2.4 Requirements for centres adopting the model.

The ACLES accreditation is an inclusive model, so any centre –member or not of the association- can become an authorised centre as long as it meets certain requirements. ACLES centres are required to comply with the following requirements: firstly, they have a language centre responsible for certification. If this is not the case, a university body needs to be responsible for the certification. Secondly, they need to be accredited by the association and reaccredited every 3 years to guarantee that the processes and the high quality guarantee standards are still being followed. Thirdly, they need to submit a series of documents relating to their evaluation process established. First, a letter stating their willingness to participate in the accreditation process and specify the number of languages and levels to be certified in each session as well as the expected number of sessions to be held every year. This means that if a centre expects to hold, for instance, three, but then needs to hold five, he can do so as long as he informs the association about the changes. Also, their certification template has to be submitted to allow the association check if it follows the guidelines and suggest any changes to comply with the model. Along with this, language centres need to clarify the rules governing their evaluation process -which each university is free to set- in order to make the whole process as transparent and clear as possible. Finally, the centre is required to send a commitment letter stating their intention to follow the specifications of the ACLES model of accreditation.

Since non- ACLES centres can also ascribe to the ACLES accreditation model, these are asked to submit the same documents as ACLES centre and some additional ones to let the association learn about who they are and what are the centre's aims. The additional documents required in these cases are: a) A brief description of the centre's main characteristics regarding students, staff, languages taught, etc.; b) a letter stating who the centre's responsible person is and what university they belong to; c) a guarantee of the disposal of qualified staff that can be in charge of exams and the whole examination process.

Once a centre has been accredited, it has to commit itself to naming a representative that will work as a link between the accreditation commission and the centre itself and who is responsible for sending annually (in the month of June) information regarding the number of languages and levels the centre desires to certify. It's just a prevision on the number of sessions planned to hold. If the centre then holds a higher number of sessions, it will have to inform the association so as to rectify the corresponding annual fee. Furthermore, information about training programmes for their staff regarding evaluation and certification has to be sent. In addition to this, every two years, a copy of the examinations for each level and the

evaluation criteria used has to be sent to the commission in order to validate exams and calibrate the questions used for each level.

Apart from this, centres are required to create an examination team, specialised on evaluation. This team is to attend all meetings regarding certification that are held by the association and keep a computer register of the number of exams held and the candidates for each session. Moreover, the examination team who is the one marking the exams, has to commit itself to have the exam results in 30 days after the exam date and to expire the certificate in 60 more days, i.e. 90 days after the students have taken the exam.

In terms of money, every centre is to pay a fee to ACLES for exams, languages and levels. This fee is composed of a fixed quantity for being an accrediting centre and a variable quantity for the number of certificates each university desires to emit, according to the number of sessions to be held, the number of languages and levels. Non-Acles centres will be paying a higher and different fee. Furthermore, all centres ascribing to this model commit themselves to cover the possible expenses for a possible ACLES Audit.

## 2.5 High Quality Standards on exams and certification.

Three key issues are to be guaranteed in the ACLES model. Firstly, related to exam content and duration. The association states that exam duration can be variable but ranging from 70 to 250 minutes. Additionally, these exams have to follow the CEFR standards on level contents and comprise all macro-skills in the evaluation<sup>1</sup>, which could be done all at once in the same exam or in separate sections. Tasks given to students are to be unpublished, so that no students would have previously had access to it. Furthermore, the type of tasks given can be of a varied nature but they should simulate real situations and include authentic material, whenever possible. Even for the lowest levels.

Secondly, the evaluation criteria cannot be that of one only examiner. ACLES suggests having at least two examiners evaluating each part, 2 for the written section and 2 for the oral one. Having two examiners lead to obtaining a final resulting average mark, which seems to be more objective. In case there is great discrepancy among the two given marks, a third examiner will take part and the two closest marks will be the ones considered for the evaluation average. A pass mark is obtained when the global average is over a 60%. However, this average mark can only be calculated if the student has achieved at least a 50% in all the specific skills.

Marks are expressed according to the university's criteria: some universities just need an APT or NOT APT for the level, while others are demanding numerical marks. Again ACLES makes a recommendation regarding marks and suggests considering: 6,0 – 6,9 “aprobado” (a pass), 7,0- 8,9: “notable” (a B mark) and 8,9 – 10 “sobresaliente” and A mark.

Certificates expired by universities are also expected to follow some standards. First, certificates will only be available when the level has been achieved and each one will receive a code. Two logos are to appear, that of the university's logo and that of ACLES so as to guarantee the high quality standard process of certification. Moreover, following the CEFR recommendations, the certificate is to include the language examined, the specific level in terms achieved, the date of exam and if relevant, the specification of each skills.

## 2.6 The accreditation committee.

In order to monitor the process of accreditation, assure the high quality standards and guarantee that centres comply their commitments, an accreditation committee has been created and four accreditation areas in Spain have been established. Area 01: Cataluña. Valencia and Baleares; Area 02: Andalucía, Murcia and canary islands; Area 03. Madrid,

Extremadura, Castilla la Mancha, Navarra y Aragón, Area 04: Galicia, Asturias, Cantabria, País Vasco y Castilla - León

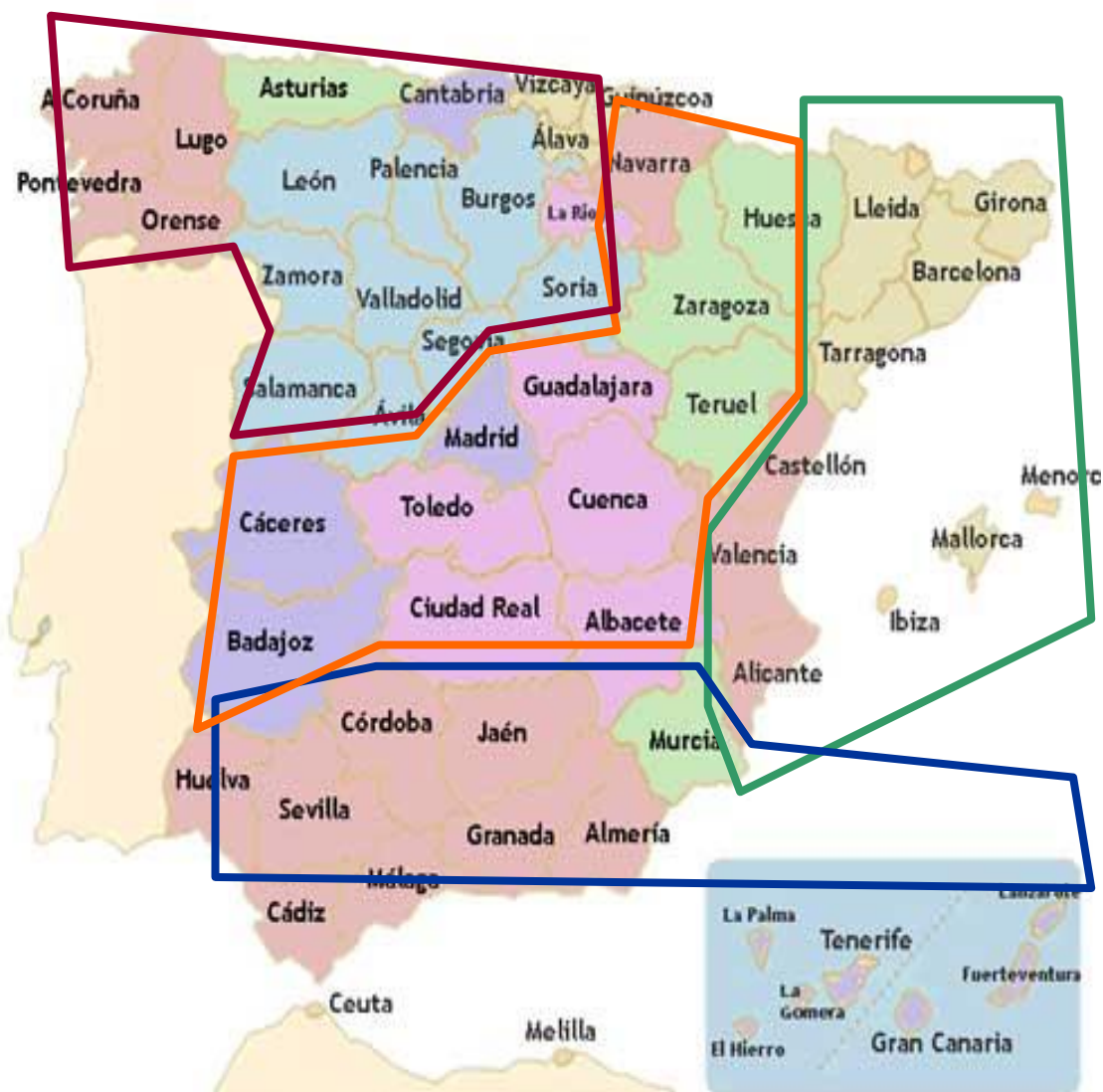


Figura 1. . Accreditation areas

The accreditation committee is composed of 6 members.

One of its members is a representative from ACLES' executive committee, who will also have the role of president at this specific committee. Other four members are the board representative of each geographical area, that is 4 one from each area. If one specific area grows drastically, another board member could be included. The centres involved will appoint their representative, who will then have to count with the support of the ACLES executive committee. These board members will share ideas and opinions on what is being discussed in each specific area and will act as interlocutors with the all area centres. Furthermore, they are the ones to give support and asses centres so as to be able to become accredited centres. And finally, the sixth member is an expertise on evaluation to assess the accreditation committee and give advice by expertise on evaluation associations such as EALTA.

This accreditation committee has as its main functions to fix dates for centre's accreditation, accredit or not the different centres with a reasonable justification, keep register of exams held in their areas (languages, levels, results and evaluation criteria) and monitor the accreditation process in different centres, being able to carry out, if justified, an Audit.

### 3. CONCLUSION

The Accreditation model presented by the Spanish Association ACLES is the result of the work carried out by the association in last eight years due to the growing concern among language centres on certification and accreditation. Spanish language centres had been experiencing an overload of work in certification because evaluation processes in Spain seemed not to be homogeneous and did not follow the principle of transparency. This made difficult to recognise certificates candidates presented to meet the requirements of scholarships, of mobility programmes or masters entrances stages.

The model ACLES proposes intends to promote co-operation at a national level as it attempts at making the process of accreditation transparent and based on high quality standards which are homogeneous. This model is enjoying a wide acceptance and recognition in university circles as it is being adopted in 46 Spanish Universities and counts on the approval of the CRUE (Confederación de Rectores de la Universidades Españolas). This success is probably due to flexibility it offers in its application, being respectful with each university's autonomy. It does not impose a common national exam but rather a set of guidelines for evaluation and certification of language competence, following the CEFR parameters and the regulations established by educational institutions in Spain.

### NOTAS

1 The complete list of Spanish Universities belonging to ACLES is: Univ. Complutense de Madrid, Univ. Antonio de Nebrija, Univ. Rey Juan Carlos, Univ. Pontificia de Salamanca, Univ. de Burgos, Univ. de León, Univ. de Salamanca, Univ. de Valladolid; Univ. Politècnica de València, Univ. de València, Univ. de Murcia, Univ. Politècnica de Cartagena, Univ. Católica San Antonio de Murcia, Univ. de Alicante; Univ. da Coruña, Univ. de Vigo, Univ. de Cantabria, University of Navarra, Univ. Pública de Navarra, the UNED (Univ. Nacional a Distancia), Univ. de Zaragoza, Univ. de Barcelona, Univ. Autònoma de Barcelona, Univ. de Girona, Univ. Internacional de Catalunya, Univ. Oberta de Catalunya, Univ. Politècnica de Catalunya, Univ. de Vic, ESADE, Univ. Universitat Pompeu Fabra, Univ. de Córdoba, Univ. de Granada, Univ. de Huelva and Univ. de Sevilla.

2 To make the process more transparent and clear, the prerequisites and a template for all documents has been made available on the website ([www.acles.es](http://www.acles.es)).

3 A copy of the booklet is available at  
[http://www.acles.es/multimedia/enlaces/9/files/fichero\\_29.pdf](http://www.acles.es/multimedia/enlaces/9/files/fichero_29.pdf)

### REFERENCES

- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2003.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit.
- ACLES (2011) *Model of Accreditation*. Ed. Association of Language Centres in Higher Education, Salamanca.
- Baker, C. (1993) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, 1997.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference (CEFR)*.
- Council of Europe (2004) *English Language Portfolio (PEL)*
- Council of Europe (2009) *Relating language examinations to the Framework*



Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. MarcoEle, 12: 1-27.

<http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Savignon, S.J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill. 2nd edition.

#### INTERNET SOURCES:

[www.acles.es](http://www.acles.es)

[www.certification-cles.fr/](http://www.certification-cles.fr/)

[www.unicert-online.org](http://www.unicert-online.org)

High Level group on Multilingualism Commission of the European Communities (2009) Final Report at [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf).

European Commission's on Education and Training

[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

The official Bologna Process website (July 2007 -June 2010)

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/national-language-Spanish.htm>



## THE USE OF RUBRICS IN ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS: HOW TO ASSESS VOCABULARY IN CONTEXT

Ana Otto

EOI MADRID/TUTORA CUID UNED

anaotto03@yahoo.es

### RESUMEN

Tradicionalmente, los profesores de idiomas hemos evaluado la competencia léxica a través de diversos métodos que incluyen actividades de traducción, textos incompletos, reformulación del mensaje original y ejercicios de redacción entre otros; todos ellos, sin embargo, se centran en la evaluación del vocabulario fuera de contexto como complemento de la gramática. El presente artículo pretende ofrecer una amplia perspectiva sobre la evaluación del componente léxico en contexto a través de la expresión oral y escrita. Para ello, analizaremos las rúbricas que los profesionales de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid usan en la actualidad.

Palabras clave: evaluación, competencia léxica, rúbricas, Escuela Oficial de Idiomas

### ABSTRACT

*Traditionally, language teachers have been compelled to assess learners' awareness of vocabulary by a multiplicity of methods ranging from translation activities, cloze tests, and rephrasing exercises to writing whole sentences which were aimed at evaluating vocabulary mastery out of context as to complement grammar structures. The aim of this article is to offer a deep look at how language teachers can assess vocabulary in context by the use of rubrics for productive skills- writing and speaking; for that purpose, the rubrics currently used by EOI professionals for Certificate Exams in Comunidad de Madrid will be analyzed as a case study.*

*Key words: assessment, lexical competence, rubrics, Official Schools of Language*

### 1- ASSESSING VOCABULARY IN CONTEXT

Due to the marked changes in the goals of language education programs, language teachers have moved away from the goal of accuracy towards a focus on fluency and *communicative effectiveness*. Consequently, the teaching of speaking and writing skills have become increasingly important. As it is stressed in the *Common European Framework*, communicative competence entails firstly, grammatical or linguistic competence, secondly, sociolinguistic competence- which addresses how utterances are appropriately produced and understood in different sociolinguistic contexts- discourse competence or the ability to sustain coherent discourse with another speaker and finally, strategic competence- the means by which learners deal with potential breakdowns in communication. Thus, our task as language teachers is to try and evaluate language holistically rather than in discrete areas. In terms of oral production, it refers to the evaluation of the spoken input around the message itself or tasks related to functional units addressed throughout the course contents such as expressing opinion, comparison, contrast, narrative, description, process and short question-answer. In terms of written production it deals with the mechanisms the user has in order to get the



reader's attention and achieve a concrete communicative purpose such as applying for a job (writing a cover letter) or organizing a baby shower by writing a short invitation via email. Communicative ability therefore is not something which can be broken down into separate categories such as grammar, vocabulary, pronunciation and fluency, as it has been traditionally done but luckily, a new era is upon us in which a holistic view of language teaching and learning is being recognized where vocabulary is seen as respectable and prominent.

Regarding the need to assess vocabulary in context, Nagy and Scott (2000, p.575) mention interrelatedness- the knowledge of a given word which depends on the knowledge of other words- as one of the factors of word knowledge that should be taken into account when assessing vocabulary. Assessment of word knowledge is then not an easy task as it entails considering words as open entities in that they form part of larger discourse and consequently, they should be tested as such. Although lexical knowledge has traditionally been assessed in Reading Comprehension, it is time for us teachers to select those texts that fulfill our goals in terms of what Read (2000: 9) calls the Three Dimensions of Vocabulary Tests as embedded, comprehensive and context-dependent, which we will use later on to comment the rubrics we aim to analyze.

Apart from that, assessing lexical competence in context also benefits from the use of authentic materials. The current use of corpora- the latest addition to the resources available for vocabulary input- makes it particularly useful for providing attested examples of language in use (an approach which might have been missing by traditional practitioners), as well as frequency and collocational information that we can find, namely in *concordancing* and *key word programs*. The use of large collections or databases of language incorporating stretches of discourse has revolutionized the way we view language. According to the *CEFR*, authentic texts foster real acquisition of vocabulary in that they provide salient tokens of the vocabulary we want to present to students as in real-life situations, not simulated ones, depending on students' needs and characteristics of the syllabus in particular. Vocabulary instruction is much more effective when it is situated in a meaningful context, embedded in authentic (or semi-authentic) discourse, and motivated by getting learners to achieve a goal or complete an interesting task. Thus, the texts we use in order to evaluate learners' competences should be part or contain part of authentic materials whenever possible.

## 2- THE ROLE OF VOCABULARY ACCORDING TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK

The Framework highlights the role of vocabulary as one of the essential components in linguistic competence along with phonetics and syntax to name just a few:

Linguistic competence includes *lexical, phonological, syntactic* knowledge and skills and other dimensions of language as a system (...) This [lexical] component considered here from the point of view of a given individual's communicative language competence, relates not only to the range and quality of knowledge (e.g. in terms of phonetic distinctions made or the extent and precision of vocabulary) but also to cognitive organization and the way this knowledge is stored (e.g. the various associative networks in which the speaker places a lexical item) and to its accessibility, activation, recall and availability. (2001: 13)

But, as we will see later on when we analyze the role vocabulary plays in EOI rubrics, linguistic competence is not sufficient in order to become a competent user of a language. Taking into account the action-oriented approach adopted by the *CEFR*, it is worth recalling the concept of the language learner as a user of the language as well as in the domains in which learners will have to operate, the knowledge of the culture they will have to call on, and

the most likely situations in which they will use the language among other variables. In fact, learners will need to be prepared to use the language they need for specific situations in terms of content- *linguistic competence* or how they select vocabulary- , appropriateness- *strategic competence* as in the use of “Nice to meet you” as opposed to “Pleased to meet you” depending on the formality of the encounter- and communicative efficiency- *discourse competence* when choosing different connectors such as “Nowadays” or “Currently” depending on the type of medium. Therefore, all three components of Communicative Competence- linguistic, discursive and strategic- deal with the use of words and how we adapt the language we have at our disposal in order to suit our convenience.

Furthermore, according to the CEFR, in evaluating a text for use with a particular group of learners, factors such as *linguistic complexity*, *text type*, *discourse structure*, *physical presentation*, *length of text* and its *relevance for the learners* need to be considered. All those factors are currently taken into serious consideration by EOI test designers.

### 3- THE USE OF RUBRICS TO EVALUATE PRODUCTIVE SKILLS: THE CASE OF OFFICIAL SCHOOL OF LANGUAGES.

A scoring rubric is an attempt to communicate our expectations of quality around a task. Because consistent criteria are made public in rubrics, it allows both teachers and learners to evaluate those criteria which can be sometimes complex and/or subjective. Official schools of Languages in Madrid Regional Government have been formally using rubrics in order to assess productive skills since 2008- when the new system of Certificate Exams was implemented- and have suffered some minor changes from that time. Rubrics are common for all the languages in EOI and are divided into three different grading sheets according to the three different levels, i.e. Basic, Intermediate and Advanced. Speaking Tests (*Expresión oral*) consist of two different tasks: oral interaction and oral production which are subsequently divided into different descriptors the examiner must grade qualitatively. The same accounts for written tests, in which both written interaction and production are examined. Consequently, in both tests students are expected to produce texts using cohesive devices, vocabulary richness (lexical variation/density, weighed lexical variation and sophistication according to the level), syntactic complexity (dependent clauses per clause among other descriptors) and grammatical accuracy providing teachers with a description of language development that can be used for diagnosis and later curriculum planning.

As it is stated in the Framework, learners/users’ communicative language competence is activated in the performance of the various language activities involving reception, production, interaction or mediation. Each of these types of activity is possible in relation to texts in oral, written form, or both. Here, we will just concentrate on oral and written production as it is the focus of our analysis.

Examiners mark tasks using assessment scales that were developed with explicit reference to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The scales, which are used across the spectrum of all languages in Official School of Languages in Madrid depend on the type of text (oral and written) and the task in question where responses can be marked on each subscale from 0 to 3 except for Content or “alcance en el uso de la lengua” which can exceed up to 4 in writing production- task 2 of the Writing Part.

The scales are the following:

- Content, which is analyzed in terms of comprehensibility- communicative functions and sociolinguistic accuracy, that is, how well the candidate has fulfilled the task or if s/he has done what s/he was expected to do and whether the appropriate register has been used for that purpose.

- Communicative achievement or how appropriate the writing is for the task and how the information is organized taking into account its coherence, discursive development and how relevant it is for the task.

- Organization: the way the candidate puts together the piece of writing in terms of language content, grammatical devices, cohesive devices and coherence in the use of tenses; in other words, if the message is presented in a logical and ordered way and also considerations about fluency in the case of Speaking.

- Language. It focuses on vocabulary and grammar as well as spelling and punctuation in writing, and pronunciation and intonation in Speaking. This includes the range of the language and how accurate it is.

Besides, when marking the task, examiners take into account length of responses and varieties of English: Guidelines on length are set according to the general instructions provided each academic year by Madrid Regional Government. Responses which are too short may not have an adequate range of language and may not provide all the information that is required, while responses which are too long may contain irrelevant content and can possibly have a negative effect on the reader. These may affect candidates' marks on the relevant subscales.

Apart from that, regarding writing production and interaction, the text needs to be efficiently organized, that is, be generally well-organized and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices. We need to remember that mastery of vocabulary exceeds choosing appropriate words for specific situations as it also relates to giving the text 'texture' by providing lexical cohesion and coherence. In this sense, linking words and connectors in general become essential in certain levels where students are expected to produce texts in a variety of situations with a certain degree of autonomy, that is, as independent users. Let us take English B2 as a case study. Considering B2 level on a global scale, users of B2 need to show a good range of vocabulary for matters connected to his/her field and most general topics. (S/he) can also vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution. As for lexical accuracy, this is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication.

According to the scales used by EOI professionals, users of B2 level need to be able to produce a text in terms of Communicative Achievement, Organization, Content and Language both for Writing and Speaking. Furthermore, a user of a language has to be efficient in terms of language use: using a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis, and if containing errors, those should not impede communication as in the following subscales:

#### CONTENT/ "ALCANCE EN EL USO DE LA LENGUA"

- *Vocabulary: Uses a range of everyday vocabulary appropriately although occasional inappropriate use of less common lexis could be present.*

- *Cohesive devices: text is connected and coherent, using basic linking words and a sufficient number of cohesive devices.*

#### LANGUAGE/ "CORRECCIÓN FORMAL"

- *Vocabulary and grammar: Reasonable control of a wide repertoire of simple lexis and grammar in order to fulfill the most common communicative functions.*

- *Complex grammatical forms and less common lexis: uses a range of vocabulary, including less common lexis, appropriately along with a range of complex grammatical forms with control and flexibility.*

- *Spelling and punctuation (Writing): Basic spelling and punctuation without big mistakes; mistakes can occur in less frequent words and punctuation conventions.*

- *Pronunciation and Intonation (Speaking): pronunciation is clearly intelligible although mother tongue can be noticed at times as well as sporadic mistakes. Intonation is generally appropriate and sentence and word stress are generally accurately placed not to impede communication.*

As we can easily observe throughout the analysis of Official School of Languages rubrics, the mastery of vocabulary becomes essential in productive skills in the sense that lexical errors tend to impede communication more than grammar inaccuracy; therefore, lexical errors are rated as more serious than grammar errors since they are measured in all three subscales whereas grammar is merely observed in the last two ones. It is also worth considering the fact that, when asked about what rates an exam task as appropriate or inappropriate, EOI teachers often refer to 'lexical richness' in terms of how accurate the vocabulary is and whether it really suits the required level.

The rubrics work in assessing vocabulary control and range holistically in that they adapt to Read's Three Dimensions of Vocabulary Assessment:

Firstly, we consider vocabulary as embedded not just in discourse where it naturally belongs but also in a specific task, a measure of vocabulary which forms part of the assessment of some other, larger construct. In fact, in the case of writing, examiners have a deep look at the whole task before analyzing the subscales in which the test is divided in order to assess it qualitatively and try to guess whether it fulfills the expected functions or goals of the task ("Impresión global en primera lectura"). In this sense, examiners can have a first approach to the test in general terms and mark it positively or negatively before other concrete aspects of the assessment process are tackled. As for speaking, vocabulary measure is considered as a useful indicator of the fluency of the learner's speech as it is shown in the third subscale: content or "alcance en el uso de la lengua"- divided into lexis, grammar, cohesion and fluency- which is graded up to four points whereas the rest are graded up to three. Apart from that, all the descriptors in the subscales make reference to very specific conditions depending on the type of text which the examiner needs to bear in mind during the process of evaluation not to lose sight of the texts constraints- which mark its own discursive development, its cohesion and coherence- along with the task itself- which determines features such as length and lexical range.

Secondly, we refer to a comprehensive measure in that it takes account of the test taker's response (Writing/Speaking tasks) as it is the case of our study. As opposed to 'selective' measure, where specific vocabulary items are the focus of the assessment, here, lexis is included as part of the general learners' response to stimuli, be it spoken or written.

Finally, it is context-dependent. It stands for a vocabulary measure which assesses the test taker's ability to take account of contextual information in order to produce the expected response, depending, as we stated before, on the type of text and the kind of task required.

## REFERENCES

- Carter, R. (1989) *Vocabulary*. London: Unwin Hyman.
- Common European Framework of Reference for the Teaching and Learning of Languages. available online  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp).
- Nagy, W. E., & Scott J. A. (2000). "Vocabulary processes". In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.[NICHD] National Institute of Child Health and Human



Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nation, ISP (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.

Read, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge Language Education. Cambridge University Press.

Thornbury, S (2002). *How to Teach Vocabulary*. Pearson: Longman.



## UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA OPOSICIÓN IMPERFECTO-INDEFINIDO A ESTUDIANTES MALTESES DE ELE

**Blanca Palacio Alegre**

*Nebrija Universidad*

palacio.alegre@gmail.com

### RESUMEN

Este estudio analiza la adquisición de la oposición imperfecto-indefinido en ELE a través de una instrucción gramatical explícita basada en la Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991) en combinación con actividades gramaticales diseñadas según las pautas de la Instrucción de Procesamiento (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007). Se plantea la consideración de que la influencia que condiciona la decisión del aprendiente en la elección de imperfecto o indefinido induciéndolo a error no procede de la propia categoría de aspecto léxico sino de la inadecuación de las reglas gramaticales que habitualmente se han ofrecido para la descripción de esta oposición. Los resultados obtenidos no revelaron evidencias de una posible influencia del aspecto léxico del verbo sobre los estudiantes tras la instrucción. Sin embargo, los aprendientes manifestaron una mayor dificultad de procesar estructuras independientes o coordinadas sin relación lógica de subordinación temporal, por lo que puede concluirse que no fueron capaces de extrapolar con éxito total la explicación cognitiva operativa del contraste imperfecto-indefinido desde las oraciones subordinadas temporales con *cuando* a otra clase de estructuras oracionales.

Palabras clave: Gramática Cognitiva, Instrucción de Procesamiento, imperfecto, indefinido, aspecto léxico.

### ABSTRACT

*This study analyses the acquisition of Spanish Imperfecto and Indefinido within an explicit grammar instruction based on Cognitive Grammar (Langacker 1987, 1991) in combination with grammatical activities designed according to the guidelines established by the Processing Instruction (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007). It is suggested that the assumed influence which the lexical aspect of a verb exerts over the learner's decision when choosing wrongly Imperfecto or Indefinido is not due to the Aktionsart itself but to the inadequacy of the traditional grammatical rules explaining the opposition between the Spanish past tenses. Results revealed no evidence of any influence over students owing to lexical aspect after the instruction. Nevertheless, learners showed higher difficulty in processing independent or coordinate clauses with no logical relation to temporal subordination. Thus, students were not able to extrapolate with entire success the cognitive and operational explanation for the contrast Imperfecto-Indefinido from subordinate time clauses with *cuando* onto other types of clauses.*

*Keywords: Cognitive Grammar, Processing Instruction, Imperfecto, Indefinido, lexical aspect.*



## 1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

En esta comunicación se va a presentar un resumen de los resultados de una investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la oposición imperfecto-indefinido que se llevó a cabo con 22 estudiantes malteses adultos de nivel A1 del Centro Cultural Hispano-Maltés (La Valeta, Malta), que no habían tenido contacto previo con los tiempos del pasado en español (1).

Los objetivos de este estudio fueron, por una parte, evaluar la efectividad de un tipo de instrucción gramatical explícita para la oposición imperfecto-indefinido, fundamentada en la combinación de los principios de la Gramática Cognitiva con la Instrucción de Procesamiento, y determinar si este tipo de instrucción contrarresta la supuesta influencia negativa que el aspecto léxico ejerce sobre el aprendiente a la hora de elegir entre pretérito imperfecto e indefinido; por otra parte, nuestro estudio también pretendía comprobar si el aprendiente podía generalizar la citada descripción gramatical desde un tipo muy concreto de oraciones a otra clase de estructuras oracionales, esto es, desde las oraciones subordinadas temporales con *cuando* a estructuras independientes o coordinadas.

La justificación de nuestro estudio surge de la propia oposición imperfecto-indefinido, dado que a menudo constituye un aspecto complejo de la gramática del español. Esta cuestión gramatical entraña dificultad no solo para el estudiante extranjero de ELE sino también para los propios profesores que nos enfrentamos a la tarea de explicarla en el aula. A esa dificultad se suman, además, las a menudo inadecuadas descripciones gramaticales que encontramos en manuales y gramáticas de ELE al uso, lo que pone de manifiesto la necesidad de nuevos planteamientos en la descripción de esta oposición.

El marco teórico en el que se desarrolló nuestro estudio fue el Modelo de Procesamiento del *Input*, desarrollado por VanPatten en diferentes trabajos (1996, 2002, 2004, 2007). Dentro de este modelo, se siguieron los principios de la denominada Instrucción de Procesamiento para el diseño de actividades sobre la oposición de los pretéritos destinadas al estudiante extranjero. La otra vertiente desde la que se diseñó esta investigación fue la Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991), a partir de la cual se diseñaron las explicaciones gramaticales sobre la oposición imperfecto-indefinido. Desde esta perspectiva, se revalida la distinción aspectual de los pretéritos imperfecto e indefinido por su carácter no terminativo y terminativo, respectivamente, planteada por Alarcos (1994).

En lo referido al método de nuestra investigación y debido a limitaciones de tiempo y espacio, presentaremos aquí únicamente dos de las seis preguntas de investigación con sus hipótesis derivadas que componían el estudio y que son las siguientes:

P5. ¿Será mayor el número de errores debidos a la influencia del aspecto léxico del verbo, tanto en las tareas de interpretación como en las de producción, que el número de errores no debidos a esa influencia?

H5. No existirán diferencias significativas entre el número de errores debidos a la influencia del aspecto léxico del verbo y el número de errores no debidos a esa influencia en ambos tipos de tarea.

P6. ¿Presentarán mayor dificultad las estructuras independientes o coordinadas que las subordinadas temporales con *cuando*, tanto a la hora de realizar tareas de interpretación como de producción?

H6. Las estructuras independientes o coordinadas presentarán un mayor número de errores que las subordinadas temporales con *cuando*, tanto en tareas de interpretación como de producción.

Para dar respuesta a las preguntas mencionadas, se trabajó con una variable dependiente, definida por el porcentaje de errores cometidos, y con cuatro variables

independientes. La primera variable independiente es el tipo de tarea realizada, siendo o bien de interpretación o bien de producción. La segunda variable independiente la constituye el tiempo verbal, es decir, si se trata de pretérito imperfecto o de pretérito indefinido. La tercera variable independiente la conforma el aspecto léxico del verbo, perfectivo o imperfectivo, para analizar si este factor ejerce algún tipo de influencia sobre la selección de imperfecto o indefinido. La cuarta variable independiente es el tipo de estructura lingüística, esto es, si la forma meta se halla en oraciones subordinadas temporales con *cuando* o en estructuras independientes o coordinadas.

Los materiales que se utilizaron con el grupo de estudiantes malteses consistieron en un test inicial o *pretest*, un protocolo de instrucción, un protocolo de recuperación o *posttest* y un cuestionario de información personal. En cuanto al procedimiento de la investigación, en la Semana 1 tuvo lugar la realización del *pretest*. Seguidamente se procedió a impartir el protocolo de instrucción, una sesión de clase de 45 minutos de duración. La instrucción contenía una hoja de explicación gramatical y una serie de tareas, tanto de interpretación como de producción. Durante la corrección en clase de las actividades de la instrucción, la profesora se limitó a confirmar o rectificar las respuestas correctas o incorrectas, sin aportar ninguna explicación adicional a la explicación cognitiva aspectual ni otro tipo de ejemplos. De esta forma, se garantizaba que lo que se mediría en los resultados era el efecto de la instrucción en sí misma, plasmada en la hoja de explicación gramatical, y no el posible efecto de explicaciones o ejemplos adicionales proporcionados por la docente. En la Semana 2 se realizó el *posttest*, que incluía tareas de interpretación y de producción, y se les ofreció a los estudiantes la realización voluntaria de un cuestionario personal para recabar información adicional sobre el grupo de participantes.

Como se ha señalado anteriormente, el diseño de las actividades respondía a las pautas de la Instrucción de Procesamiento, por lo que las actividades de interpretación eran actividades de *input* estructurado. Además, siguiendo a Llopis (2011), también se estructuró el *output* por lo que podemos hablar de actividades de *output* estructurado para definir el tipo de actividad que se utilizó en las tareas de producción.

En cuanto a las tareas de interpretación, se establecieron dos modelos de actividad para el protocolo de instrucción. En el primer modelo de actividad de interpretación, se presentaba una pareja de enunciados idénticos donde la alternancia entre imperfecto e indefinido era posible (conllevando en cada caso un cambio de significado) ante la cual el estudiante debía relacionar cada forma verbal con la interpretación de su significado. En el segundo modelo de actividad de interpretación, debía relacionarse el comienzo de cada enunciado que contenía cada forma con su final adecuado. Se ofrecen muestras de ambos modelos de actividad en la Figura 1 y en la Figura 2, respectivamente:

3) Cuando se <b>marchaba/march</b> de la fiesta apareció su ex novia.	(.....)	Se encontró con su ex novia.
	(.....)	No vio a su ex novia.

Figura 1. Muestra de ítem de interpretación - protocolo de instrucción (I)

3)		
• Cuando <b>escribía</b> su última novela s puso muy enfermo...		•... por eso no pudo ir a firma ejemplares para sus fans.
• Cuando <b>escribió</b> su última novela s puso muy enfermo...		•... y no pudo terminarla.

Figura 2. Muestra de ítem de interpretación - protocolo de instrucción (II)

Para el diseño de las tareas de interpretación del *posttest* se partió de los mismos modelos de las actividades de interpretación contenidas en la instrucción. No obstante, la estructura de estas actividades fue modificada para el *posttest*. En este solo se le ofrecía al aprendiente una única forma verbal de pretérito en cada ítem (y no dos alternantes) a la que debía responder interpretándola. Este proceder puede comprobarse comparando las Figuras 3 y 4, que se muestran a continuación, con las Figuras 1 y 2 que se han expuesto más arriba.

1) Cuando el ladrón <b>escondió</b> las joyas apareció l policía.	a) La policía vio dónde la escondió. b) La policía no vio la joyas.
--	--

Figura 3. Muestra de ítem de interpretación - posttest (I)

1) Ayer Ana <b>venía</b> a cenar a casa...	a) ...pero bebió demasiado y le sentó mal la cena. b) ...pero se puso enferma y me llamó por teléfono par cancelar la cena.
---	---

Figura 4. Muestra de ítem de interpretación - posttest (II)

En cuanto a las tareas de producción, se estableció únicamente un modelo de actividad para el protocolo de instrucción. En este caso, además, la estructura de este modelo de actividades de producción no fue modificada para el *posttest*. Debe destacarse que en estas tareas de producción la forma que producían los aprendientes se convertía, a su vez, en un *input* que tenían que procesar para responder a la pregunta con que se encontraban a continuación de cada ítem de la actividad. Esto pone de manifiesto que la relación entre *input* y *output* y, por tanto, el proceso de adquisición puede ser circular, en el sentido de que las propias producciones del alumno pueden funcionar como *input* para su interlengua. Una muestra de ítem de producción puede observarse en la Figura 5:

5) Cuando el avión _____ (aterrizar) Raquel sacó varias fotos. ¿Tomó las fotografías en tierra? Sí / No
--

Figura 5. Muestra de ítem de producción - protocolo de instrucción

En el ejemplo citado puede observarse cómo el aprendiente dispone de la doble opción de producir tanto la forma del imperfecto como la del indefinido. No obstante, su posterior respuesta a la pregunta correspondiente deberá ser coherente con la forma que ha elegido

producir. Si el estudiante produce *Cuando el avión aterrizaba Raquel sacó varias fotos*, deberá marcar la opción de *No*. Por el contrario, si el estudiante produce *Cuando el avión aterrizó Raquel sacó varias fotos*, la respuesta adecuada será *Sí*.

Finalmente, también queremos señalar que otro cambio fundamental en las actividades tanto de interpretación como de producción del *posttest* con respecto a las del protocolo de instrucción fue la introducción en el *posttest* de estructuras independientes o coordinadas junto a las oraciones subordinadas temporales con *cuando*, que habían constituido el único tipo de oración en la totalidad de los ítems del protocolo de instrucción. La introducción en el *posttest* de una estructura novedosa respondía precisamente a uno de nuestros objetivos investigadores, el de comprobar si el aprendiente era capaz de generalizar la explicación cognitiva operativa del contraste imperfecto-indefinido desde un tipo muy concreto de oraciones (las subordinadas temporales con *cuando*) al resto de estructuras oracionales.

## 2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras el tratamiento estadístico de los datos obtenidos, para nuestra pregunta de investigación P5 se observó que no existían diferencias significativas entre el número de errores debidos a la influencia del aspecto léxico del verbo y el número de errores no debidos a esa influencia, dentro de las tareas tanto de interpretación como de producción. Por tanto, se verificó la hipótesis inicial de H5 para ambos tipos de tarea.

En cuanto a nuestra pregunta de investigación P6, el análisis estadístico de los resultados reveló que sí existían diferencias significativas en el número de errores cometidos según la estructura fuese o bien independiente o coordinada o bien subordinada temporal con *cuando*, dentro de las tareas de interpretación. La media de errores cometidos fue mayor en estructuras independientes o coordinadas que en subordinadas temporales con *cuando*. Por tanto, se verificó la hipótesis inicial de H6 para las tareas de interpretación.

No obstante, dentro de las tareas de producción se observó que no existían diferencias significativas en el número de errores cometidos según la estructura fuese o bien independiente o coordinada o bien subordinada temporal con *cuando*. La media de errores cometidos en uno y otro tipo de estructura fue similar y, por tanto, nuestra hipótesis inicial de H6 no se verificó para las tareas de producción.

Los resultados obtenidos a partir de este último análisis estadístico nos llevaron a examinar con detenimiento las estructuras que habíamos considerado independientes o coordinadas en las tareas de producción del *posttest* y que reproducimos a continuación:

- (1) *Antonio (volver) a casa y empezó a llover.*
- (2) *Mira, esta novela me (parecer) muy aburrida.*
- (3) *Mi abuelo (jugar) al ajedrez con su mejor amigo y se quedó dormido.*
- (4) *Javier (salir) del hotel pero tuvo que volver a la habitación.*

Fuimos conscientes de que a pesar de la apariencia de estructuras independientes o coordinadas que poseen las oraciones (1)-(4), en todas ellas –excepto en el caso de (2)– existe una relación lógica de subordinación temporal, aunque se evite la construcción con la conjunción *cuando*. Dicha relación puede constatarse en las siguientes transformaciones de los citados ejemplos:

- (1a) *Cuando Antonio volvía/volvió a casa empezó a llover.*
- (3a) *Cuando mi abuelo jugaba/jugó al ajedrez con su mejor amigo se quedó dormido.*
- (4a) *Cuando Javier salía/salió del hotel tuvo que volver a la habitación.*

Por tanto, es posible que el aprendiente percibiera la relación de subordinación temporal subyacente en estas estructuras. Ello explicaría, entonces, un menor número de errores cometidos en la variable de producción de estructuras independientes o coordinadas y, por tanto, unos resultados estadísticos similares a los obtenidos en la producción de subordinadas temporales con *cuando*. Contemplada esta circunstancia, los resultados obtenidos en nuestro estudio para la producción de estructuras independientes o coordinadas no desmentirían que exista una mayor dificultad en el procesamiento de estas estructuras frente a las subordinadas temporales con *cuando*.

### 3. CONCLUSIONES

Los aprendientes no encontraron una mayor dificultad ante la interpretación o producción de combinaciones ‘menos esperables’ (imperfecto / verbo perfectivo e indefinido / verbo imperfectivo) que de asociaciones ‘más esperables’ (imperfecto / verbo imperfectivo e indefinido / verbo perfectivo) tras una instrucción gramatical basada en la Gramática Cognitiva y la Instrucción de Procesamiento.

Por tanto, la influencia que condiciona al aprendiente en la elección de imperfecto o indefinido induciéndolo a error puede no proceder de la propia categoría de aspecto léxico sino de la inadecuación de las reglas gramaticales. Una aproximación gramatical cognitiva y operativa puede contrarrestar esta supuesta influencia negativa del modo de acción de los verbos.

Los aprendientes manifestaron una mayor dificultad de procesar estructuras independientes o coordinadas sin relación lógica de subordinación temporal, por lo que puede concluirse que no fueron capaces de extrapolar con éxito total la explicación cognitiva operativa del contraste imperfecto-indefinido desde las oraciones subordinadas temporales con *cuando* a otra clase de estructuras oracionales. Por esta razón, esta explicación del contraste imperfecto-indefinido no debe solo incidir en las oraciones subordinadas temporales con *cuando* sino que debe abarcar otros tipos de estructuras oracionales.

### NOTAS

1 Esta investigación fue defendida en la Universidad Nebrija para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del ELE en 2011.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Llopis, R. (2011). *Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera* [CD-ROM]. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2002). *Processing instruction: an update*. *Language Learning*, 52 (4): 755-803.



- VanPatten, B., ed. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2007). *Input Processing in Adult Second Language Acquisition*. En: B. VanPatten y J. Williams, eds. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 115-136.





## FENÓMENOS DEL PLURILINGÜISMO EN LA TIERRA INDÍGENA SÃO MARCOS-BRASIL

**Sandra Milena Palomino Ortiz**

*Universidad Federal de Roraima-Brasil*

sandraufr@gmail.com

### RESUMEN

Esta investigación pretende analizar los fenómenos del aprendizaje del español por parte de los alumnos Taurepang, basado en estudios de Weinreich (1953) en Sociolingüística, verificando tanto el peso de los aspectos lingüísticos, cuanto de los extralingüísticos sobre la adquisición de nuevas lenguas. Para efectos de este trabajo, serán mostrados algunos ejemplos de las producciones en español de los nativos, donde el error es considerado de carácter didáctico y pedagógico y no como algo censurable; en la medida en que los errores son elementos valiosos no solamente para el alumno, como también para el profesor y, principalmente, para el investigador en adquisición/aprendizaje de ELE, por la gran cantidad de informaciones que proporcionan.

Palabras clave: Plurilingüismo, Comunidad Indígena, Adquisición de ELE.

### ABSTRACT

*This research aims to analyze the phenomena of learning Spanish as a Foreign Language (SFL) by Taurepang students, based on proven studies Weinreich (1953) in Sociolinguistics, verifying both the weight of the linguistic aspects of extralinguistic terms of acquiring new languages. For purposes of this paper, will be shown some examples of the productions of the native Spanish, where the error is considered didactic and pedagogical and not as something reprehensible, to the extent that mistakes are valuable not only for the student, as also for the teacher and, mainly, to the researcher in acquisition / learning SFL, by the large amount of information they provide.*

*Keywords: multilingualism, Indigenous Community, SFL Acquisition.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las inquietudes que tengo como profesora y nativa de la Lengua Española es la investigación de los recursos que usan los brasileiros para aprender español, en esta oportunidad focalizo mi investigación en la población indígena del norte del Brasil; reconociendo las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas de ellos y específicamente en el campo educacional, donde se generó la posibilidad de los indígenas apropiarse de la Educación Escolar Indígena, atribuyéndole identidad y funciones peculiares, del tipo Escuela Bilingüe ó Multilingüe. Es el caso de la Escuela Estadual Tuxaua Antônio Horácio, localizada en la Tierra Indígena São Marcos región Boca da Mata, a 192 km de Boa Vista- Capital del Estado de Roraima, extremo norte del Brasil. En esa escuela conviven alumnos de diversas comunidades que estudian las lenguas Macuxi, Taurepang, y Wapichana, objetivando la revitalización de lenguas y culturas indígenas, y también estudian la Lengua Portuguesa, y la

Lengua Española como Lengua Extranjera (ELE), conforme el PPP (Proyecto Político Pedagógico) de la escuela.

Para realizar la investigación, empecé recolectando datos en situación formal (escuela), a través de pruebas de gramaticalidad, ejercicios de interpretación y entrevistas con ejemplos de producciones orales, con el ánimo de comparar estructuras gramaticales de las dos lenguas, y analizar las producciones reales de los aprendices.

## 2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

En ese universo lingüístico y peculiar de esa escuela, surgieron varias inquietudes: ¿Será que los alumnos indígenas usan elementos de su lengua materna para adquirir la lengua española? ¿Cuáles son los recursos que ellos usan en el aprendizaje de ELE? ¿Será que el aprendizaje de la lengua española en contacto con la lengua indígena, trae algún conflicto a la comunidad? Para resolver estos cuestionamientos, primero tuve que procurar una comunidad que todavía conservara la lengua indígena como lengua materna (L1) y en esa escuela, son los alumnos de la Comunidad Taurepang, a diferencia de los alumnos oriundos das comunidades Macuxí e Wapichana que permiten la circulación más franca de la lengua portuguesa en sus comunidades indígenas (ver Repetto, 2006 p. 24). Inicialmente, considero importante hacer un estudio describiendo el contexto histórico y cultural de los alumnos de la Comunidad Taurepang objetivando conocer las especificidades de esa población indígena, la cual será mi objeto (sujeto) de estudio.

## 3. MARCO HISTÓRICO Y CULTURAL

La Comunidad Taurepang pertenece a la familia lingüística Karib, cuenta con una población estimada en 532 personas en el territorio brasileiro, siendo que su población se extiende por la frontera internacional en la República Bolivariana de Venezuela, donde la población supera el total de 20.000 personas (ISA 2000 apud Repetto 2006).

En el Estado de Roraima hay apenas tres comunidades Taurepang: Bananal, Sorocaima I y Boca de la Mata, todas localizadas en la Tierra Indígena São Marcos. La Escuela Estadual Tuxaua Antônio Horácio y Manoel Barbosa en bachillerato atiende directamente esa población.

Una de las características más fuertes de esta comunidad es el hecho de conservar la lengua materna indígena, y esto contribuye a la investigación en dos sentidos, por un lado tendremos un resultado más fiel al mostrar los fenómenos de la adquisición de ELE por hablantes de lenguas indígenas, y por otro lado, ayuda a investigar cuáles las estrategias de resistencia que usa la comunidad Taurepang para impedir una circulación más franca de la lengua portuguesa en la comunidad, como ocurre con los Makuxi y los Wapichana, y esas estrategias podrían contribuir con las otras comunidades e la revitalización da sus lenguas indígenas.

Inclusive esta situación es coherente con la tendencia mundial de implantar políticas de preservación de las lenguas indígenas:

Las políticas públicas de preservación de las lenguas en Brasil, e incluso en el escenario internacional, son algo relativamente reciente, pero viene ganando fuerza. Sobre todo por la actuación de instituciones internacionales como la Unesco. En 2009, lanzó la segunda edición del Atlas Interactivo de Lenguas en Peligro en el Mundo. Según la publicación, 190 lenguas indígenas están en riesgo de desaparecer en Brasil, siendo, en escala creciente, 97 en peligro, 17 definitivamente amenazadas,

19 severamente amenazadas y 45 críticamente amenazadas. El Atlas apunta que 12 lenguas murieran en Brasil, desde los años 1950, siendo prácticamente todas de la región amazónica. (Cadernos SECAD 2007).

Esa preocupación nasce de la situación de las lenguas indígenas en contacto con más de una lengua dominante, el portugués y recientemente el español, que de alguna manera constituye una amenaza al tomar el espacio de las lenguas indígenas, sea por la proximidad de la frontera, presión del grupo dominante, prestigio, cantidad y velocidad de los préstamos, etc.

El conflicto a que nos referimos aquí tiene que ver con la situación de contacto asimétrico entre pueblos de cultura y lengua minoritarias con sociedades mayoritarias, en los más diversos contextos (Grosjean, 1982 y otros apud Mesquita 2009), estos estudios procuran saber las razones por las cuales algunos grupos, en contexto de bilingüismo, logran mantener su lengua materna (en el caso Taurepang), aunque en posición asimétrica, mientras que otros no resisten a las presiones externas, llegando a la situación de muerte de la lengua indígena.

#### 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

La Escuela Estadual Tuxaua Antônio Horácio, local a ser estudiado, sigue las políticas de educación escolar en un contexto de diversidad indígena, instruyendo los alumnos en las lenguas Macuxi, Taurepang, Wapichana, de acuerdo a su comunidad de origen. Sin embargo, en el trabajo de Repetto (2006), encontramos que el estudio de lenguas nativas comienza gradualmente, y con una carga horaria de, aproximadamente, cinco horas semanales. Y dada su disposición y organización metodológica en el currículo escolar, esas lenguas son tratadas como extranjeras o peor todavía, no son obligatorias como la lengua portuguesa:

[...] Así, ellos evalúan que las lenguas nativas no tienen el mismo poder y peso del portugués o de la Matemática que reprueban por nota; el estudio de las lenguas indígenas no reprueba. En la visión de los profesores indígenas, ese hecho estimula la poca valorización de las lenguas indígenas en las escuelas, tanto que cuando llega el momento de las respectivas clases, algunos alumnos salen o simplemente escuchan música, pues no “valiendo nota”, no es tan importante. (Repetto, 2006 p. 64).

De esta forma, la escuela difícilmente acompañará la velocidad con que la lengua portuguesa (lengua del día a día) y la lengua española (en este caso, por la proximidad de la frontera) entran en las comunidades desplazando la lengua indígena, si en la escuela (futuros hablantes) no se prioriza la enseñanza de las lenguas maternas y no se considera la enseñanza/aprendizaje de la *Lengua Portuguesa con metodologías de adquisición de segunda lengua*.

En el trabajo de análisis gramatical considero: un horizonte de manutención, ampliación y/o revitalización de las lenguas indígenas (L1), donde pretendo descubrir cómo se da la convivencia de la Lengua Española (L3) en los alumnos de bachillerato de la Comunidad Taurepang. Esta situación se convierte en un terreno fértil para analizar los fenómenos lingüísticos que acontecen con la metodología de Análisis de Errores, considerando la categoría “interferencia”, como los trabajos de H. Weinreich sobre lenguas en contacto y es interesante ver la problematización de esa perspectiva en los trabajos sobre política lingüística, que optan por la terminología “lenguas en conflicto” para enfatizar “el carácter de

lucha y contradicción del cual hace parte la relación lingüística” (Hamel 1988 apud Serrani: In Língua(gem) e Identidade 1998 p. 157).

Al final, como afirma (Campbell & Berezna, 1996 apud Souza Ilda 2008) la lengua es el más fuerte de los bienes culturales que distinguen y singularizan un pueblo. Su muerte puede tener serias consecuencias, entre ellas, la pérdida de la identidad cultural y de la auto-estima de ese pueblo.

A continuación se detallan algunos resultados de las pruebas gramaticales, identificando los errores en la producción de la lengua española, las interferencias de la lengua portuguesa y comparaciones de las estructuras gramaticales entre la lengua española y la indígena (Taurepang).

- La lengua taurepang presenta 7 vocales:
- a, e, i, o, u, o con diéresis, u con diéresis (con el mismo sonido de la (i) de la lengua macuxí.

Hasta el año 2004 no se matriculaban en el colegio, seguían las enseñanzas del CACIQUE quien no permitía el contacto abierto con los hablantes de portugués. Aprendían a cultivar la tierra, sobre la naturaleza y sobre los mitos y leyendas de la comunidad taurepang.

- Producciones de los nativos

Ejemplos de producciones de los estudiantes, con la preposición al final de la frase, después del sustantivo:



#### 4.2 Alteración del lugar del sustantivo y sustantivo

PIE GRANDE



#### 4.3 Producción en español con interferencias del portugués

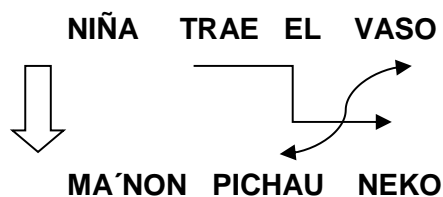
LA ESCUELA ES PARTE DE NUESTRA VIDA, ES TODO PARA NOSSOSTRO.

ESCUELA MORO KO'WANAINTO'YEKUNA, TU'KARO KHYMORO YANONAN TOPE.

#### 4.4 Alteración del sistema (S-V-O) (Sustantivo, Verbo, Objeto Directo)

La alteración s-v-o solo cuando se pide o se manda a traer alguna cosa.

('): Substituye la letra “g” que no existe en la lengua taurepang.



## CONSIDERACIONES FINALES

En esta primera etapa de la investigación, podemos observar que: Las producciones lingüísticas de los nativos en español presentan interferencias de la lengua portuguesa de tipo gramatical y fonológica.

La lengua española no ofrece ningún conflicto al contacto con la lengua indígena en los jóvenes, por el contrario enriquece el plurilingüismo de la región, pues al aprender una lengua con una estructura gramatical más compleja como la indígena, facilita el aprendizaje de ELE.

Se observa una falta de metodología y recursos didácticos para alcanzar un aprendizaje más eficiente de ELE, considerando las particularidades de la escuela bilingüe-indígena. Y esas recomendaciones didácticas-pedagógicas serán objeto de la segunda parte de la investigación que será presentada posteriormente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cadernos Secad 3. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília – DF Abril de 2007

Cardoso, A.J. A Importância do Erro e as Interferências Lingüísticas no Processo de Aquisição de uma Língua Não Materna, 2007.

Fernánded López Sonsoles. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Artículo publicado en la Revista *Didáctica*, 7, 203-216, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 1995

Letras e outras letras/Roberto Carlos de Andrade, Maria Odileiz Souza Cruz (orgs)-Boa Vista: Editora da UFRR, 2007.

Lingua (GEM) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado/ Inés Signorini (org.)- Campinas SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

Lingüísitca Aplicada e Transdisciplinariedade: questões e perspectivas/Inés Signorini, Marilda C. Cavalcanti (orgs)- Campinas, SP: Mercado de letras 1998.

Repetto, Maxim. Diagnóstico da Demanda e da Oferta de Ensino Médio para os povos indígenas. Pesquisa elaborada para MEC/UNESCO. Centro de Documentação-Núcleo INSIKIRAN/UFRR, 2006.

Souza, Ilda de. Koenukun Emo'u a língua dos índios Kinikinau. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2008.

Walki Aida, Galdames Viviana. Enseñanza de castellano como segunda lengua. Programa de formación de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos-PROEIB ANDES, Cochabamba, Bolivia 2006.

## ANÁLISIS DEL MARCADOR DISCURSIVO *BUENO* EN LAS CONVERSACIONES DE ESTUDIANTES ITALIANOS Y ESPAÑOLES HABLANDO EN ESPAÑOL

**Consuelo Pascual Escagedo**

*Universidad L'Orientale (Nápoles)*

*escagedo@tiscali.it*

### RESUMEN

Con este artículo presentamos los resultados de un estudio piloto sobre el uso que hacen nuestros estudiantes universitarios italianos de E/LE, frente a los nativos españoles, del marcador discursivo *bueno* cuando mantienen conversaciones espontáneas a distancia entre ellos.

El interés por este marcador deriva de la complejidad que entraña su carácter polifuncional y su versatilidad en cuanto a la posición en el discurso.

Desde una perspectiva del análisis de la conversación y aplicando las clasificaciones funcionales propuestas por López y Borreguero (2010), hemos analizado cualitativa y cuantitativamente la posición y las funciones de este marcador en 8 conversaciones diádicas mantenidas en español extraídas del corpus CORINÉI.

Los resultados muestran que los estudiantes italianos de E/LE de nivel B2+/C1, sin haber recibido instrucción explícita del marcador bueno, hacen uso de él, pero de manera diferente a como lo emplean los estudiantes nativos españoles.

Palabras clave: conversación espontánea, marcador discursivo bueno, polifuncionalidad, versatilidad posicional

### ABSTRACT

With this article we are presenting the results of a pilot research about the use that our Italian students of Spanish as a foreign language, against Spanish native speakers, of the discursive marker "bueno" when maintaining spontaneous conversations in the distance. The interest in this marker derives of the complexity that has not only for its multifunctional character but also for the versatility in its position in the discourse.

From a perspective of the analysis of the conversation and applying the functional classifications proposed by López and Borreguero (2010), we have analysed, quantitatively and qualitatively, the position and the functions of this marker in eight didactic conversations that occurred in Spanish and extracted from the corpus CORINÉI.

The results show that the Italian students of Spanish as a foreign language of level B2+/C1, without being given any explicit instruction about the marker "bueno", they use it but in a different way that the native Spanish students do.

Keywords: spontaneous conversation, discursive marker "bueno", multifunctionality, positional versatility.



## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos del análisis del marcador discursivo *bueno* en conversaciones espontáneas mantenidas en español entre estudiantes italianos de E/LE de tercer y cuarto curso de la facultad de Lenguas y literaturas extranjeras de la universidad de Salerno con nativos españoles estudiantes de la facultad de Lengua y traducción de la universidad de Alicante.

El objetivo principal de este estudio es analizar, cualitativa y cuantitativamente, los usos que hacen nuestros estudiantes de E/LE, respecto a los nativos españoles, de este marcador caracterizado por su versatilidad, desde el punto de vista de la posición y la función.

Para ello, hemos revisado algunos modelos de análisis pragmático de los marcadores lingüísticos que han sido aplicados al español por numerosos estudiosos desde diferentes perspectivas teóricas como el Análisis de la Conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), la Teoría de la Argumentación de la Lengua de Anscombe y Ducrot (1983, 1994) y la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986, 1994). Concretamente, se han analizado, sin ánimo de ser exhaustivos, dada la abundante bibliografía sobre esta unidad, las sistematizaciones de las funciones discursivas llevadas a cabo por Briz (1998, 2001), Martín Zorraquino y Portolés (1999) y López y Borreguero (2010). Seguidamente, hemos recogido las diferentes clasificaciones de los valores asignados al marcador *bueno* en español y los hemos comparado con los dados al mismo por nuestros informantes.

Las conversaciones provienen del corpus CORINÉI. Se trata de un corpus oral de interlengua de español e italiano como LE, que contiene 86 conversaciones espontáneas HN/HNN mantenidas a distancia por Skype (desde sus respectivos domicilios y con tema libre). De ellas, 43 son en español y para este trabajo hemos extraído, aleatoriamente, 8 conversaciones de aproximadamente 15 minutos cada una, que constituyen el microcorpus del presente estudio piloto.

Consideramos que la interacción, HN/HNN, es un ambiente ideal para poder evidenciar con mayor claridad las diferencias de uso y las eventuales (de)formaciones de los valores que nuestros alumnos italianos de nivel B2+/C1 construyen y/o atribuyen, frente a los nativos españoles, al marcador discursivo *bueno* en sus conversaciones en español.

Desde una perspectiva funcional, nuestro principal objetivo es analizar el uso que hacen nuestros alumnos italianos de E/LE, con un buen bagaje gramatical (morfológico, léxico, etc.), del marcador *bueno* cuando hablan en español. Por esta razón, el objetivo último de este estudio es reflexionar sobre la necesidad de introducir material adecuado sobre el marcador discursivo *bueno* y aplicarlo de manera eficaz en la dinámica del aula de E/LE mediante un tratamiento explícito del mismo, dividido por niveles, según el MCER.

## 2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se asienta en los postulados teóricos y metodológicos de tres marcos teóricos. En primer lugar, para llevar a cabo el análisis contrastivo de las dos comunidades de habla, hemos elegido las pautas metodológicas ofrecidas por el análisis de la conversación en el ámbito de la sociolingüística variacionista. Por otra parte, dado que nuestro objeto de estudio es un marcador del discurso, nos hemos apoyado en dos teorías resultantes de la pragmática: la teoría de la relevancia y la teoría de la argumentación. A partir de estas teorías, se han producido numerosas líneas de investigación sobre los marcadores del discurso que nos ofrecen descripciones y criterios de clasificación bajo

diferentes perspectivas. Recogeremos en este apartado sólo algunas de las que hemos tenido en cuenta a la hora de abordar nuestro análisis.

## 2.1. Postulados teórico-metodológicos

El análisis de la conversación (AC), término acuñado por Sacks a finales de los años sesenta, es una disciplina cuyo objetivo es analizar las actividades lingüísticas características de una determinada comunidad, relacionándolas con el contexto social y con la situación comunicativa en los que se desarrollan (Diccionario de términos clave de ELE).

Resumimos la base teórica de esta disciplina a partir de los siguientes supuestos (Heritage, 1989: 22): la interacción está estructuralmente organizada; las contribuciones a la interacción se adaptan al contexto y al mismo tiempo pretenden cambiarlo; las dos características anteriores se manifiestan en los detalles de la interacción de manera que se debe prestar atención al orden seguido, a los hechos accidentales y a todo lo que pueda parecer irrelevante en la interacción y, por último, el estudio detallado de la interacción social se realiza mejor mediante el análisis de datos que surgen de forma espontánea.

Para analizar el funcionamiento de la conversación y su organización sistemática en la vida social, el AC utiliza técnicas de observación científica, trabaja de forma inductiva y con datos empíricos.

El AC se basa en una metodología caracterizada por cuatro pasos que resumimos a continuación (Cestero, 2000a: 16-17): grabación de interacciones naturales; transcripción detallada de las conversaciones; análisis minucioso de las conversaciones a partir de las transcripciones y las audiciones, incluyendo todos los fenómenos y detalles que se observen, por insignificantes que parezcan y presentación de los resultados.

Una de las aportaciones más relevantes del AC ha sido el estudio de la organización secuencial de la interacción oral. La conversación está organizada en turnos de palabra que se alternan. Por su parte, la toma de turno se caracteriza porque actúa en cada turno, es controlada por la interacción, es administrada por los interlocutores y es sensible a las intenciones del receptor (Gallardo Paúls, 1990).

Esta metodología nos parece muy adecuada como punto de partida para analizar el uso en E/LE de los marcadores del discurso porque, dado su carácter inductivo, a través de ella no se corre el riesgo de caer en categorizaciones preconcebidas. Es decir, que nos permite obtener, a medida que se van extrayendo datos en el análisis, informaciones sobre el funcionamiento del marcador objeto de estudio en nuestro corpus.

Asimismo, como apuntábamos al principio de este apartado, abordamos el estudio del marcador *bueno* desde una perspectiva pragmática. Concretamente, son dos las líneas teóricas en las que nos asentamos: la teoría de la relevancia y la teoría de la argumentación.

La pragmática es una disciplina que se ocupa del “estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación; es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario” (Escandell, CVC.). Así, la pragmática analiza las relaciones que se establecen entre los interlocutores, sus enunciados y el contexto/situación en que se producen. Con este enfoque, se han llevado a cabo varias teorías sobre la comunicación.

Por lo que concierne a la teoría de la relevancia, Sperber y Wilson (1986), en su interés por analizar los principios pragmáticos que regulan la conversación y revisando las cuatro máximas del principio de cooperación de Grice, propusieron un modelo teórico de la comunicación basado en el hecho de que cuando se establece una conversación, los

interlocutores no desenvuelven únicamente la actividad de descodificación/codificación del código lingüístico. Conversar implica la puesta en acto de una serie de procesos mentales, determinados por el contexto comunicativo concreto en el que se realiza el acto, las señales verbales y no verbales que se emiten y no se emiten (como gestos, expresiones, posturas, etc.), el conocimiento del mundo y los marcos de conocimiento, que llevan a los hablantes a hacer inferencias. Los interlocutores relacionan lo que se dice de manera explícita con lo que se transmite implícitamente y a través de un proceso deductivo se interpretan los enunciados.

Por su parte, en la teoría de la argumentación, Anscombe y Ducrot (1983) estudian la inferencia desde la perspectiva de la estructura interna (formas sintácticas) del discurso y del contexto lingüístico (interpretación, adecuación y significado de los mensajes). La idea clave de esta teoría es que todo acto comunicativo es argumentativo, entendida la argumentación no como en la retórica clásica o en el lenguaje de la lógica, sino como estrategia en la que se dan razones con el fin de que el interlocutor las acepte, independientemente de que sean lógicas o no. Así, la conversación se analiza como una relación discursiva en la que, a través de argumentos, se intenta que el receptor llegue a una conclusión que pueda ser aceptada.

Estas teorías constituyen un importante marco para analizar los marcadores del discurso. Sobre ellas se han apoyado numerosos estudiosos que han afrontado las intrincadas cuestiones de los marcadores del discurso desde diferentes enfoques y perspectivas.

No es nuestra ambición, en este estudio, hacer una descripción exhaustiva del estado de la cuestión sobre el tema. Las razones de ello no se limitan a las evidentes de espacio disponible, pues somos conscientes de que recoger el estado actual de estas unidades representaría hoy un esfuerzo desbordante para un sólo estudioso. Por ello nos limitaremos a resumir algunos de los que hemos tomado en consideración, en el ámbito de la interacción oral, para analizar el marcador *bueno* en nuestro corpus□.

## 2.2. El marcador discursivo *bueno*

Tras la revisión bibliográfica de los tratamientos dados al marcador discursivo *bueno*, hemos tomado en consideración, para nuestro trabajo, los llevados a cabo por algunos de los autores que gozan de mayor prestigio en este tema.

En primer lugar, Briz (2001) analiza, desde la perspectiva de la teoría de la argumentación, las reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas de la interacción oral y describe el marcador *bueno* basándose en su posición en el mensaje (inicial o medial). Con función reformuladora, mantiene el control de la relación de contacto entre el hablante y el oyente y dentro del mensaje (el inicio, mantenimiento y cierre).

El autor propone 4 funciones:

- 1) Reformulador explicativo. Normalmente aparece en posición medial y corrige, matiza o explica lo que se venía diciendo. Asimismo, se le añade un valor atenuador del acto en cuestión.
- 2) Reformulador de cambio temático. Cumple esta función cuando se introduce un cambio de la agenda temática o se quiere retomar un tema iniciado en secuencias anteriores.
- 3) Reformulador argumentativo. Desempeña la función de indicar que se va a introducir un argumento antiorientado respecto al argumento anterior del interlocutor. Con frecuencia se combina con *pero*.

- 4) Reformulador y refuerzo ponderativo de una conclusión argumentativa. Tiene un valor exclamativo y señala al oyente que se quiere concluir el tema que se venía argumentando.

Asimismo, disponemos en la red de El Diccionario de Partículas Discursivas del Español (Briz, A. et al. 2002) en el que se nos proponen tres funciones del marcador *bueno* en el registro oral:

- 1) Bueno 1: desempeña la función de presentar el miembro del discurso en el que aparece como continuación de lo dicho antes. También puede presentarse al principio de un turno de habla.

A: ¿cómo sabías la dirección?

B: yo sabía que era esta la dirección// **bueno** pues por lo que me acuerdo de cuando estuve.

(A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros, 2002, 83, l. 45)

- 2) Bueno 2: indica acuerdo, total o parcial, con lo dicho anteriormente o con lo que el hablante considera sobrentendido.

S: ¿cómo que no hay baña-? ¡ah bueno! que no es la época

L: pero en los grandes almacenes [sí=]

S: [claro]

L: = que suelen haber

B: **bueno** hay/ pero de esos de natación.

(A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros, 2002, 151, l. 327)

- 3) Bueno 3: expresa desacuerdo asociado a una pronunciación enfática.

[Hablan de que los jóvenes duermen el domingo por la mañana]

A: los domingos no se enteran/ por la mañana/ [ese sol/ ese d]

M: [((vea usted)) yo] los días por ejemplo/ que pasa la música/ me los veo acostaos// digo ¡**bueno**!

(A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco, 2002, 123, l. 25)

Por su parte, Martín Zorraquino y Portolés (1999, 4051-4213) distinguen 5 tipos diferentes de marcadores: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales.

Dentro de los marcadores conversacionales, los autores diferencian 4 subgrupos: de modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad y metadiscursivos conversacionales (Martín Zorraquino, M<sup>a</sup> A. y Portolés, J.: 1999, pp. 4143-4199).

El marcador *bueno* entra a formar parte de los 3 últimos:

- 1) De modalidad deóntica: manifiesta las actitudes volitivas del hablante (aceptación del contenido del discurso al que se refiere). Mediante *bueno* se establecen estrategias de cooperación con el interlocutor.
- 2) Enfocador de la alteridad: refleja la actitud del hablante respecto a su interlocutor (acuerdo, desacuerdo, etc.). En situaciones de desacuerdo, funcionan como estrategia tanto para reforzar la imagen positiva del hablante como para proteger su propia imagen negativa.
- 3) Metadiscursivo conversacional: señala al interlocutor que ha recibido el mensaje y funciona como organizador del discurso. *Bueno* actúa como estrategia para indicar la apertura o el cierre del turno y el cambio o mantenimiento de contenido del turno de habla.

Además de estas funciones, Martín Zorraquino y Portolés añaden a *bueno* un valor de cortesía positiva a la interacción.

López y Borreguero (2010), en un estudio llevado a cabo tras una minuciosa revisión de los trabajos disponibles hasta la fecha sobre los marcadores del discurso, ofrecen una clasificación dividida en 3 macrofunciones: interaccional, metadiscursiva y cognitiva. Estas macrofunciones se desglosan en diferentes funciones y subfunciones de los distintos marcadores.

Recogemos más detalladamente en este subapartado las divisiones ofrecidas por las autoras ya que serán nuestra referencia a la hora de analizar las funciones del marcador *bueno* en nuestro corpus.

La macrofunción interaccional (López y Borreguero, 2010: 447-453), característica de la interacción oral, regula la alternancia de los turnos de habla en la conversación. Esta macrofunción se subdivide en 3 funciones:

- 1) De control conversacional: se trata de marcadores que produce el hablante y que pueden desempeñar 6 diferentes funciones:
  - a) Tomar el turno de palabra.
  - b) Mantener el turno en marcha.
  - c) Llamar la atención.
  - d) Controlar la recepción.
  - e) Pedir confirmación.
  - f) Ceder el turno.
- 2) De contacto conversacional: son emitidos por el oyente sin ninguna intención de tomar la palabra y cumplen:
  - a) Función fática: informa al hablante de que se está dispuesto a escuchar.
  - b) Expresión actitudinal ante la información transmitida por el hablante.
- 3) Función reactiva: expresan la actitud del oyente ante las informaciones dadas en el turno anterior y sirven como estrategia para:
  - a) Manifestar desacuerdo.
  - b) Manifestar acuerdo.
  - c) Pedir explicaciones.

La macrofunción metadiscursiva (íbidem: 453-460) está relacionada con la estructuración y la formulación lingüística del discurso. A su vez, dicha macrofunción puede cumplir 2 funciones:

- 1) Estructurar la información:
  - a) Ordenar el discurso.
  - b) Delimitar el discurso: Cambiar de tópico, introducir una digresión y recapitular o cerrar una interacción.
  - c) Focalizar el discurso: enfatizan o hacen hincapié en algún elemento del discurso.
  - d) Añadir un comentario a la información precedente.
- 2) La formulación lingüística como soporte y planificación del discurso:
  - a) Ilación discursiva: estrategia que permite resolver las dificultades de producción de un discurso al no tener tiempo para planificarlo.
  - b) Reformulación con el objeto de focalizar algún aspecto de la información dada anteriormente. La reformulación puede ser de 2 tipos: parafrástica o explicativa y no parafrástica. Esta última puede desempeñar 3 funciones diferentes: recapitular (con intención del hablante de sintetizar o concluir la información dada anteriormente), reconsiderar (con el fin de rectificar lo dicho) o distanciarse (para invalidar la información precedente).

Por último, la macrofunción cognitiva (íbidem: 461-472) es la que regula las relaciones entre:

- 1) Los contenidos proposicionales de los diversos elementos oracionales e interoracionales del texto (función lógico-argumentativa).
- 2) Los contenidos expresados lingüísticamente en el discurso y los conocimientos compartidos o presupuestos por los participantes en la comunicación (función inferencial).
- 3) El contenido textual y la actitud del hablante (función modalizadora de la enunciación).

Respecto al marcador *bueno*, las autoras señalan las siguientes funciones:

- 1) Macrofunción interaccional – Control conversacional- Toma de turno de palabra (el marcador discursivo tiene como función establecer contacto, o bien manifestar la intención de tomar la palabra (íbidem: 448).
- 2) Macrofunción metadiscursiva- Estructuración de la información- Demarcación discursiva- Cierre de un tópico (íbidem: 454).
- 3) Macrofunción metadiscursiva- Formulación lingüística – Ilación lingüística (íbidem: 457).

G: = el chaval este/ o sea / pues/ una día un día ¿no?/ decidió apuntarse a la autoescuela / y se apuntó a la autoescuela/ o sea bueno creo que se salió



en– en sexto/ no ha terminao nii– ni la Egebé ¿no? se fue con su padre a trabajar§

(Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 112, líneas 1275-1278)

- 4) Macrofunción cognitiva- Función modalizadora- Función atenuadora (íbidem: 471).

### 3. METODOLOGÍA

El estudio que aquí presentamos se apoya en los postulados teórico metodológicos del AC combinados con los ofrecidos por la teoría de la relevancia y la teoría de la argumentación.

Para alcanzar nuestros objetivos, hemos procedido siguiendo los siguientes 4 pasos:

- Recogida de los materiales: 8 grabaciones extraídas del corpus CORINÉI (conversaciones HN/HNN en español mantenidas por 16 informantes).
- Transcripción de las conversaciones.
- Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos sobre la posición y funciones del marcador *bueno*.
- Discusión de los resultados.

A continuación indicamos las especificidades sociolingüísticas de los informantes y detallamos las características de las grabaciones y del tipo de conversaciones mantenidas.

Los informantes forman parte de un corpus□ mucho más amplio, constituido actualmente por 86 participantes (43 españoles y 43 italianos) pertenecientes al proyecto teletándem desde 2009, que se ofrecieron voluntarios para profundizar las características y la dinámica de sus conversaciones interactuando con compañeros nativos españoles. La muestra consta de 16 informantes, 14 mujeres y 2 hombres. Resumimos sus datos sociolingüísticos en la siguiente tabla.

DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
	Informantes HN	Informantes HNN
Sexo	7 mujeres/ 1 hombre	7 mujeres y 1 hombre
Edad	2º rango: 20-35 años	2º rango: 20-35 años
Residencia habitual	Alicante	Salerno
Profesión	Estudiantes	Estudiantes
Nivel de estudios	1º/2º/ 3º/ 4º curso de Lengua y Traducción	3º y 4º curso de Lenguas y Culturas Extranjeras
Estudios de español/italiano	1/ 2 años	2/3 años
Nivel (MCER)	B1/B2 (en italiano LE)	B2/C1 (en Español LE)
Erasmus en España/Italia	no	no
Lengua materna	Español/catalán	Italiano/dialecto napolitano

Otras LE (años)	Inglés/francés/alemán/ruso/árabe	Inglés/francés/alemán/ruso
Lengua habitual	español	italiano

Tabla 1. Datos sociolingüísticos de los informantes

En este estudio hemos analizado aproximadamente 112 minutos, distribuidos en 8 conversaciones como detallamos en la siguiente tabla.

Claves de las conversaciones	Claves de los informantes (HNN/HN)	Tiempo de la grabación:	Lugar:	Canal:
2010_SA_ANMIN3	AM GR	14:59	respectivos domicilios	oral a distancia (Skype)
2011_SA_CHIALI1	CL AP	11:10		
2011_SA_GRAMA1	GM MR	13:02		
2011_SA_LOVE1	LV MT	13:55		
2011_SA_ROGIU13	RG SB	14:59		
2012_SA_FECA1	FN IS	14:59		
2012_SA_ROMAL1	RM JR	14:44		
2012_SA_ALPAL1	AS AL	14:59		
Total		112:47		

Tabla 2. Características de las grabaciones

Las conversaciones tienen las características de ser espontáneas, sobre tema libre relacionado con su experiencia de vida, en tono informal con relación de igualdad y sin ningún propósito específico. Los participantes han mantenido conversaciones interpersonales a distancia, desde su entorno familiar, cuya función no era otra que la de hablar sin tener que desarrollar ninguna tarea con fines didácticos. Por todo ello, consideramos que nuestro corpus respeta los rasgos de una conversación coloquial (Hidalgo 1997: 13).

#### 4. USOS DEL MARCADOR DISCURSIVO *BUENO* EN LAS CONVERSACIONES DE ESTUDIANTES ITALIANOS CON COMPAÑEROS ESPAÑOLES

Con el objeto de analizar el uso que hacen nuestros estudiantes italianos de E/LE del marcador discursivo *bueno*, frente a los nativos españoles, nos hemos centrado en el estudio cualitativo y cuantitativo de dos aspectos: la posición dentro de la interacción y la función.

En casi 2 horas de conversación espontánea, hemos encontrado 41 casos que, por motivos de espacio, recogemos extrapolados de las 8 conversaciones en el anexo I.

Detallamos este resultado, por conversación e informante, en la siguiente tabla.

Claves de conversaciones	Claves de los informantes (HNN/HN)	Nº de casos
2010_SA_ANMIN3	AM GR	1 1
2011_SA_CHIALI1	CL AP	0 2
2011_SA_GRAMA1	GM MR	0 2
2011_SA_LOVE1	LV MT	6 1
2011_SA_ROGIU13	RG SB	6 2
2012_SA_FECA1	FN IS	0 7
2012_SA_ROMAL1	RM JR	0 2
2012_SA_ALPAL1	AS AL	5 6
Total		41

Tabla 3. Producción del marcador *bueno* por conversación e informante

De este cómputo, ha resultado que los estudiantes nativos españoles (HN) han hecho un uso mayor del marcador respecto a los no nativos (HNN), con una diferencia del 12%.

Recogemos los porcentajes obtenidos en el siguiente gráfico.

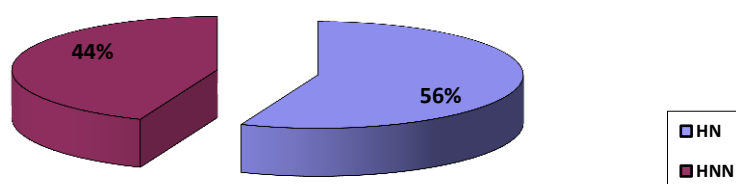


Gráfico 1. Distribución de la producción del marcador *bueno* entre HN y HNN

Nos parece significativo señalar que, de los 16 informantes, sólo 4 no han hecho uso del marcador y que todos eran italianos, como se especifica en las siguientes dos tablas en las que desglosamos los resultados hallados en las producciones de los HNN y HN.

Claves de los inf. HNN	Nº casos

Claves de los inf. HN	Nº caso
GR	1

AM	1
CL	0
GM	0
LV	6
RG	6
FN	0
RM	0
AS	5
Total	18

Tabla 4. Producción del marcador *bueno* en HNN, por informante

AP	2
MR	2
MT	1
SB	2
IS	7
JR	2
AL	6
Total	23

Tabla 5. Producción del marcador *bueno* en HN, por informante

### 3.1. La posición del marcador *bueno* en la interacción HNN/HN

En el análisis de la posición del marcador discursivo *bueno*, hemos obtenido que ha habido mayor preferencia por la posición inicial (con 24 casos de los 41 estudiados), como representamos en el siguiente gráfico.

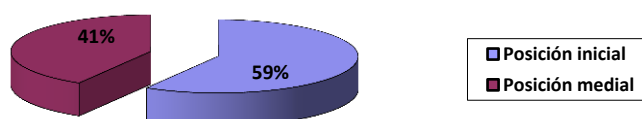


Gráfico 2. Posición del marcador *bueno* en el corpus

Por otro lado, hemos encontrado que la posición inicial ha aparecido en el 42% de las intervenciones de los HN, frente al 58% de las de los HNN. Por el contrario, la posición medial ha sido predominante en las emisiones de los HN, con un 76%, respecto al 24% de los HNN.

Podemos visualizar estos resultados en los siguientes gráficos.

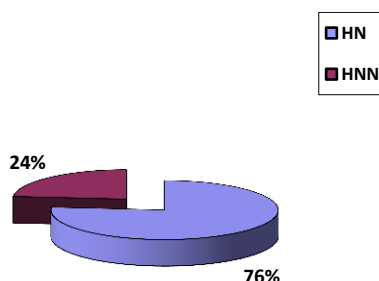


Gráfico 3. Posición medial entre HN/HNN

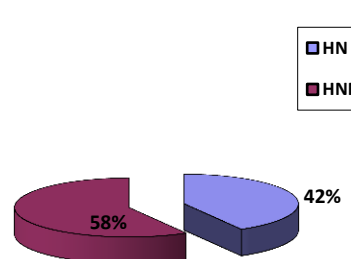


Gráfico 4. Posición inicial entre HN/HNN

Detallamos estos resultados, por conversación e informante, en la siguiente tabla.

Claves de las conversaciones	Claves de los informantes (HNN/HI)	Posición inicial	Posición medial
2010_SA_ANMIN3	<b>AM</b>	1	0
	GR	0	1
2011_SA_CHIALI1	<b>CL</b>	0	0
	AP	0	2
2011_SA_GRAMA1	<b>GM</b>	0	0
	MR	0	2
2011_SA_LOVE1	<b>LV</b>	6	0
	MT	0	1
2011_SA_ROGIU13	<b>RG</b>	2	4
	SB	0	2
2012_SA_FECA1	<b>FN</b>	0	0
	IS	5	2
2012_SA_ROMAL1	<b>RM</b>	0	0
	JR	0	2
2012_SA_ALPAL1	<b>AS</b>	5	0
	AL	5	1
Total		24	17

Tabla 6. Posición del marcador *bueno* por conversación e informante

En el análisis contrastivo por informante, hemos encontrado que 4 de los 8 interlocutores HNN (AM, LV, RG y AS) han utilizado el marcador en posición inicial.

(1) Conversación 2011\_SA\_LOVE1 (T59)

56 MT: si el skype es muy buen invento

57 LV: sí sí (risas) y:

58 MT: sí

59 LV: **bueno** entonces (e:) tienes muchos exámenes este mes

Por su parte, sólo los informantes HN IS y AL han emitido el marcador en posición inicial.

(2) Conversación 2012\_SA\_FECA1 (T31)

30 FN: (risas) solución del problema

31 IS: **bueno** eso es un poco/ el que más dinero tiene compra los mejores jugadores

En lo que concierne a la posición medial, ha sido empleada por los 8 informantes HN.

(3) Conversación 2012\_SA\_FECA1 (T105)

104 FN: sí aquí también/ mañana es el domingo antes de Carnaval

105 IS: pues aquí/ **bueno** en España hay muchas fiestas interesantes para Carnaval/ en Cádiz o:

Por el contrario, tal posición se ha presentado sólo en el estudiante HNN RG.

(4) Conversación 2011\_SA\_ROGIU13 (T151)

149 RG: o otro: otra cosa que: se se hace se llama *pizza- pizza piena*/ porque: se rellena es una pizza que se rellena con: *mozzarella* queso=

150 SB: ¡qué bueno!

151 RG: = salsichón/ (e:) **bueno** cada familia pone lo que quiere

Resumimos estos resultados en el siguiente gráfico.

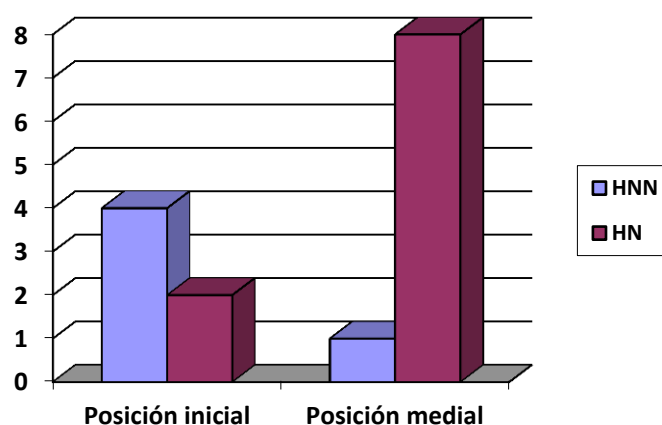


Gráfico 5. Distribución de la posición del marcador *bueno* entre HNN/HN

### 3.2. Las funciones del marcador *bueno* en la interacción HNN/HN

Siguiendo la clasificación dada por López y Borreguero (2010), en nuestro corpus se han producido 21 casos en los que el marcador *bueno* ha cumplido funciones metadiscursivas y 20 en los que han desempeñado funciones interaccionales.

Antes de desarrollar el análisis de las funciones de este marcador caracterizado por su polifuncionalidad, apuntamos que hemos asignado a cada aparición una sola función, la más evidente, sin tener en cuenta otras que el marcador *bueno* ha realizado en las mismas ocurrencias discursivas. Hemos optado por esta elección debido a que el objetivo de nuestro trabajo es un primer acercamiento contrastivo que permita evidenciar los valores más significativos dados al mismo en los dos grupos que conforman el corpus (HN/HNN). Consideramos que un análisis que recogiese la polifuncionalidad sintagmática de este marcador habría dificultado innecesariamente la lectura de los resultados obtenidos.

En lo que respecta a las funciones metadiscursivas, hemos obtenido que 5 (24%) fueron emitidas por los informantes HNN y 16 (76%) por los HN.

Por lo que concierne a las funciones interaccionales, se invierten las preferencias entre los dos grupos, ya que en 13 (65%) ocasiones aparecieron en los HNN, frente a los 7 (35%) casos de los HN.

Representamos estos resultados en el siguiente gráfico.



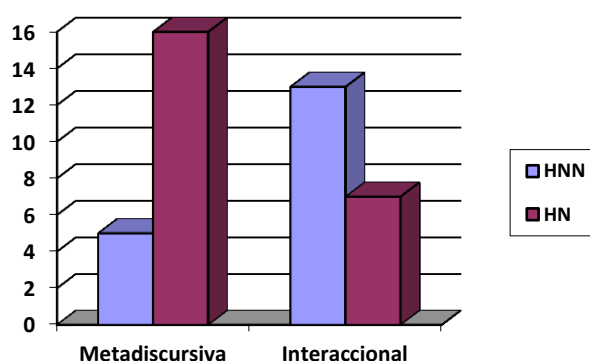


Gráfico 6. Distribución de las macrofunciones entre HNN/HN

En la siguiente tabla pormenorizamos los resultados del análisis de las diferentes funciones y subfunciones halladas por conversación e informante.

Claves de las conversaciones	Claves de los inf. (HNN /HN)	F. metadiscursivas				F. interaccionales		
		Cambio de tópico	Rec ons.	Form. Paraf. explicativa	Ilación	Tomada de turno	F. fáctica	F. reactiva colaborativa
2010_SA_A NMIN3	AM	0	0	0	0	0	1	0
	GR	1	0	0	0	0	0	0
2011_SA_C HIALI1	CL	0	0	0	0	0	0	0
	AP	0	2	0	0	0	0	0
2011_SA_G RAMA1	GM	0	0	0	0	0	0	0
	MR	1	1	0	0	0	0	0
2011_SA_L OVE1	LV	1	0	0	0	5	0	0
	MT	1	0	0	0	0	0	0
2011_SA_R OGIU13	RG	1	1	1	1	1	0	1
	SB	0	0	0	2	0	0	0
2012_SA_F ECA1	FN	0	0	0	0	0	0	0
	IS	3	2	0	0	0	0	2
2012_SA_R OMAL1	RM	0	0	0	0	0	0	0
	JR	1	1	0	0	0	0	0
2012_SA_A LPAL1	AS	0	0	0	0	5	0	0
	AL	1	0	0	0	3	0	2
Total		10	7	1	3	14	1	5

Tabla 7. Distribución de las funciones y microfunciones por conversación e informante.

En el ámbito de las funciones metadiscursivas, la más frecuente ha sido la de demarcación discursiva con la finalidad, en el proceso de estructuración de la información,

de señalar un cambio de tópico (tanto para la introducción como para el cierre) o la recapitulación de un argumento que venía desarrollándose en la intervención de un mismo turno o en los turnos precedentes. De este tipo de funciones hemos encontrado 8 casos en los HN y 2 en los HNN, de los que mostramos un ejemplo de HN.

(5) Conversación 2010\_SA\_ANMIN3 (T41)

035 GR: sí ahora que lo dices me había olvidado por completo/ el lunes tengo una exposición de hablar en francés sobre Quevec ¿lo conoces?

36 AM: ¿sobre?

37 GR: Quevec

38 AM: ¿Quevec?

39 GR: sí la parte derecha de Canadá

40 AM: no eso Quevec has dicho

41 GR: sí sí la parte francófona de Canadá **bueno** pues tengo que hablar sobre ella en francés

Un ejemplo similar, dado por el informante HNN RG, lo tenemos en (4).

Recogemos también un caso de cierre de interacción.

(6) 2011\_SA\_LOVE1 (T283)

279 LV: como lo ha dicho me ha: me he acordado de la canción y de todos

280 MT: hm

281 LV: estos chicos y

282 MT: sí

283 LV: **bueno**/ voy a acabar aquí

Consideramos significativo señalar que de los 8 informantes HN, sólo 2 (AP y SB) no han utilizado esta estrategia, frente a los participantes HNN, que han resultado ser 6 (AM, CL, GM, FN, RM y AS).

Le siguen en frecuencia los marcadores *bueno* cuya función es, dentro de la formulación lingüística de los argumentos que el hablante transmite a su interlocutor, reconsiderar lo que se venía diciendo, rectificándolo. En el grupo de HN 4 informantes (AP, MR, IS y JR) han utilizado esta estrategia con un total de 6 emisiones, frente al de los HNN en el que sólo el participante RG ha hecho uso de ella en una ocasión.

Mostramos un ejemplo en que el HN JR corrige lo dicho anteriormente.

(7) Conversación 2012\_SA\_ROMAL1 (T194)

193 RM: pero ¿qué clase hacéis de italiano? ¿qué os enseñan? //

194 JR: pues poco a decir al principio pues a decir ciao y poco más / (a:) algunos verbos en presente **bueno** en presente unos cuantos y en pasado algunos

En el ejemplo (8) el informante italiano RG lo usa para rectificar la información.

(8) Conversación 2011\_SA\_ROGIU13 (T197)

197 RG: = solo un día se suele salir **bueno** hay también chicos que conozco que han han salido: desde el viernes santo hasta: el lunes o el martes después de Pascua

Dentro de la formulación lingüística, hemos encontrado también 3 casos de ilación discursiva, 2 emitidos por el informante HN SB y 1 por el HNN RG.

(9) Conversación 2011\_SA\_ROGIU13 (T184)

184 SB: nosotros aquí/ **bueno** lo que se suele hacer es salir también con los amigos unos días/ e ir por ejemplo a un campo/ a un- (()) un campo o: a un: camping también/ y estar unos días ahí con los amigos a pasar los días/ que se hace de todo meno- dormir porque yo ya lo he hecho un año y: no dormía prácticamente

En el ejemplo (10) del participante HNN RG, es más evidente la dificultad de elaborar el discurso. El marcador se emite tras pausa, falso inicio y alargamiento con el objetivo de recuperar tiempo en la planificación del discurso en marcha.

(10) Conversación 2011\_SA\_ROGIU13 (T71)

2011\_SA\_ROGIU13 (T71)

70 SB: la pascua que se llama la pascua que se come el último día/ que es un: dulce típico de aquí también

71 RG: ah no porque/ dura- (m:) **bueno** durante la Cuaresma

Por último, otra estrategia, muy poco frecuente en nuestro corpus, ha sido la de reformular el contenido anterior con el objeto de facilitar su comprensión ofreciendo explicaciones. Hemos hallado 1 caso del HNN RG.

(11) Conversación 2011\_SA\_ROGIU13 (T127)

125 RG: ¿sabes? (m:) que tiene este: heuvo: huevo central y:

126 SB: si está en el medio hm

127 RG: y también un otro dulce es la: *colomba* **bueno** po- porque tiene la forma de una: paloma

128 SB: (()) hm

129 RG: y: con: azúcar (e:) sobre

Para facilitar la lectura del análisis contrastivo de las funciones metadiscursivas, representamos los resultados en dos gráficos, HNN/HN, con sus respectivas tablas.

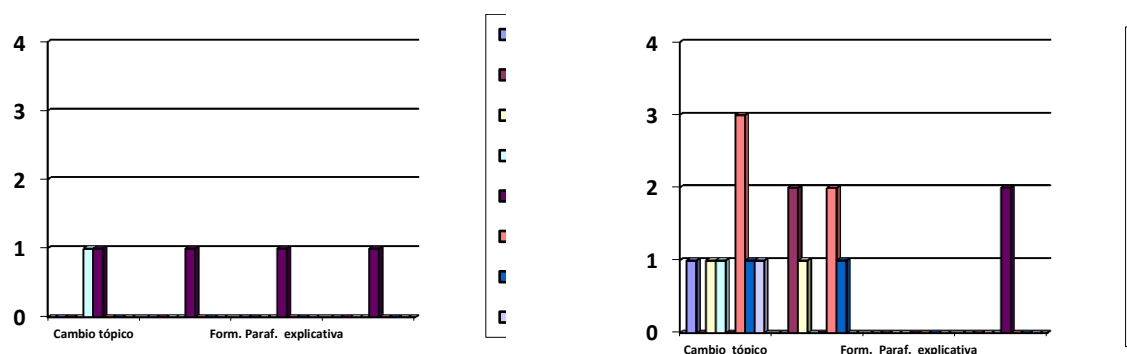


Gráfico7. Distribución de las funciones metadiscursivas en HNN y HN por informante

Macrofunción metadiscursiva HNN				
Categoría	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Avances	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Iniciación	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Control	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Regulación	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Recomendación	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Forma	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Ilustración	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Control	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Regulación	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Recomendación	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Forma	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración
Ilustración	Macrofunción metadiscursiva HNN	Recomendación	Forma	Ilustración

Macrofunción metadiscursiva HN				
Categoría	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Avances	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Iniciación	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Control	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Regulación	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Recomendación	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Forma	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Ilustración	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Control	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Regulación	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Recomendación	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Forma	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración
Ilustración	Macrofunción metadiscursiva HN	Recomendación	Forma	Ilustración

Tabla 8. Distribución de las funciones metadiscursivas en HNN y HN por informante

En cuanto a la macrofunción interaccional, la función más frecuente ha sido la de control de la interacción con el fin de tomar el turno. Esta estrategia ha sido empleada principalmente por los HNN, con 11 casos, frente a los HN que la han empleado 3 veces y por parte de un sólo informante (AL).

Un uso recurrente del marcador *bueno*, utilizado como estrategia para tomar la palabra, ha tenido lugar en situaciones en las que se agotaba el tema y, con frecuencia, tras una secuencia interaccional sin contenido referencial, uno de los interlocutores toma la palabra emitiendo un *bueno* seguido por un cambio de tema. Mostramos el ejemplo (12) del informante italiano LV y el ejemplo (13) del español AL.

(12) Conversación 2011\_SA\_LOVE1 (T109)

106 MT: entonces a lo mejor tu sólo tiene como a una asignatura pero son pocos afortunadamente

107 LV: si// y:

108 MT: hm

109 LV: **bueno**// (e:) ¿cómo es el tiempo hoy?

(13) Conversación 2012\_SA\_ASPAL1 (T10)

07 AS: vale y ¿queremos empezar en español o en italiano?

08 AL: lo que tú quieras

09 AS: <uhm> no sé (RISAS)

10 AL: **bueno** pues si quieres empezamos en español

Menos frecuente ha sido la función de respuesta reactiva en la que uno de los informantes manifiesta su actitud ante lo dicho por su interlocutor en el turno anterior. Hemos encontrado 5 casos (1 de HNN y 4 de HN).

En todos los casos los participantes han producido el marcador como respuesta colaborativa, manifestando acuerdo total o parcial.

Recogemos un ejemplo de acuerdo parcial emitido por el informante español AL.

(14) Conversación 2012\_SA\_ASPAL1 (T18)

17 AS: y luego tienes que grabar cuando empezamos a hablar por lo tanto ya/ ya ahora

18 AL: **bueno** pero yo voy a grabar sólo la parte en italiano

Mostramos otro ejemplo producido por el informante español IS.

(15) Conversación 2012\_SA\_FECA1 (T11)

10 FN: yo espero Emma Marrone yo espero que gane Emma

11 IS: **bueno** a ver si tiene suerte ¿y esto quién lo elige?

Por último, la función menos frecuente, dentro de las macrofunciones interaccionales, ha resultado ser la de contacto conversacional. En el único caso encontrado, el informante italiano AM, en su papel de oyente, ha utilizado el marcador *bueno* con función fática, como estrategia para manifestar su disponibilidad a seguir escuchando sin llegar a tomar el turno de palabra.

(16) Conversación 2010\_SA\_ANMIN3 (T42)

41 GR: sí sí la parte francófona de Canadá **bueno** pues tengo que hablar sobre ella en francés

42 AM: **bueno**

43 GR: y entre eso el otro trabajo

44 AM: este fin de semana estudia todo el fin de semana/ párate en casa como hace muy frío puedes estudiar

Mostramos los gráficos comparativos de las funciones interaccionales de los dos grupos con sus respectivas tablas.

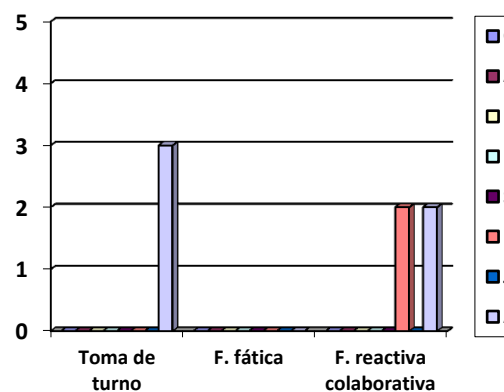
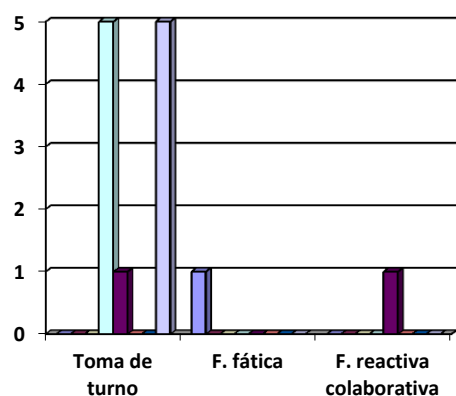


Gráfico 8. Distribución de las funciones interaccionales en HNN y HN por informante

Macrofunción interaccional HNN				Macrofunción interaccional HN			
Claves inf. HNN	Toma de turno	F. fática	F. reactiva colaborativa	Claves Inf. HN	Toma de turno	F. fática	F. reactiva colaborativa
AM	0	1	0	GR	0	0	0
CL	0	0	0	AP	0	0	0
GM	0	0	0	MR	0	0	0
LV	5	0	0	MT	0	0	0
RG	1	0	1	SB	0	0	0
FN	0	0	0	IS	0	0	2
RM	0	0	0	JR	0	0	0
AS	5	0	0	AL	3	0	2
Tota	11	1	1	Tota	3	0	4

Tabla 9. Distribución de las funciones interaccionales en HNN y HN por informante

Resumimos la distribución de las macrofunciones, funciones y microfunciones en los dos grupos de informantes en la siguiente tabla.

Macrofunciones	Funciones			Inf. HNN	Inf. HN
Metadiscursiva	Estructuración de la conversación	Demarcación discursiva	Cambio de tópico (recapitulación, introducción o cierre)	2 (9%)	8 (38%)
	Formulación lingüística	No parafrástica	Reconsideración	1 (5%)	6 (29%)



			ión		
		Parafrástica explicativa		1 (5%)	0 (0%)
		Ilación		1 (5%)	2 (9%)
Total f. metadiscursivas				5 (24%)	16 (76%)
Interaccional	Control conversacional	Toma de turno		11 (55%)	3 (15%)
	Contacto conversacional	F. fática		1 (5%)	0 (0%)
	F. reactiva	Respuesta colaborativa		1 (5%)	4 (20%)
Total f. interaccionales				13 (65%)	7 (35%)
Total				18	23

Tabla 10. Distribución de las funciones en HN y HNN

Por lo que respecta a la macrofunción cognitiva, hemos considerado que en todos los casos analizados, aunque con mayor o menor grado de intensidad, el marcador *bueno* ha cumplido siempre la función modalizadora atenuadora. A tal respecto, coincidimos con cuanto indicado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) que asigna a dicho marcador las funciones de atenuación del acto amenazador (en el nivel B2) y de atenuación dialógica (en el nivel C1). Si bien en el Plan Curricular se hace referencia sólo a situaciones en las que se estima necesaria la minimización del desacuerdo, consideramos que, en todos los casos encontrados en nuestro corpus, *bueno* ha cumplido la función de atenuar los actos de tomar la palabra, introducir un nuevo tema, rectificar lo que venía diciendo, etc.

#### 4. CONCLUSIONES

Con el presente estudio recogemos los resultados obtenidos del análisis de la posición y las funciones del marcador discursivo *bueno* halladas en 8 conversaciones espontáneas mantenidas en español entre 8 estudiantes italianos de E/LE de tercer y cuarto curso de la facultad de Lenguas y literaturas extranjeras de la universidad de Salerno con 8 nativos españoles, estudiantes de la facultad de Lengua y traducción de la universidad de Alicante.

Antes de presentar nuestras conclusiones, es necesario recordar que los resultados aquí obtenidos pertenecen a un corpus cuyo tamaño no nos permite hacer generalizaciones. No obstante esta limitación, consideramos que no nos impide alcanzar unas conclusiones iniciales sobre la preferencia en la posición y los valores asignados al marcador discursivo *bueno* por parte de los estudiantes italianos, frente a los nativos españoles.

Tras el análisis cualitativo y cuantitativo hemos encontrado que los estudiantes italianos de E/LE, cuando mantienen conversaciones con compañeros nativos españoles, hacen uso del marcador discursivo *bueno*, pero de manera diferente.

En casi 2 horas de grabaciones se han recogido 41 emisiones. El primer resultado significativo es que los informantes HN han hecho un uso mayor del marcador, con una diferencia del 12%. Por otra parte, si consideramos el número de informantes, sólo 4 de los 8 HNN lo han empleado, frente a los 8 participantes HN que lo han emitido todos al menos una vez.

En lo que concierne a la posición, en los estudiantes HNN, predomina la posición inicial del marcador *bueno*, con un 58%, frente a los HN que lo han emitido con una frecuencia del 42%. Por el contrario, estos últimos han mostrado preferencia por la posición medial, con el 76%, respecto a los HNN que lo han empleado en esta posición con una frecuencia del 24%.

Este resultado es coherente con el hallado en lo que respecta a las macrofunciones, ya que en los HNN ha prevalecido la macrofunción interaccional, con una frecuencia del 65%, frente a la macrofunción metadiscursiva, más frecuente en los informantes HNN (76%).

Dentro de la macrofunción interaccional, la función más usada por los estudiantes italianos ha resultado ser la de contacto conversacional como estrategia de toma de turno, con una frecuencia del 55%, respecto a los HN, en los que el porcentaje ha sido del 15% de las funciones interaccionales. En cambio, los estudiantes españoles han empleado el marcador más como estrategia colaborativa para manifestar su acuerdo con lo dicho por su interlocutor italiano (20%).

Si tenemos en cuenta las macrofunciones metadiscursivas, se invierten las preferencias. Los estudiantes españoles han utilizado principalmente el marcador *bueno* para recapitular y/o cerrar el discurso (38%) y para reformular, reconsiderando lo que venían diciendo en su discurso (28%), frente a los italianos que le han asignado estos valores con una frecuencia mucho menor, del 9% y del 5%, respectivamente.

Por último, es necesario señalar que, de las 18 emisiones del marcador *bueno* por parte de los informantes italianos, no hemos hallado ningún caso en el que se le atribuyeran valores desviados respecto a los comúnmente reconocidos en el español nativo. En este sentido, consideramos singular tal hallazgo, puesto que en nuestra experiencia docente, con los alumnos de tercer y cuarto curso de E/LE, son numerosas las ocasiones en las que utilizan este marcador con el valor de *bien*.

El trabajo que acabamos de presentar, a pesar de las limitaciones indicadas, ha cumplido con el objetivo de analizar contrastivamente el funcionamiento, en cuanto a las funciones y la posición, del marcador discursivo *bueno* en las conversaciones espontáneas mantenidas entre estudiantes HN/HNN. Sin embargo, para poder dar validez a los resultados obtenidos y así poder delimitar con más rigor sus implicaciones didácticas, consideramos que es necesario ampliar el estudio con un corpus mucho más amplio. Si bien es nuestro convencimiento que la enseñanza explícita de los marcadores del discurso es útil para favorecer la competencia comunicativa de nuestros estudiantes de E/LE, somos conscientes de que antes de abordar el diseño de actividades concretas y bien articuladas se hace necesaria una investigación más amplia. En tal sentido, esperamos que este trabajo pueda servir de punto de partida y estímulo para nuevas investigaciones que permitan arrojar más luz sobre este intrincado tema.

## NOTAS

<sup>1</sup> realizado en el marco del proyecto “Estructura informativa y marcación discursiva en la didáctica de la interacción oral en italiano y español L2” (FFI2011-24960) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad”

<sup>2</sup> Para la definición y caracterización de los marcadores del discurso, nos remitimos a Martín Zorraquino, M<sup>a</sup> A. y Portóles J. (1999)

<sup>3</sup> CORINÉI es un corpus de interlengua oral de italiano y español como LE disponible en <https://sites.google.com/site/corpuscorines/>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anscombe, J. C., Ducrot, O. (1983). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 1994.

Briz, A., Hidalgo Navarro, A. (1998): “Conectores pragmáticos y estructura de la conversación” en *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

Briz, A., Hidalgo, A. (1998). *Conectores pragmáticos y estructura de la conversación*. en Martín Zorraquino, María y Estrella Montolío (eds.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 121-142.

Briz, A., Pons Bordería, S., Portolés, J. (2002). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://www.dpde.es/> (visitado la última vez el 20/10/2012)

Cestero Mancera, A. M. (2000a). *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisisconversacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisisconversacion.htm) (visitado la última vez el 25/10/2012).

Escandell M. V. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/descripcion\\_comunicativa/escandell01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/escandell01.htm) (visitado la última vez el 20/10/2012).

Gallardo Paúls, B. (1990): “Discurso y conversación”, Á. López García et alii. (eds.), *Lingüística general y aplicada*. València: Universitat de València, 273-296.

Heritage, J. (1989): “Current developments in conversation analysis”, en ROGER, Derek y Peter BULL (eds.), *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-47.

Hidalgo Navarro, A. (1997): *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*. Valencia: Universidad de Valencia.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Vol 2 y 3 CVC, 3ª ed., Madrid: Biblioteca Nueva, 2008.

López Serena, A., Borreguero Zuloaga, M. (2010): “Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita”. [Discourse markers and spoken/written language variation]. Ó. Loureda, E. Acín (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco Libros, 415-495.

Martín Zorraquino, Mª A., Portolés, J. (1999): “Los marcadores del discurso” en Bosque, I. y V. Demonte, (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española, Espasa Calpe.

Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G. (1974). *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation*. Languages, 50, 696-735.

Sperber D., Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard: Harvard University Press / Blackwell.

Sperber, D., Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

#### ANEXO I. Recopilación de los 41 casos de marcador discursivo *bueno* en el corpus

##### 2010\_SA\_ANMIN3

35 GR: sí ahora que lo dices me había olvidado por completo/ el lunes tengo una exposición de hablar en francés sobre Quevec ¿lo conoces?

36 AM: ¿sobre?

37 GR: Quevec

38 AM: ¿Quevec?

39 GR: sí la parte derecha de Canadá

40 AM: no eso Quevec has dicho

41 GR: sí sí la parte francófona de Canadá **bueno** pues tengo que hablar sobre ella en francés

42 AM: **bueno**

43 GR: y entre eso el otro trabajo

44 AM: este fin de semana estudia todo el fin de semana/ párate en casa como hace muy frío puedes estudiar

##### 2011\_SA\_CHIALI1

91 AP: yo tampoco tengo la playa/ **bueno** sí que está cerca/ pero no la puedo ver desde mi casa/ pero con el coche está a diez minutos o algo así

163 AP: Aquí es lo mismo/ **bueno** si apruebas todos los exámenes el 15 de junio ya has terminado pero si no tienes las recuperaciones en julio y también sólo tienes agosto de vacaciones

## 2011\_SA\_GRAMA1

87 MR: entonces/ es que: a ver/ la universidad no está en Alicante está=

88 GM: ah

89 MR: =en un pueblo pequeño **bueno** pequeño no es pequeño pero **bueno** no hay nada/ está en un pueblo al lao/ y hay dos opciones vivir en Alicante y tener que coger todos los días el bus

## 2011\_SA\_LOVE1

29 LV: ¿dónde está tu familia?

30 MT: e- en Valencia

31 LV: ah

32 MT: y: y un pueblo también y **bueno** mi hermano en Alemania

## 2011\_SA\_LOVE1

56 MT: si el skype es muy buen invento

57 LV: sí sí [risas] y:

58 MT: sí

59 LV: **bueno** entonces (e:) tienes muchos exámenes este mes

## 2011\_SA\_LOVE1

106 MT: entonces a lo mejor tu sólo tiene como a una asignatura pero son pocos afortunadamente

107 LV: si// y:

108 MT: hm

109 LV: **bueno**// (e:) ¿cómo es el tiempo hoy?

## 2011\_SA\_LOVE1

186 MT: tengo las grabaciones en otro sitio

187 LV: hm entiendo

188 MT: no lo entiendo (risas)

189 LV: **bueno** no creo que volveremo a entender más (risas) este programa

190 MT: (risas)

191 LV: y **bueno**

## 2011\_SA\_LOVE1

244 MT: a: al principio era un poco extraño pero al final ha sido facil de leer y sí era ha sido más o menos interesante

245 LV: hm entiendo/ **bueno**/ y ¿tienes que leer otros libros para francés o solo este?

## 2011\_SA\_LOVE1

279 LV: como lo ha dicho me ha: me he acordado de la canción y de todos

280 MT: hm

281 LV: estos chicos y

282 MT: sí

283 LV: **bueno**/ voy a acabar aquí

## 2012\_SA\_FECA1

10 FN: yo espero Emma Marrone yo espero que gane Emma  
11 IS: **bueno** a ver si tiene suerte ¿y esto quién lo elige?

#### 2012\_SA\_FECA1

24 FN: fue un partido muy lindo/ sí sí muy importante también ganamos  
25 IS: (( ))  
26 FN: =4 a 0  
27 IS: **bueno** bien ¿no?  
28 FN: sí sí sí/ pero el Barcelona es muy fuerte y va a ganar la Champions también este año

#### 2012\_SA\_FECA1

30 FN: (risas) solución del problema  
31 IS: **bueno** eso es un poco/ el que más dinero tiene compra los mejores jugadores

#### 2012\_SA\_FECA1

37 IS: en España ¿el qué? ¿el fútbol?  
38 FN: no no todo todo  
39 IS: no sé/ no sé que decirte de España/ **bueno**/ estamos a nivel de política y eso muy parecidos a Italia ¿no? estamos con crisis/ con muchas personas en el paro sin trabajar

#### 2012\_SA\_FECA1

104 FN: sí aquí también/ mañana es el domingo antes de Carnaval  
105 IS: pues aquí/ **bueno** en España hay muchas fiestas interesantes para Carnaval/ en Cádiz o:

#### 2012\_SA\_FECA1

130 FN: ¿no os disfrazábais e íbais por las calles y por las casas pidiendo bombones chocolata  
131 IS: no  
132 FN: ¿no?  
133 IS: **bueno** es un poco como Halloween ¿no?

#### 2012\_SA\_FECA1

225 IS: de los anillos pues ahora hay una cosa que es de dragones y no sé y guerras/ es que no sé cómo se llaman  
226 FN: no aquí no  
227 IS: **bueno**/ hicimos una fiesta temática de esto y nos disfrazamos de dragones y de caballeros/ y así

#### 2012\_SA\_ROMAL1

190 JR: porque todos los que estamos en mi clase sólo hace cuatro meses que hablamos italiano entonces no podemos decir casi nada pero **bueno**/ así

#### 2012\_SA\_ROMAL1

193 RM: pero ¿qué clase hacéis de italiano? ¿qué os enseñan? //  
194 JR: pues poco a decir al principio pues a decir ciao y poco más / (a:) algunos verbos en presente **bueno** en presente unos cuantos y en pasado algunos



2011\_SA\_ROGIU13

52 SB: aquí en España también hay un pueblo que hacen una representación de la **bueno** de la vida de Jesús pero lo que tú decías de la crucifixión y la llegada

2011\_SA\_ROGIU13

70 SB: la pascua que se llama la pascua que se come el último día/ que es un: dulce típico de aquí también

71 RG: ah no porque/ dura- (m:) **bueno** durante la Cuaresma

2011\_SA\_ROGIU13

87 RG: y: el día de Pascua (e:) generalmente se come la carne de: ¿cornero?

88 SB: cordero

89 RG: corde- cordero

90 SB: como mi apellido

91 RG: risas

92 SB: tú acuérdate de mí y ya está

93 RG: (RISAS) así que me acuerdo

94 SB: así te acuerdas (SONRISA)

95 RG: **bueno** se come: pasta

96 SB: hm

97RG: y: se hace una pasta ma- más elaborada no sé si: conoces la lasaña=

2011\_SA\_ROGIU13

125 RG: ¿sabes? (m:) que tiene este: heuvo: huevo central y:

126 SB: si está en el medio hm

127 RG: y también un otro dulce es la: *colomba* **bueno** po- porque tiene la forma de una: paloma

128 SB: (( )) hm

129 RG: y: con: azúcar (e:) sobre

2011\_SA\_ROGIU13

149 RG: o otro: otra cosa que: se se hace se llama *pizza-* *pizza piena*/ porque: se rellena es una pizza que se rellena con: mozzarella queso=

150 SB: qué bueno

151 RG: = salsichón/ (e:) **bueno** cada familia pone lo que quiere

2011\_SA\_ROGIU13

164 SB: porque por ejemplo los días que no se come carne en lugar de comer carne se come pescado

165 RG: ah **bueno** sí el viernes y: pero por ejemplo ¿el domingo de Pascua?

2011\_SA\_ROGIU13

184 SB: nosotros aquí/ **bueno** lo que se suele hacer es salir también con los amigos unos días/ e ir por ejemplo a un campo/ a un- (( )) un campo o: a un: camping también/ y estar unos días ahí con los amigos a pasar los días/ que se hace de todo meno- dormir porque yo ya lo he hecho un año y: no dormía prácticamente

2011\_SA\_ROGIU13

197 RG: = solo un día se suele salir **bueno** hay también chicos que conozco que han salido: desde el viernes santo hasta: el lunes o el martes después de Pascua

2012\_SA\_ASPAL1

07 AS: vale y ¿queremos empezar en español o en italiano?

08 AL: lo que tú quieras

09 AS: <uhm> no sé (RISAS)

10 AL: **bueno** pues si quieres empezamos en español

2012\_SA\_ASPAL1

17 AS: y luego tienes que grabar cuando empezamos a hablar por lo tanto ya/ ya ahora

18 AL: **bueno** pero yo voy a grabar sólo la parte en italiano

2012\_SA\_ASPAL1

28 AL: vale y ¿cuántos años tienes?

29 AS: 24

30 AL: ah **bueno**/ pues y ¿dónde vives?

31 AS: vivo en un pueblecito que se llama Campagna y está en el sur de Italia/ ¿y tú? ¿Alicante?

32 AL: sí en Alicante en el sur

33 AS: **bueno** sí y ¿y te gusta?

34 AL: sí está bien/ y a ti ¿te gusta Campagna?

2012\_SA\_ASPAL1

38 AL: tengo dos hermanas y tres hermanos y todos son también mayores que yo

39 AS: **bueno** ¿y tú estás en tu primer año de universidad?

40 AL: no en segundo

2012\_SA\_ASPAL1

50 AL: pues el italiano es bonito pero no sé mucho así que: e inglés más es que sólo llevo 4 meses estudiando italiano

51 AS: ah sí **bueno** entonces lo entiendo/ es decir que el italiano yo creo que es una lengua difícil/ más difícil que el inglés y el español seguro: tenemos una gramática que es compleja/ y ¿cómo es tu organización en la universidad? es decir ¿cómo se organizan los cursos/ las clases?

52 AL: pues en traducción siempre vamos por la tarde a haber clases/ entonces normalmente tengo de 3 a 9/ **bueno** yo prefiero por la mañana pero como sólo están por la tarde

2012\_SA\_ASPAL1

55 AS: no tengo que viajar digamos una hora para llegar allí

56 AL: **bueno** yo también/ yo voy en autobús y tardo una hora y algo y ¿qué te gusta hacer en el tiempo libre?

2012\_SA\_ASPAL1

92 AL: no no lo sé/ y una redacción iba sobre una corresponsal ¿no? y como no habíamos hablado me la inventé toda

93 AS: **bueno** no hace nada/ creo que ninguno la va a controlar



94 AL: no claro que no

2012\_SA\_ASPAL1

115 AS: y entonces está grabando

116 AL: vale/ **bueno** que empezamos

117 AS: **bueno** podemos repetir la conversación que hemos hecho en español o cambiar tema

Ana M. Pérez Sánchez

Universidad Autónoma

a.perez.sanchez@uam.es

Pérez-Sánchez, A. (2013). A Corpus-Based Analysis of Errors in Adult EFL Writings. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso).

### RESUMEN

En España, las Escuelas Oficiales de Idiomas aplican el Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza y certificación de los distintos idiomas. Algunos profesores han constatado el hecho de que la Expresión Escrita es una de las destrezas más problemáticas para los alumnos, que a menudo no alcanzan los resultados esperados en los exámenes de Certificación, y sobre todo en el nivel avanzado. El objetivo principal del estudio que aquí se presenta, es el análisis sistemático de un corpus computerizado de textos escritos por alumnos con el fin de identificar los errores más comunes en el nivel intermedio. Además en vista de los resultados obtenidos, se sugieren medidas específicas de actuación para mejorar los resultados de los alumnos en futuros exámenes de expresión escrita. Otros estudios relacionados con el análisis de errores en textos de alumnos incluyen : Muehleisen, 2006; Meunier, 2007; O'Donnell et al. 2009 or Granger, 2009.

Palabras clave: Aprendizaje de inglés, expresión escrita, análisis de errores, estudios de corpus

### ABSTRACT

*In the context of adult education in Spain, Official Schools of Languages set the standard of teaching and certification of the different levels described in the Common European Framework of Reference. It has been noticed by a number of teachers that writing has become one of the most problematic skills for the students, who often fail to achieve the results they expect in the different Certificate Exams, in particular at the advanced level. The main objective of this study was to analyse a computerized learner corpus of written texts in order to identify the most common errors made by students at the intermediate level. In addition, in light of the results of the study specific measures are suggested to improve students' results in future writing tests. Recent research concerning errors and learner corpora can be found in: Muehleisen, 2006; Meunier, 2007; O'Donnell et al. 2009 or Granger, 2009.*

*Keywords: writing, EFL, learner corpus, error analysis*

### INTRODUCTION

The teaching of writing in English to adult students involves facing a number of challenges. Some of these challenges are common to any aspect of foreign language teaching, namely: a large number of students in class, time restrictions, learner differences in terms of aptitude and motivation, and in general, a lack of experience and (or) practice of language use in the L1. In addition, there are less obvious challenges, which make the teaching of writing different from other skills. On the one hand, the necessary investment of

time to develop good writing habits is sometimes considered too high, since adult learners often need to use the language immediately. Moreover, the teacher faces the need to make writing meaningful, so that learners can perceive it as a means of accomplishing their language goals. These different needs and challenges of adult language learning are important reasons why research that focuses on this large group of learners is necessary.

In the Spanish education system, specialized language teaching is organized and implemented by State-run Language Schools (Escuelas Oficiales de Idiomas, henceforth EOI) following the levels recommended by the Council of Europe within the *Common European Framework of Reference* (CEFR). According to Spanish education law (BOE, 2006), the teaching of foreign languages should prepare students (outside the regular grades of the educational system) to use the foreign language adequately. Moreover, the law establishes three different levels: basic, intermediate and advanced, which correspond to the A2, B1 and B2 levels described by the CEFR.

It has been noted by a number of teachers (in personal communication), that the transition from the intermediate level to the advanced level is a difficult one for these language learners, who tend to be adults and have entered the workforce after completing their studies, some at the secondary level and others at university. Although a good number of students pass the certificate exam to obtain an Intermediate level diploma (B1) only a few are able to pass the advanced level exam after two more years of classes (240 teaching hours). All exams leading to certification from the EOI assess students' skills in reading, writing, listening and speaking.

One of the most problematic areas seem to be the writing component. At times, students get good results in other parts of the test but fail the writing part of the test. To illustrate the problem, table 1 shows the percentages of failure in the different skills among the students who took the Intermediate Level Certificate exam in June of 2011 at the EOI of Carabanchel.

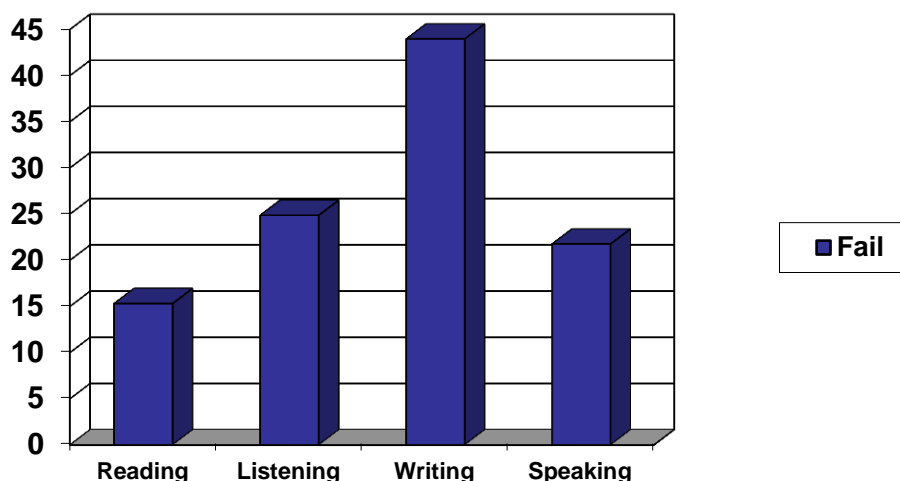


Table 1. Intermediate Certificate results. EOI Carabanchel, June 2012

Contrary to what many of the students believe, it is not the listening or speaking part of the test that are the biggest challenge. The percentage of students who fail the writing part of the test is much higher than any of the other skills. This trend is even more noticeable when we look at the results of the Advanced Certificate (table 2). It should be noted that the percentages in these two tables include only those students who took the test and not the students who were registered in the class but who did not take part in the exam.

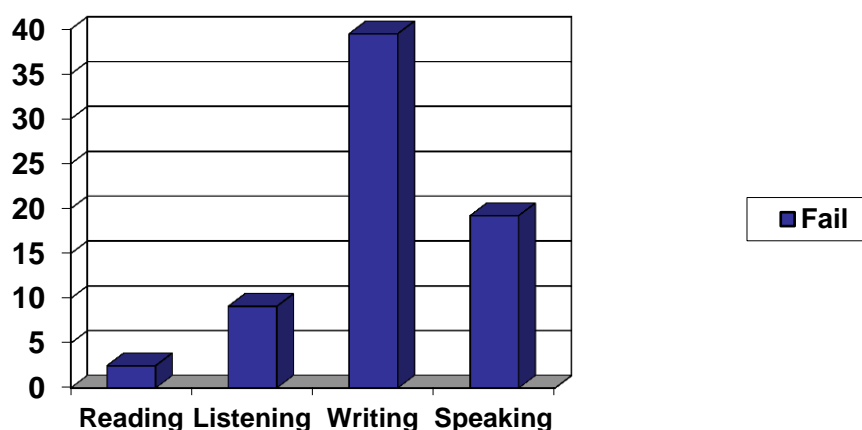


Table 2. Advanced Certificate results. EOI Carabanchel, June 2012

What makes writing different from other language skills is that it is school-centered and school-driven. The number of writing tasks that the average citizen might need to undertake is highly dependent on his or her profession. In most cases writing is reduced significantly after an individual finishes his or her school years. Since the EOI caters to adults, most students are in their thirties and no longer studying. Their experience of writing and their practice outside the classroom can vary greatly. For these reasons, it is important not only that the teaching of writing becomes a significant part of the teaching scheme of the two school years leading to the Advanced level certificate, but also that teachers know what the most problematic areas for the learners are.

## 1. OBJECTIVES

The idea behind the project was to analyse a learner corpus of written texts in order to identify the most common errors at the Intermediate level. The main purpose was to identify patterns of errors that could help teachers target the problem areas and find ways to improve learner's writing skills so that they can be successful in future writing tests. The Intermediate level was chosen for two reasons. Firstly, it is at this level that the learners are developing their writing beyond the sentence, which allows the researcher to access more varied data. Secondly, there is still time to intervene in order to help learners improve their writing.

## 2. METHODOLOGY

The study focused on the writings of Spanish students of English as a foreign language enrolled at the Escuela Oficial de Idiomas (EOI, "Official School of Languages") in Puente de Vallecas, an extension of the EOI in Moratalaz, Madrid. For the purpose of the study, 18 students were selected. Those 18 students were all enrolled in the same Intermediate level 2 class and received 4 ½ hours of English instruction per week from the same teacher during the academic year. The majority of the students had been enrolled in the school the three previous academic years and only one person was new to the school. The age of the participants ranged from 18 to 41 years. There were 13 women and 5 men. All of the participants were native speakers of Spanish, 8 of them had completed university studies while 3 were enrolled at university at the time the data was collected. All of the participants had completed their compulsory secondary education as it is a requirement to enter the school. Only one of the

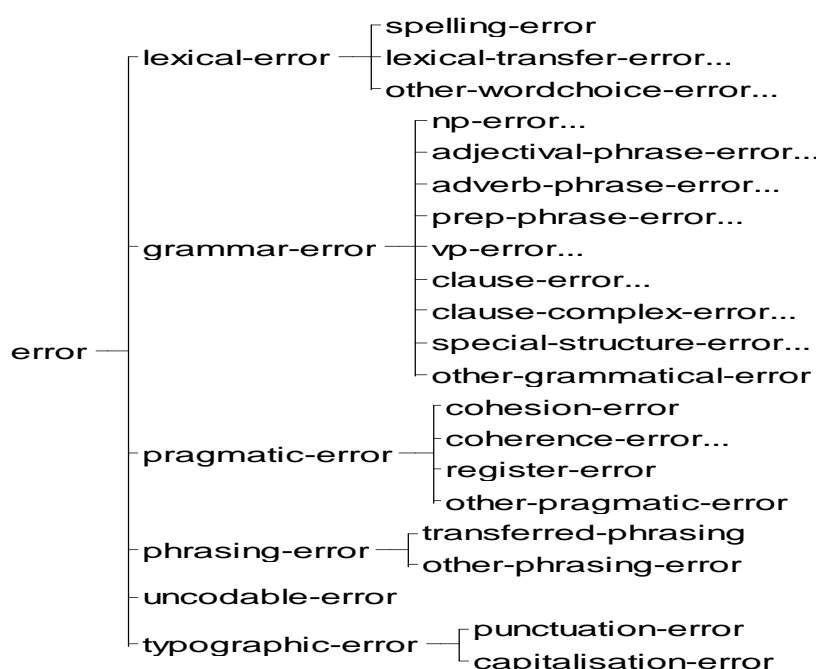


participants had stopped her education after completion of compulsory education. The class was very representative of the type of student that enrolls at the EOLs

The data collected for this project included two tasks written for their final Certificate Exam, which took place in June 2011. The texts collected were very suitable for this project since they represented good examples of student writing: they were written according to a specific set of instructions, with no external help or other resources and with a time limit. The exam gave the students the chance to try their best writing and the teacher the chance to explore their strengths and weaknesses.

Once the exam was graded and the course was completed, each of the written texts from the exam had to be typed and saved as a plain text document in order to compile a small learner corpus. For the analysis of the data, UAM Corpus Tool was used. UAM Corpus Tool is a software programme designed and developed by linguist and computer expert Mick O'Donnell in 2008. This software allows the researcher to manually select and code errors following a pre-designed error taxonomy or creating a new taxonomy. Corpus Tool is currently being used by researchers in the TREACLE project (O'Donnell, et al. 2009)

The learner corpus compiled for this project contained a total of 36 texts and 5,908 words. For the error coding process, the text files were incorporated into the corpus and each error was manually selected and assigned a category from the available features of the taxonomy. The TREACLE taxonomy is easy to use, since it moves from very general error types to very specific ones. The following is an illustration of the taxonomy showing the first two subdivisions of the different categories. The ellipses indicate further subdivisions:



### 3. RESULTS

The first step in analyzing the data was to perform a general count of error types across all texts in the corpus, including the total number of errors and the errors per main category: lexical, grammatical, pragmatic, phrasing or typographic. Table 3 shows these percentages. Grammar errors are the largest sub-group of errors, making up 39.2% of all errors in the corpus, followed by lexical errors (33.4%) and the other types with lower amounts.

**Total number of errors = 730**

	Percentage
Grammar	39.3%
Lexical	33.4%
Pragmatic	11.0%
Phrasing	7.9%
Typographic	7.9%
Uncodable error	0.4%

Table 3. Percentages of the different type of errors.

The most common grammatical errors were NP errors and PP errors. Within NP, errors in the use or choice of determiner accounted for 21.6% of the total, being by far the most common NP error. On the other hand within PP errors, the choice of preposition was the most common problem.

<u>NP errors</u>	<u>Percentage</u>
Determiner-error	21.6%
Head-error	10.5%
Premodifier-error	2.8%
<u>PP errors</u>	<u>Percentage</u>
Prep. choice error	17.8%
Missing preposition	4.9%
Complement error	2.8%

Table 4. Percentages of the different type of NP and PP errors.

Within the different types of lexical errors, we find over half of them are spelling errors (57%), followed by errors choosing specific vocabulary (36.1%), with the choice of nouns (12.7%) and verbs (14.3%) being the most problematic.

A comparison was done between the errors found among the students who passed the test and those who did not. Although the results could not be conclusive due to the small number of participants, two tendencies were clear. First, the number of errors per 1000 words was found to be higher among the students who did not pass, which was expected. Secondly, students who did pass had a higher percentage of verb-vocabulary errors, and prepositional-phrase errors (lexical and grammar errors). Students at a lower level seemed to be making use of structures found in Spanish and translating those forms into English, as they had a higher number of transfer errors. Those students seemed also less aware of punctuation rules, and had a high percentage of punctuation errors overall. Nevertheless, one conclusion that could be drawn from the data was that the areas that learners are having most problems with are lexis and grammar, and that this fact becomes more evident as the student progresses.

## 5. SUMMARY OF FINDINGS

The most conclusive finding was that grammatical errors were the most common for all groups, and within grammar error there were clearly two problematic areas: determiner error and errors in the use of prepositions. From a teacher's point of view both of these areas would

need to be reinforced and they should be addressed. In fact, 21.7% of all grammar errors were related to students misusing determiners. To be more precise, 13.6% of grammar errors involved including a determiner where none is required or not using one when required. On the other hand, 17.8% of grammar errors involved the use of an incorrect preposition in a prepositional phrase. Finally, 57% of all lexical errors were spelling errors.

## 6. RECOMMENDATIONS

In view of the findings summarized above, the following recommendations would be useful for those who teach Advanced level English at the EOI:

- Provide more exposure to the use of determiners in English, either through explicit teaching of the rules, or through some non-explicit means such as drilling.
- Try to focus student's attention on prepositions used in the right context.
- Give enough opportunity to the students to practice spelling.
- Increase noun and verb vocabulary acquisition.

## 7. CONCLUSION

Finding the areas that students at the Intermediate level need to improve can help focus teaching time on those specific issues, in order to maximise the limited class time that we can dedicate to the teaching and practice of writing.

Despite the unquestionable validity of the communicative method, the fact is that more and more students and teachers are realizing that successful communication at advanced levels requires a level of accuracy that students find difficult to achieve. The empirical evidence presented in this project demonstrates that the students' grammatical accuracy needs improvement. For that reason, including more grammar teaching within the communicative method, in the line suggested by Long (1990), Larsen-Freeman and Long (1991) or Meunier (2007, 2010) would seem a better approach for the future.

## REFERENCES

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (2001). "Learning to write in a second language: two decades of research." *International Journal of English Studies*, 1.2: 1-23.  
<http://revistas.um.es/ijes/article/view/48331>.
- Granger S. (2009). "The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation", In Aijmer, K. ed(s). *Corpora and Language Teaching*, 13-32. Amsterdam & Philadelphia, Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- Long, M. H. (1990). "Maturation constraints on language development". *Studies in Second Language Acquisition* 12, 3, 251-85.



- Meunier, F. (2007). "The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching". In :Teubert W. and R. Krishnamurthy, *Corpus Linguistics: Critical Concepts in Linguistics*, London & New York : Routledge, 119-141.
- Meunier, F. (2010). "Learner Corpora and English Language Teaching: Checkup Time". *Anglistik: International Journal of English Studies*, v. 21, n. 1, 209-220.
- Muehleisen V. (2006). "Introducing the SILS Learners' Corpus: A Tool for Writing Curriculum Development". *Waseda Global Forum*, No. 3. 119-125.
- O'Donnell, M., S. Murcia, R. García, C. Molina, P. Rollinson, P. MacDonald, K. Stuart, and M. Boquera. (2009). *Exploring the proficiency of English learners: The TREACLE project*. Proceedings of the Fifth Corpus Linguistics, Liverpool.

## CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE AT LEXICAL LEVEL. A STUDY WITH MOROCCAN LEARNERS OF PORTUGUESE AS AN L3/LN

**Jorge Pinto**

*Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa*

jalpinto@clul.ul.pt

### RESUMEN

Hemos asistido desde comienzos del siglo a un creciente interés por el plurilingüismo y, en consecuencia, a una expansión de la investigación sobre la adquisición de una tercera lengua o adicional. Algunos de los estudios publicados muestran las diferencias entre la adquisición de una L2 y de una L3, marcando un nuevo campo de investigación. En este contexto, el objetivo de este artículo es presentar un estudio sobre la adquisición del léxico del portugués como una L3/Ln por estudiantes universitarios marroquíes, que ya están insertados en un contexto plurilingüe, en el cual se señala la importancia de la transferencia de una segunda lengua adquirida previamente a la nueva interlengua y se subrayan los factores que influyen en esta transferencia. Los resultados nos muestran que la L1 no siempre tiene un papel preponderante en la adquisición multilingüe, especialmente en el léxico.

Palabras clave: adquisición de una tercera o lengua adicional; transferencia de léxico; plurilingüismo; portugués como lengua extranjera

### ABSTRACT

*Since the beginning of the century we have been assisting to an increasing interest in multilingualism and, therefore, a spread in the research about a third or an additional language acquisition process. Some of the published studies highlight the differences between the acquisition of an L2 and an L3 and bring about a new research area. In this context, the aim of this article is to present a study about the lexical acquisition of Portuguese as an L3/Ln by Moroccan university students, who are already inserted in a multilingual context. The importance of transfer from a previously acquired second language to the new interlanguage and the factors that influence this transfer will be pointed out in the above mentioned study, whose findings show us that the L1 does not always have a prevailing role in the multilingual acquisition, especially in lexicon.*

*Keywords: acquisition of a third or additional language; lexical transfer; multilingualism; Portuguese as a foreign language.*

### INTRODUCTION

The source-language transfer to the interlanguage of a speaker who learns a first foreign language is clearly their mother tongue. However, identifying the source-language transfer to the interlanguage of a multilingual speaker is not so obvious. As a matter of fact, a student, who already masters at least one more language, in addition to their L1, has a distinct knowledge in comparison to other students that start learning their first second language. The former has already developed his language awareness and has acquired linguistic and

learning strategies that will facilitate his access to the L3 (González, Guillén & Vez, 2010; Rothman, Iverson & Judy, 2011), being, therefore, more experienced and possessing a different kind of competence (Cook, 1996; Jessner, 1999; Grosjean, 2001).

It is in this context that we must analyze the process of how a multilingual speaker acquires Portuguese as a Foreign Language (PFL), always taking into account their contact with other languages which are an important part of their linguistic repertoire. The acquisition of PFL, in this sense, is done by establishing connections with the knowledge previously acquired in other languages and building new knowledge in the new target language.

With this article, we intend to present a study carried out with mostly multilingual Moroccan students, who acquire Portuguese as an L3/Ln. These students are speakers of Arabic (of its two varieties - standard and dialectal), who were (and still are) exposed to more than a foreign language, in formal and informal learning contexts. We will analyze data collected from written productions of 31 students majoring in Portuguese Studies at the Faculty of Arts of Rabat, aiming to verify which language(s) previously acquired is (are) the source of language transfer that support(s) students in building their interlanguage.

## 1. THE ACQUISITION OF L3/LN: BRIEF THEORETICAL CONSIDERATIONS

In the last decade, several studies have emerged that attempt to explain the process of acquiring an L3/Ln and to demonstrate the differences that exist regarding the acquisition of an L2 (Jessner, 1999; Herdina & Jessner, 2000; Cenoz, 2001, 2003; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001), which until now, from the perspective of some Anglo-Saxon authors, was considered as any other language acquired after the mother tongue, and could therefore refer to the acquisition of a second, third or fourth language. So, as the former authors, we believe that a multilingual student has a different knowledge from a student of an L2. The latter is a beginner in the learning of a second language and only has his L1 as a reference point. The former, when he starts learning an L3/Ln, already knows the learning process of one (or more) foreign language and therefore already has a different kind of linguistic awareness and some strategies that help him build his new knowledge of the target language.

In our case, throughout this work, we will opt for the designation of acquisition of a third language or an additional language (L3/Ln), referring to "all languages beyond the L2 without giving preference to any particular language." (De Angelis, 2008: 11). This designation allows us to bring together, in a single group, learners of an L3/Ln who have already acquired at least two languages and therefore have a greater metalinguistic knowledge and greater experience in the formal learning of languages than a learner of an L2. In these cases, it seems clear that a student, who has already acquired, at least, one second language, will try to compensate the lack of knowledge in the learning of the L3/Ln using not only his L1 but also, in most cases, his L2.

A few years ago, Odlin (1989: 27) already argued that in the acquisition of a new foreign language the interlanguage was the result of "(...) similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired", taking into consideration both the knowledge of the mother tongue and of any other(s) non native language(s). Later, Sharwood Smith (1994) also included in his definition of transfer the influence of the L1 and of any other languages previously acquired in the learning of a new foreign language. Some more recent studies (e.g. De Angelis & Selinker, 2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001; Jessner, 2008; Molnár, 2008) have even proved that transfers might occur mainly from the L2 and not from the L1. In these cases, it is interesting to notice that during the production of an L3 a student often produces forms of interlanguage that are partially or completely forms of the L2.



(...) the active language with the highest level of activation is the preferred source of lexical information. Access to lemmas of languages that have a lower level of activation is partially blocked. It appears that the L1 is not necessarily always the dominant active language and that access to its lemmas could accordingly be limited (Dewaele, 1998: 488)

When students have previously acquired more than one language, this fact makes the acquisition process of an L3/Ln more complex than that of the acquisition of an L2. They "(...) have more sources for initial state hypotheses than a monolingual L2 learner" (Rothman, Iverson e Judy, op. cit.: 7). As a consequence, a multilingual student has a different skill, which must be considered as (Coste, 2001):

- une compétence complexe ;
- une compétence plurielle en ce qu'elle rassemble et met en relation les composantes d'un répertoire qui peut être déséquilibré et comporter des (sous) compétences "partielles";
- une compétence "unitaire" en ce qu'elle permet justement, par des capacités transversales, de gérer en synchronie et en diachronie ledit répertoire, en le faisant évoluer et en établissant des rapports entre ses différentes composantes.

The lexical transfer is an essential cognitive process in the learning of a new language. Students establish equivalence relations between words of the previously acquired languages and those of the target language and, based on this interlinguistic identification, they transfer lexical items they think are similar in the languages in comparison.

The lexical transfer may be manifested in two ways: through a transfer of form and a transfer of meaning (De Angelis & Selinker, 2001; Ringbom, op. cit.). The first is the use of words from other languages previously acquired, adapted or not to the structures of the words of the target language in the production of the L3/Ln. The second type corresponds to the transfer of semantic patterns of lexical units of the mother tongue and/or of the non-native language(s) for the units of the target language in the form of semantic calques.

### 3. FACTORS AFFECTING LEXICAL TRANSFER: FROM THE L2 TO THE L3/LN

Although many studies have shown that the mother tongue is a privileged source of transfer, others (e.g. Dewaele, 1998; Williams & Hammarberg, 1998) have equally demonstrated that other languages may also play an important role in the acquisition of an L3 and establish themselves as the main source of transfer. The literature in this field testifies that there are some factors that affect the transfer of a second language to the target language. For these authors, foreign languages, besides the L1, are also considered potential sources of language transfer. In fact, some studies prove that sometimes transfers occur from a non-native language and not from the mother tongue. (Hammarberg, 2001; Ringbom, op. cit.; Jessner, 2008; Molnár, 2008).

As a consequence, we have decided to make a review of the factors that we consider relevant for the study in question.

#### *Psychotypology*

This factor is one of the most relevant regarding the possibility of language transfer. The

typological proximity between an L2 and an L3 facilitates the transfer, especially if the L1 is more distant, as some studies addressing the role of typology in the acquisition of an L3 have proved (Williams & Hammarberg, op. cit.; Cenoz, 2001; Hammarberg, op. cit.; Ringbom, op. cit.). Therefore, in the cases where the L1 is typologically distant from the L3, students tend to activate their knowledge of other language(s) previously acquired, closer to the target language, and to make transfers from the one which is perceived as being the closest, which may or may not correspond to the distance that effectively exists between them (De Angelis, op. cit.).

#### *Exposure to non-native languages*

Some authors argue that the recent use of certain non-native language facilitates the occurrence of transfer to the target language, given the easy access to the linguistic information stored in the speaker's memory (cf. Poulish, 1997). Williams and Hammarberg's (op. cit.) study considers the recent use of a non-native language as a major factor that influences the transfer in the process of the L3 production. Hammarberg (op. cit.: 23) advocates that the "L2 is activated more easily if the learner has used it recently and thus maintained easy access to it".

#### *Language proficiency*

In the literature, this factor is approached mainly taking into account the level of proficiency in the target language. As far as the level of proficiency in the source language(s) is concerned, there is still very limited knowledge of how it affects the process of language transfer since there are no studies that analyze the level of competence in the source language(s) as a central factor. In the first case, Hammarberg (op. cit.) and Ringbom (op. cit.) claim that the transfer of a non-native language to the L3 is favored if the student has a high proficiency in the L2, especially if this language was acquired and used in real contexts of communication. Some authors argue, too, that the transfer tends to occur in the early stages of acquisition while the students' knowledge of the target language is still low and fragmented and they therefore need to fill the language gaps they feel.

#### *The 'foreign-ness' of words*

De Angelis and Selinker (op. cit.) consider that the possible association in the mind of the multilingual student of the character of foreignness of words may be a factor affecting language transfer since this association will have an impact on the production of the interlanguage. According to these authors, students may prefer transferring lexicon regarded as foreigner to the L3 to using lexicon from their mother tongue. In this sense, De Angelis and Selinker believe that there is a possible cognitive mode called 'talk foreign' or 'foreign language mode' that facilitates the process of language transfer from non-native languages.

## **4. THE STUDY**

### **4.1 Methodology: subjects and corpus**

Thirty-one students (70% of the registered students) majoring in Portuguese Studies at the Faculty of Arts of Rabat took part in this study. By applying a first questionnaire, it was possible to carry out a sociolinguistic characterization of the subjects, particularly in what concerns their linguistic background.

As you can see in Table 1, what all the students have in common is the fact that they already reveal language skills in French, the first or the privileged foreign language in the country, which is the result both of formal learning, since it is present from Elementary school up to the end of Secondary School, and of an informal one, as it is used in Moroccan everyday life, especially in urban centers. However, and contrary to what one would expect, this language does not represent the FL with more proficiency for all of them, because only 51,5%

indicated it as such. Of the remaining students, 35.5% considered it to be Spanish, 6.5% English, 3.25% German and 3.25% did not answer.

	FL with the highest proficiency				
	French	Spanish	English	German	Not Answered
1 <sup>st</sup> grade (n = 13)	6	6	0	0	1
2 <sup>nd</sup> grade (n = 9)	4	3	2	0	0
3 <sup>rd</sup> grade (n = 9)	6	2	0	1	0

Table 1 Proficiency in Foreign Languages

Students of Portuguese as an FL in Morocco are essentially found at the university level. Most of them, when they start learning this language, already have knowledge of other foreign languages, not to mention their mother tongue, especially of French and Spanish but also of English, which ends up reflecting in their acquisition of the new target language. As you can see at Table 2, the contact with Portuguese is made at an advanced stage of training for these students, being the third or fourth language acquired, which must be taken into account when analyzing the results. They are, thus, mostly multilingual students.

	Number of FL spoken		
	1	2	3
1 <sup>st</sup> grade (n = 13)	0	9	4
2 <sup>nd</sup> grade (n = 9)	2	5	2
3 <sup>rd</sup> grade (n = 9)	0	4	5

Table 2 Number of Foreign languages spoken besides Portuguese

All the students involved were asked to fill in a questionnaire of sociolinguistic profile and to write a text, selecting one of four given stimuli. These stimuli have been selected taking into account the different language levels and their inherent level of difficulty. However, the subjects had total freedom to choose the stimulus.

Based on the analysis of the collected written corpus, consisting of 31 language productions, corresponding to the number of students involved in the study, in a total of 7621 words (Grade 1 – 2312, Grade 2 – 2327, Grade 3 – 2982), we intend to ascertain the influences that other already acquired languages have in the learning process of Portuguese as an FL. We thus put forward the hypothesis that the frequency of transfers from non-native languages are more likely to be greater than from Arabic. In order to test it, we made a list of all transfers made by the students at the lexicon level, because we believe, just like Molnár (op. cit.), that it plays an important role in language learning and that the transfer from previously acquired languages is more evident in this case.

## 4.2 Results

When analyzing the data, we found out that all transfers were made from the two most dominant foreign languages in the group (French and Spanish).

	Number of words transferred		Number of subjects who transfer
	Content words	Function words	
1 <sup>st</sup> grade	23	4	10
2 <sup>nd</sup> grade	18	1	6
3 <sup>rd</sup> grade	6	2	5
Total	47	7	21

Table 3 Total of lexical transfer

Table 3 shows us that the greatest amount of transfers takes place in the first year and that it gradually decreases throughout the degree as a consequence of greater language proficiency that students keep acquiring, thus progressively separating the target languages. Although the number of students has practically remained the same from the second to the third year, the number of transfers has declined by over half (19 to 8). We can also note that the number of content words transferred (87%) is much higher than the number of functional words (13%).

	French		Spanish		Total
	Content words	Function words	Content words	Function words	
1 <sup>st</sup> grade	13	1	10	3	27
2 <sup>nd</sup> grade	11	0	7	1	19
3 <sup>rd</sup> grade	1	2	5	0	8
Total	25	3	22	4	54

Table 4 Source language of transfer

From the total of transfers, we found out that 48% had Spanish as the source language and 52% the French. The results in Table 4, thus, prove that these two languages are both equally used as a source of transfer and that there is no large discrepancy between the number of transfers from each one of them throughout the three years. Somehow, these data are related to the values shown in Table 1, even though three students had referred to have a greater proficiency in other languages than French and Spanish, a fact which could not to be verified since no influence from those other source languages was to be found.

In the analyzed texts, we took into account the lexical adequacy, the spelling and the morphology of words; we detected several hybrid forms composed from the French and Spanish vocabulary that resemble Portuguese, but whose spelling does not match any of them. This is exemplified in these two tables (Tables 5 & 6).

	Hybrid	French word	Portuguese word
1 <sup>st</sup> grade	portugaisa	portugaise	portuguesa
2 <sup>nd</sup> grade	prononçar	prononcer	pronunciar
3 <sup>rd</sup> grade	europianos	européens	européus

Table 5 Hybrids produced from french

	Hybrid	Spanish word	Portuguese word
1 <sup>st</sup> grade	musulmano	musulmanes	muçulmanos
2 <sup>nd</sup> grade	extranjeiro	extranjero	estrangeiro
3 <sup>rd</sup> grade	despoblaça	despoblación	despovoação

Table 6 Hybrid produced from spanish

In both these cases, there is a neological creation formed by elements corresponding to the two languages in contact. The students already reveal some knowledge of the structure of words in Portuguese and of the correct use of some word endings. However, their proficiency in Portuguese is still low, whereby the student produces, unintentionally, interlanguage forms that consist in the combination of partial segments of the L2 and the L3/Ln, attempts of phonological and morphological adaption to Portuguese, as their spelling reveals.

At an idiosyncratic level, we also see that Spanish and French are the two main sources of transfer, existing, in this case, a predominance of the former over the latter.

- (i) Complete language switches from French
  - “Há algum classificação da língua portuguesa *selon* o critério...” (1<sup>st</sup> grade)
  - “...e dar à pessoa um vida seguro com *justice* social...” (2<sup>nd</sup> grade)
  - “... Rabat começa a *souffrir* de problemas de trânsito...” (3<sup>rd</sup> grade)
- (ii) Complete language switches from Spanish
  - “*Resumen* do vídeo” (1<sup>st</sup> grade)
  - “... mas não existe nenhuma *regla*...” (2<sup>nd</sup> grade)
  - “... os *barrios* com as mesquitas antigas.” (3<sup>rd</sup> grade)

We also detected some semantic calques made from the French, as it can be seen in the following examples.

- (iii) Calques from French
  - “... e alguns países de África que estavam colonizados por Portugal naquela época, *é dizer (c'est-à-dire)* os países que têm língua portuguesa como língua oficial...” (1<sup>st</sup> grade)
  - “... tanto que ela *soubera (avait subi)* muita invasão no período pré-românico...” (1<sup>st</sup> grade)

“... onde há aqui as boas *vilas* (*villes*) equipadas com as boas infra-estruturas...” (3<sup>rd</sup> grade)

(iv) Calques from Spanish

“... também musulmanos *aportaram* (*aportaron*) elementos árabes na língua portuguesa...” (1<sup>st</sup> grade)

“... temos uma casa de 5 habitações (*habitaciones*)...” (2<sup>nd</sup> grade)

## 5. CONCLUSIONS

Given the large number of words that constitute the corpora of the three years of the degree, I would like to emphasize the fact that the number of lexical transfers (morphological) is quite low, even in the productions of the first year students, which shows that their lexical knowledge is quite large.

The obtained results also allow us to infer that students are aware that French and Spanish are the two languages that are typologically closer to Portuguese and therefore they are the ones students most resort to to supply the flaws in the production of the latter. They are also aware that the lexicon and structures of Arabic are distant from Portuguese, because the former is a Semitic language, while the latter is a Romance one, such as Spanish and French. Therefore, it seems that the typological proximity is a factor that affects the transfer that these students make to Portuguese. That is way we share Hammarberg's view that (op. cit.: 22), “influence from L2 is favored if L2 is typologically close to L3, especially if L1 is more distant”.

Other factors that influence the transfer of these students are their exposure to non-native languages and the “foreignness” of words. The first one results from the fact that French has a privileged status in the country, where the Moroccan Administration is in many aspects bilingual, its teaching is compulsory in the Moroccan education system and higher education is mostly done in this language; it is also a consequence of the fact that a great number of students already have a degree in Hispanic Studies. There is therefore a constant contact with French and a quite frequent one with Spanish, which enhances the transfer to Portuguese (Poullisse, op. cit.; Williams & Hammarberg, op. cit.; Hammarberg, op. cit.).

The second factor, influenced by the typological distance between the L1, L2 and L3/Ln, reduces the possibility of transfer from Arabic, giving the other already acquired languages the so-called character of “foreignness” that fosters the transfer of these languages to the target language. Proficiency in L3 is another factor to be taken into account, since these students' proficiency in Portuguese is still at a lower level when compared to the level of the other acquired foreign language(s), thus creating the perfect conditions for the transfers from this (these) language(s) to the L3 to take place more easily.

## REFERENCES

- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hefesien & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 8-20.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 1-5.



- Cenoz, J.; Hefeisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2003). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coste, D. (2001). La notion de compétences plurilingue et ses implications possibles. In *Actes du séminaire – L'enseignement des langues vivantes. Perspectives* (pp. 29-38). Paris: Direction de l'Enseignement scolaire/ CRDP Versailles.
- Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-69.
- De Angelis, G. (2008). *Third Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In J. Cenoz, B. Hefeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 42-58.
- Dewaele, J-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 471-90.
- González Piñeiro, M.; Guillén Díaz, C. & Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Grosjean, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. In J.L. Nicol (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Languages Processing*. Oxford: Blackwell, pp. 1-22.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hefeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-41.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000). The dynamics of a third language acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (eds.), *English in Europe – The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 84-98.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8 (3&4), 201-209.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41 (1), 15-56.
- Molnár, T. (2010). Second language versus third language vocabulary acquisition: A comparison of the English lexical competence of monolingual and bilingual students. *Toronto Working Papers in Linguistics (TWPL)*, 33. Available in: <http://twpl.library.utoronto.ca/index.php/twpl/article/view/6893/12728>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.



Poulisse, N. (1997). Language production in bilinguals. In A. M. B. de Groot & J. Kroll (eds.), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 201-224.

Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. J. Cenoz, B. Hefesen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 59-68.

Rothman, J.; Iverson, M. & Judy, T. (2011). Some notes on the generative study of L3 acquisition". *Second Language Research*, 27 (1), 5-19.

Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language Acquisition: Theoretical Foundations*. London: Longman. London: Longman.

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.

# ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LAS VOCALES DEL ESPAÑOL Y EL CHINO MANDARÍN: REFLEXIONES PARA EL PROFESOR DE ELE

**Sílvia Planas Morales**

*Universitat Rovira i Virgili*

*silvia.planas@urv.cat*

## RESUMEN

En este artículo se presenta parte de un trabajo sobre la pronunciación de las vocales del español por hablantes chinos; en concreto, la parte de la investigación cuyo objetivo ha sido analizar las causas por las cuales los hablantes chinos confunden y alteran los timbres de las vocales del español, con la finalidad de ofrecer al profesor de ELE información y recursos para las actividades de pronunciación. En el análisis contrastivo se han analizado las características de los fonemas vocálicos chinos y las implicaciones que la distribución complementaria de sus alófonos tiene en la pronunciación de las vocales del español, atendiendo a (i) la distribución de las vocales en el espacio vocálico y (ii) la distribución complementaria de los alófonos en la sílaba.

La finalidad de este trabajo está en ofrecer al profesor de ELE una información que le permita detectar la causa de ciertos errores de los hablantes chinos en la pronunciación de las vocales del español.

Palabras clave: vocales del chino, vocales del español, análisis contrastivo, actividades de pronunciación

## ABSTRACT

*A first approach to Chinese, without a previous linguistic analysis, only shows that confusion and alteration of vowel qualities may be due to differences between vocalic systems. However, a contrastive analysis allows us to get into the features of vowels and the implications for the pronunciation of phonemes of Chinese and Spanish, paying attention to (i) the distribution of vowels in the vocalic space, and (ii) the complementary distribution of allophones within the syllable.*

*The goal of this paper is offering to the teacher of Spanish as a foreign language (ELE) information for detecting the basis of the errors committed by Chinese speakers when pronouncing Spanish vowels.*

*Keywords: Chinese vowels, Spanish vowels, contrastive analysis, pronunciation activities.*

## 1. LA PRONUNCIACIÓN EN LA CLASE DE ELE

Lo más habitual en la clase de ELE es centrar la pronunciación en las consonantes del español cuando el problema del acento extranjero reside en la adecuada pronunciación del

timbre de las vocales, pues el espacio que delimita la articulación de las vocales de un idioma en el tracto vocal es el que lo ajusta a los sonidos del sistema de esa lengua (Gil, 2007). Pero el espacio vocálico no solamente es una noción articulatoria, sino también (y aún más importante) una noción acústico-perceptiva, pues el alumno puede tener problemas de distinción fonológica a causa de la interferencia de su lengua materna.

También se debe tener en cuenta que las vocales son el segmento sonoro en el que se insertan los rasgos suprasegmentales del acento y la inflexión entonativa, básicos para el buen entendimiento y la comunicación entre hablantes, pues las diferencias entonativas entre dos lenguas afectan tanto a la interfaz fonética-sintaxis como a la interfaz fonética-pragmática. Entre el español y el chino estas diferencias se acetúan enormemente porque el español es lengua entonativa y de orden sintáctico libre (Villalba, 2010), y el chino es lengua tonal y de orden restringido.(1)

Por lo que respecta a pronunciación de las vocales del español en la clase de ELE, los principales errores y dificultades de pronunciación de los alumnos chinos que realizan cursos de español en la Universidad Rovira i Virgili son los siguientes:

- Timbre inestable de [a].
- La vocal [e] es sustituida por la vocal neutra.
- Pronunciación [u] de la letra «o».

### 1.1. El análisis contrastivo

Como todo aprendizaje de una segunda lengua pasa por el filtro de la lengua materna, el análisis contrastivo entre sistemas vocálicos permite encontrar las claves para la enseñanza y corrección de errores de las vocales de la lengua extranjera.

En el caso del chino (L1) y el español (L2), con el análisis contrastivo se pueden analizar las características de los alófonos vocálicos chinos y las implicaciones que la distribución complementaria de tales alófonos tiene en la pronunciación de las vocales del español. Por este motivo la metodología de investigación para este trabajo es el análisis contrastivo de los fonemas vocálicos del chino y del español atendiendo a:

- a) La distribución de las vocales en el espacio vocálico.
- b) La distribución complementaria de los alófonos en la sílaba.

En el análisis contrastivo se realiza una comparación de los rasgos fonéticos (articulatorios y acústicos) y fonológicos de las vocales y sus respectivos alófonos, para encontrar las diferencias y las coincidencias entre las vocales del chino y del español. Tanto la comparación de los rasgos fonológicos como la de los rasgos fonéticos articulatorios se basa en la revisión de la bibliografía actual versada sobre el tema.

Para la comparación de las características acústicas se analiza la distribución formántica de las vocales realizando espectrogramas con el programa *Praat*. Esto nos permite analizar y comparar la distancia o intervalo frecuencial entre F1-F2 de los sonidos vocálicos del chino y del español, pues la altura en Hertz del primer formante (F1) está relacionada con el parámetro que clasifica las vocales en cerradas, medias y abiertas, y la del segundo formante (F2) está relacionada con el parámetro que las clasifica como anteriores, centrales y posteriores.

En la investigación también se analiza un aspecto del chino que el profesor de ELE debe tener en cuenta: el cambio conceptual que supone la transcripción de los caracteres chinos, que son morfosilábicos, a la escritura alfabética o romanizada (*pīnyīn*), y del alfabeto a la transcripción fonética y fonológica.

## 2. LAS VOCALES DEL ESPAÑOL Y DEL CHINO

El español es una lengua con un sistema vocálico primario y muy equilibrado, pues posee fonemas en todos los grados de abertura (cerrado, medio y abierto) y punto de articulación (anterior, central y posterior). Pero sobre todo es simple, porque solo posee cinco fonemas vocálicos, el rasgo labializado no es distintivo (las posteriores ya de por sí tienen ese rasgo y las demás no lo son) y la única peculiaridad de los alófonos es que las vocales españolas tienden a abrirse en sílaba trabada (cf. D'Introno *et al*, 1995; Casado *et al*, 2003).

Estas características del sistema vocálico español permiten practicar la percepción y articulación de las vocales de una manera muy sencilla, en la cual el alumno oye el timbre de la vocal de la lengua extranjera con su propia voz. El ejercicio consiste en fijar la abertura del maxilar y la labialización de las vocales para que el alumno establezca de manera inductiva el espacio vocálico del español, que el profesor de ELE puede ilustrar con el esquema de la tabla 1. Partiendo de los dos parámetros articulatorios, se indica al alumno que la abertura del maxilar para las vocales cerradas es la de la anchura de un dedo, dos para las vocales medias, y tres para la vocal abierta. Estas tres aberturas deben combinarse con la forma de los labios, que será la de un mohín para las vocales posteriores, y la de sonrisa para las anteriores (para la vocal central los labios han de estar, simplemente, relajados):

ABERTURA DEL MAXILAR: según el número de dedos que podemos morder en alineación vertical

- I dedo para /i/ i /u/, las vocales cerradas
- II dedos para /e/ i /o/, las vocales medias
- III dedos para /a/, la vocal abierta.

LABIALIZACIÓN: según si hemos de sonreír o hacer un mohín (o ninguna de las dos cosas)

- Sonreír para /i/ i /e/, las vocales anteriores.
- Mohín para /u/ i /o/, las vocales posteriores.

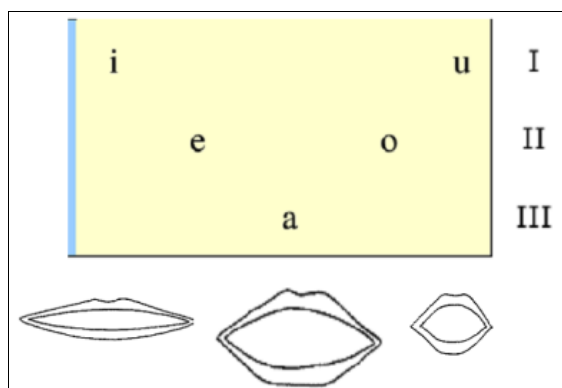


Tabla 1. La pronunciación de las vocales del español

El sistema vocálico del chino mandarín también posee solamente cinco fonemas (tabla 2), aunque llama la atención que distinga entre labializada y no labializada (/i/-/y/), y no distinga fonemas vocálicos ni en la posición anterior ni posterior de la abertura media, ya que el sistema de cinco vocales, que es el más común, suele estar constituido por /i, e, a o, u/ (Bursquet, 2009), como es el caso del español (tabla 3), puesto que es el sistema vocálico más eficiente desde el punto de vista perceptivo. Puede que por este motivo, el chino mandarín presente una distribución alofónica compleja (tabla 4).

	Anterior		Centra l	Posterior	
	No Labializad a	Labializad a		No Labializad a	Labializad a
Cerrad a	□□□	□□□			□□□
Media			□↔□		
Abierta	□□□				

Tabla 2. Vocales del chino mandarín (adaptado de Lin, 2007)

	Anterior		Centra l	Posterior	
	No Labializad a	Labializad a		No Labializad a	Labializad a
Cerrad a	□□□				□□□
Media	□□□		□		□□□
Abierta			□□□		

Tabla 3. Vocales del español

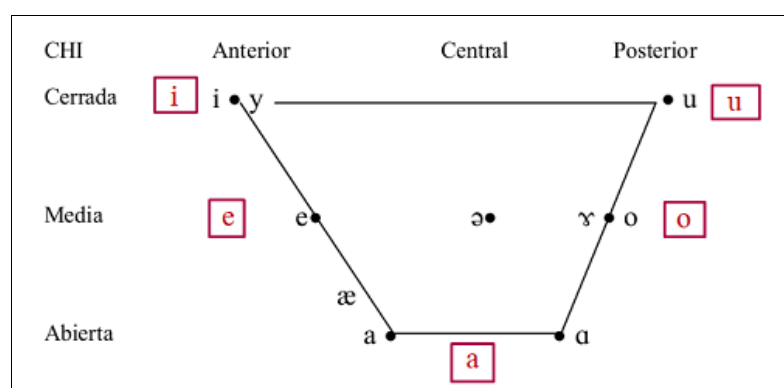


Tabla 4. Alófonos vocálicos del español (en recuadro) y del chino



### 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS FONEMAS Y ALÓFONOS DEL CHINO MANDARÍN

A diferencia del español, el chino posee variaciones alófonicas sistemática de vocales atendiendo a la distribución silábica del fonema en el núcleo silábico (cf. Howie, 1976; Lin, 2007; Duanmu, 2000). En la siguiente tabla (tabla 4) puede observarse la distribución en el espacio vocálico de los alófonos o sonidos de los fonemas vocálicos del chino mandarín.

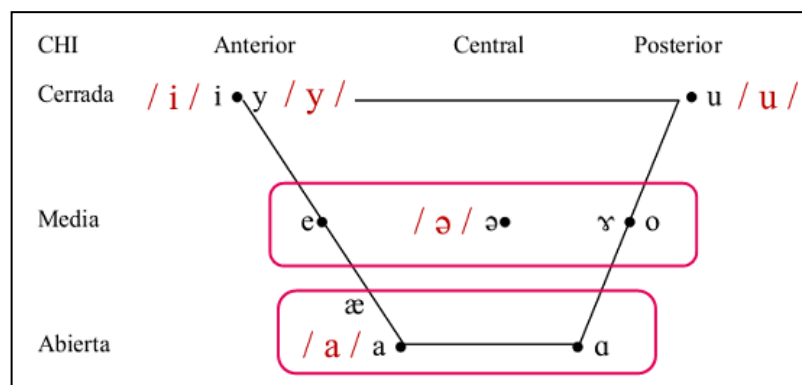


Tabla 2. Fonemas y alófonos del chino mandarín

Los fonemas /↔/ y /a/ tienen cuatro y tres alófonos, respectivamente, en distribución complementaria

FONEMAS	ALÓFONOS
/↔/: [+central], [+medio], [-labializado]	[e] : [+anterior], [+medio], [-labializado] [↔]:[+central], [+medio], [-labializado] [Φ]:[+posterior], [+medio], [-labializado] [o]: [+posterior], [+medio], [+labializado]
/a/: [+anterior], [+medio], [-labializado]	[æ]: [+anterior], [-medio], [-bajo], [-labializado] [a]: [+anterior], [+bajo], [-labializado] [A]:[+posterior], [+bajo], [-labializado]

Los fonemas vocálicos /□/, /□/ y /□/, poseen los alófonos [□], [□] y [□], respectivamente, que funcionan como consonante, cuando no son la vocal que es el núcleo de la sílaba (Lin, 2007):

FONEMA	ALÓFONO	EJEMPLO	TRANSCRIPCIÓN EN PĪNYĪN
/□/	[□]	yě 'tambiér'	(/i/ se escribe «y» en inicio de sílaba)
/□/	[□]	yu 'luna'	(/□/ se escribe «yu» en inicio de sílaba)
/□/	[□]	wǒ 'yo'	(/u/ se escribe «w» en inicio de sílaba)

(Adaptado de Lin, 2007:67)

Aún así, la gramática tradicional china, sitúa estas *glides* en una posición adyacente a la de la vocal nuclear, pues divide la sílaba en el Inicio, lugar ocupado por una sola consonante, y el Final, que se divide a su vez en la *cabeza*, lugar ocupado por una *glide*, el *cuerpo* (que es propiamente el Núcleo de la sílaba y el único elemento obligatorio), ocupado por la vocal principal, y la *raíz*, que puede ser una vocal o las consonantes nasales /ŋ/ «n» o /N/ «ng».(2)

La división de la sílaba siguiendo el esquema occidental (Yip, 1994; Duanmu, 2000), sitúa la glide en el Ataque, la vocal de la *raíz* pasa a formar parte del Núcleo y la Coda solo puede estar ocupada por una de las dos consonantes nasales (tabla 5).

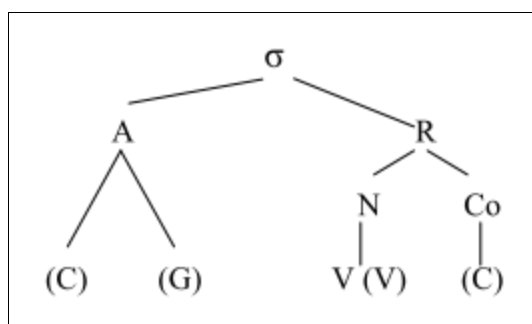


Tabla 5. Estructura de la sílaba china

V	è	(enfadado)
CV	sī	(seda)
GV	yā	(pato)
CGV	duō	(cuánto)
VC	ān	(paz)
VV	ài	(amor)
CVC	lán	(azul)
CVV	lái	(venir)
GVC	yán	(sal)
GVV	yào	(medicina)
CGV\	huà	(cambiar)
CGV\	huà	(malo)

Tabla 6. Tipos de sílaba china (adaptado de Lin, 2007)

La combinación de los fonemas en la sílaba es muy restringida (tabla 6), lo que hace que el acento tonal sea un elemento prosódico esencial e inherente porque permite multiplicar hasta cinco el significado o función de un mismo segmento silábico:

- *ba* con tono 1 : bā 八 (ocho)
- *ba* con el tono 2: bá 拔 (arrancar)
- *ba* con el tono 3: bǎ 把 (empuñar [un arma])
- *ba* con el tono 4: bà 爸 (padre)

#### 4. PRONUNCIACIÓN DE LA VOCAL □□□

La vocal /a/ del chino mandarín se pronuncia:

- [A], cuando la vocal va seguida de /□/ o de /N/: *mǎo* [□A□], *bāng* [□AN].
- [□□], cuando la vocal /□/ se encuentra entre /□/ y /□/: *liǎn* [□□□□□].
- [□], en los demás contextos: *bā* [□□], *bài* [□□□], *sān* [□□□].

Si comparamos los espectrogramas de los tres alófonos chinos (tabla 7), observamos que la distancia entre el primer formante (F1) y el segundo formante (F2) del alófono posterior [A], de la palabra *mǎo* (gato), es mucho menor que el del alófono [□], de la palabra *liǎn* (cara), y que el del alófono [□], de la palabra *sān* (tres), debido a que F2 es más bajo, aunque F1 se mantenga. Sin embargo, en los tres casos los hablantes chinos identifican el sonido con el fonema /a/, pues la pronunciación del alófono posterior ([A]) es por la influencia articulatoria de la vocal posterior y de la consonante velar, mientras que la pronunciación del alófono [□□], que no es tan bajo como [□], es debido a la influencia articulatoria de la vocal anterior; en este último contexto se puede pronunciar incluso como [□] (Howie, 1976).

La comparación de espectrogramas de alófonos de /a/ del chino y el español confirman que el alófono [a] del chino es el que presenta más coincidencias con el sonido de la /a/ del español, pues no solo la distancia entre el primer formante y el segundo es similar, sino que, por la medición en Hertz, se ha podido comprobar que el primer formante de las dos vocales están a la misma altura. En la tabla 7 se puede observar que la [a] china de *sān* y la [a] española de *dan* (de *mudanzas*) tienen el F1 en la misma frecuencia, la distancia entre F1 y F2 es parecida y, seleccionando la vocal, hay coincidencia acústica-perceptiva. Esta coincidencia no es extraña aún cuando en chino es clasificada como anterior y en español, como central, pues cuanto más bajas son las vocales menos extremas se pueden articular (Bursquet,2009).

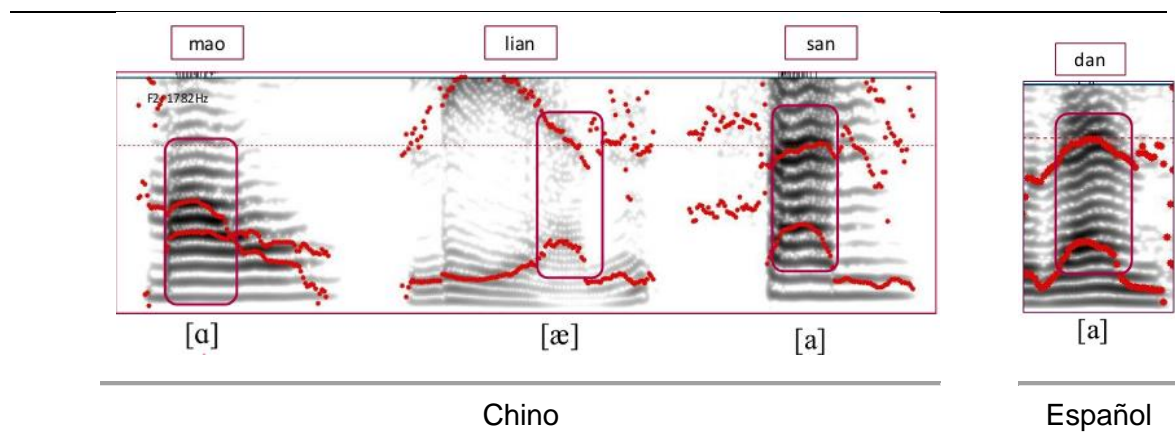
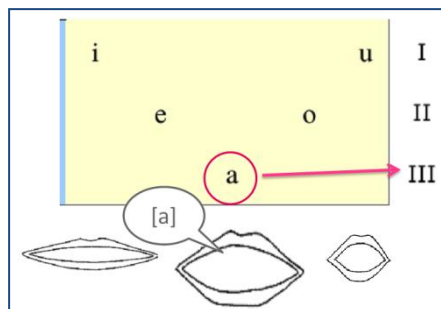


Tabla 7. Espectrogramas de /a/ en chino y en español

##### 4.1. Actividades de pronunciación para la clase de ELE

El procedimiento para las actividades de pronunciación de la vocal /a/ puede seguir las siguientes pautas:

- 1) El alumno debe practicar la vocal con el ejercicio de percepción y articulación descrito en el apartado 2, tabla 1:



2) Introducir la vocal en palabras monosilábicas con contextos de pronunciación del alófono [a] del chino:

*dan, can, san, pan, la,*

3) De las palabras monosilábicas pasar, paulativamente, a palabras polisilábicas, manteniendo, si es posible, el mismo contexto de pronunciación silábico:

*lana, cana, santo, dama,*

4) Volver a practicar el ejercicio del apartado 2, pero añadiendo las vocales /i/ y /u/ (ambas también pertenecientes al sistema fonético del chino mandarín), para establecer los extremos cardinales del espacio vocálico del español.

5) Fijar el timbre de las tres vocales básicas con la pronunciación de pares mínimos de palabras, combinando i-a y u-a:

*pila-pala, mala-mula, nado-nido, cuna-cana*

6) Practicar con sintagmas:

*La mala mula  
La sábana santa  
La pala de Ana*

7) Practicar con oraciones sencillas.

*Ana y Luna van a Salamanca.  
Una musa ha inspirado esta música.  
La cuna de Juana es lisa y blanca.*

Los ejercicios de 5, 6 y 7 pueden encontrarse en manuales de ELE especializados en fonética y pronunciación.

Es aconsejable que se grabe al alumno en algunas ocasiones para que pueda oír su propia pronunciación.

## 5. PRONUNCIACIÓN DE LA VOCAL [e]

En chino mandarín, el sonido [e] es un alófono del fonema /↔/ que se pronuncia en las siguientes distribuciones silábicas:

- Seguida de /i/: *shèi*.
- En posición final, después de /i/ o de /y/: *jiē, yuè*.

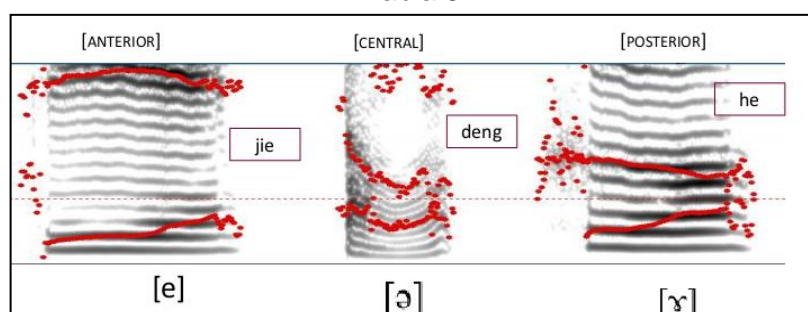
Así pues, se pronuncia este alófono cuando la vocal [ɐ] va seguida o precede una vocal anterior.

La vocal [ɐ] se escribe «e» en todas sus realizaciones no labializadas, con lo cual el alumno chino, por interferencia de su lengua materna, pronuncia [ɐ] o [ɸ] en los siguientes contexto del español:

- Cuando «e» va seguida de «n» o de otra consonte (como, por ejemplo, en la preposición *en*), el timbre vocálico es el de [ɐ].
- Cuando «e» se encuentra en sílaba átona (como es el caso *le*, pronombre clítico), el timbre vocálico es el de [ɸ].

En el espectrograma de la tabla 8 se puede observar las distribuciones formánticas (líneas más oscuras) de los tres alófonos no labializados de [ɐ], que son la causa de la diferencia de timbre vocálico, perfectamente audible para un español.

Tabla 8.



Puesto que la pronunciación de [e] del chino que coincide con la pronunciación del español es el los contextos en los que /ɐ/ va seguida o precedida de /i/, la mejor forma de fijar la pronunciación de la /e/ española es partiendo de palabras chinas como *jiē* y *shèi* (tabla 9).

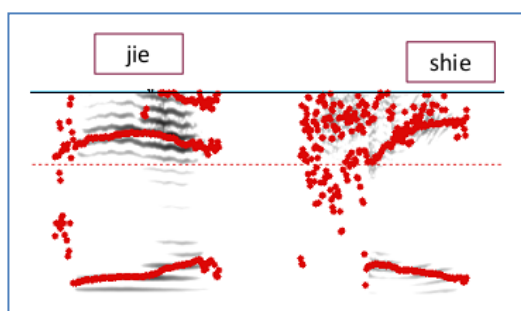


Tabla 9. Espectrogramas de las palabras chinas *jiē* (calle) y *shèi* (quién)

## 5.1. Actividades de pronunciación en la clase de ELE

Para la buena pronunciación de la /e/ española, es aconsejable realizar estas actividades previas:

CON LA TERMINACIÓN -IE :

- Paso 1. Alargar la [e] final mientras que, paulativamente, se reduce el inicio de la sílaba hasta pronunciar exclusivamente la vocal [e]:

*jièeeeeeee > ieeeeeeeeeeeeeee > eeeeeeeeeeeeeeee*

- Paso 2. Pronunciarla con distintas consonante en sílaba CV, pero partiendo de la pronunciación prolongada de [e](V:::CV):

*eeeeeeee.pe , eeeeeeeeeee.te, eeeeeeeeeee.le, eeeeeee.ne, eeeeeeeee.se*

CON LA TERMINACIÓN -EI :

- Paso 1. Empezando con la palabra china *shei*, pronunciar de forma seguida sílabas CVV con el mismo tono chino que *shei*, aún cuando no tengan sentido en chino:

*shei-sei-mei-lei-pei*

- Paso 2. Una vez mecanizado el paso uno, repetir rítmicamente cada una de las sílabas con y sin diptongo:

*pei-pe-pei-pe-pei-pe*

- Paso 3. Introducir la sílaba en una palabra, tanto en posición tónica como en posición átona:

*pei-pe-pe-pe-pe.lo*  
*pei-pe-pe-pe -pe.lo.ta*  
*pei-pe-pe-pe-pe.le.te.ro*

Estas actividades se complementan con el ejercicio de autopercepción y articulación descrito en el apartado 2, tabla 1:

- Abertura del maxilar: II dedos.
- Labialización: Labios en modo sonrisa.

Una vez practicada dentro de palabras, se va aumentando el enunciado oral con sintagmas y oraciones simples, como en la práctica de la /a/ española del apartado anterior.

## 6. PRONUNCIACIÓN DE LA VOCAL [o]

No todos los alófonos de [o] del chino mandarín se escriben con la letra alfabética «e», el único alófono labializado, [o], se representa gráficamente con la letra alfabética «o».

La vocal [o] se pronuncia [o] cuando va seguida o precedida de la vocal /u/; pero esta [o] china es mucho más cerrada que la española, siendo percibida como [u] por un hablante español.

Espectrográficamente (tabla 10) no se visualiza diferencia entre el intervalo F1-F2 de [o] y el de [u], ni en pronunciación [ou], como en *gou* [ou], ni en pronunciación [uo], como en *guo* [uo].



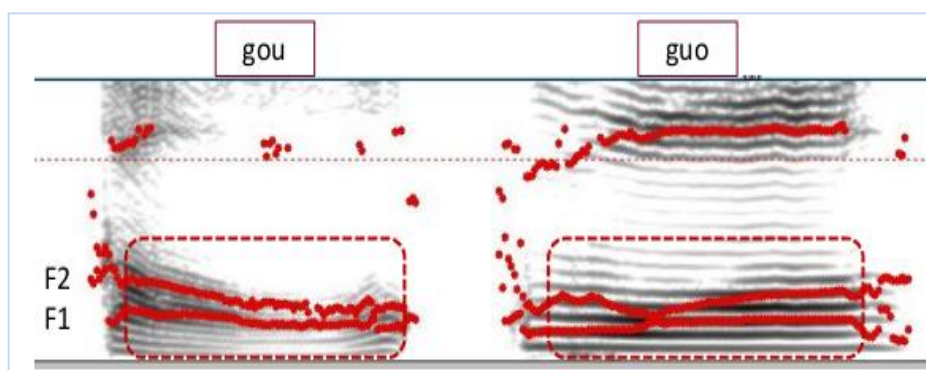
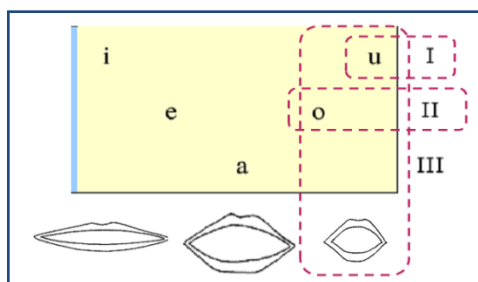


Tabla 10. Espectrograma del alófono labializado de la vocal [o] ↔ [o]

#### 6.1. Actividades de pronunciación en la clase de ELE

Para fijar el timbre de la [o] española, es aconsejable:

- 1) Practicar las vocales /o/ y /u/ vocal con el ejercicio de autopercepción y articulación descrito en el apartado 2, tabla 1:



- 2) Trabajar la distinción /o/-/u/ con pares mínimos.  
*mola-mula, luna-lona, coco-cuco*
- 3) Practicar con palabras que combinen o no ambas vocales, marcando las vocales al pronunciar lentamente las sílabas, especialmente si se hallan en la tónica:  
*Pe-lo-tuuu-do, co-la-booo-ra, muuundo, su-mi-so*
- 4) Practicar con enunciados cortos:  
*Son solo dos*  
*Un polo y un zumo*  
*No sumo mucho*

No es imprescindible que los enunciados tengan un sentido lógico:

Se intentará que las frases tengan un sentido lógico, aunque no será necesario, ya que estamos poniendo atención a la pronunciación, no al significado. No debe haber ninguna ansiedad por parte de los estudiantes con respecto al significado, deben poner TODA su atención en la posición de su boca. (Iriarte, 2012, p.6).

Como actividad lúdica, es aconsejable recurrir a canciones como *Cuéntame al oído* de la Oreja de Van Gogh, no solo por la excelente vocalización de Leire Martínez, que puede visualizarse en vídeo por youtube, sino porque indirectamente también se practican los rasgos prosódicos del ritmo y el acento.

## 7. DE LOS CARACTERES CHINOS A LOS FONEMAS

El sistema d'escritura china, basado en caracteres, difiere sensiblemente del concepto occidental de la relación entre *letra*, *sonido* y *fonema*, ya que no hay una relación directa entre caracter y sonido (aunque haya excepciones), porque el caracter es de naturaleza morfosilábica, és a dir, es decir, la escritura china no se segmenta por letras (caso del español), sino por sílabas. Respecto a los caracteres chinos, Rovira (2010:65) dice lo siguiente:

“[...] la escritura china está constituida mayoritariamente por caracteres formados por un símbolo gráfico que pertenece al nivel morfémico (parte semántica) y otro que se corresponde con una sílaba (parte fonética)”

Y añade:

“La pronunciación de los caracteres se obtiene mediante la intermeditación de unos símbolos silábicos que forman parte de ellos.”

Es decir, la escritura tradicional china es fonética, pero con la particularidad de que los caracteres representan sílaba y no fonemas.

Tras diversos intentos de alfabetizar la escritura china, en 1958 el gobierno chino finalmente aprobó el *Plan de notación fonética del chino*. Esta notación *fonética*, conocida como *pīnyīn*, es en realidad la transcripción románica que relaciona los sonidos de la lengua china con las letras del alfabeto latino (tabla 11).

Caracteres	八 'ocho'	爸 'padre'	去 'ir'
Pīnyīn	bā	bà	qǔ
Sonidos	[pa] <sub>55</sub>	[pa] <sub>41</sub>	[tɕʰy] <sub>214</sub>
Fonemas	/pa/ <sub>55</sub>	/pa/ <sub>41</sub>	/ky/ <sub>214</sub>

Tabla 11. De los caracteres a los fonemas en chino mandarín

El *pīnyīn* consta de 28 letras más 4 diacríticos acentuales que representan los 4 tonos distintivos del chino mandarín:

- Tono 1                      -                      El primer tono, que es el único estático, es alto sostenido. Su altura tonal es descrita como 55.
- Tono 2                      ´                      El segundo tono es ascendente. Su evolución en la escala tonal es descrita como 35.
- Tono 3                      ˇ                      El tercer tono es descendente-ascendente. Su evolución en la escala tonal es descrita como 214.
- Tono 4                      ˋ                      El cuarto tono es descendente. Su evolución en la escala tonal es descrita como 51.

Como puede verse en la tabla 11, las letras del *pīnyīn* no representan fielmente los sonidos del chino, por este motivo, el profesor de ELE deberá prestar especial atención por si el error del alumno chino es por interferencia con el *pīnyīn* (tabla 12). Por lo que respecta a las vocales, existe la siguiente correlación entre las letras del abecedario y los sonidos del chino y el español:

letras alfabeto	sonido español	sonido chino
i	[i]	[i]
e	[e]	[e] [ɤ] [ə]
a	[a]	[a] [ɑ] [æ]
o	[o]	[o] [u]
u	[u]	[u] [y]

Tabla 12. Correlación entre las letras de las vocales y los sonidos del español y del chino.

El profesor de ELE también debería tener en cuenta la interferencia del inglés si sus alumnos chinos poseen cierto nivel académico, pues si se da esta circunstancia, en los niveles iniciales, los alumnos tienden a buscar referencias en el inglés para pronunciar el español.

## 8. LOS ENLACES EN LA PRONUNCIACIÓN

Cuando en el discurso oral la lengua española enlaza palabras, se producen procesos fonéticos como los siguientes:

- 1) Concurrencia de vocales iguales: Cuando la vocal final de palabra es la misma que la vocal inicial de la palabra siguiente, con lo cual se pronuncia una sola vocal, que será átona, tónica o tónica larga, dependiendo de si las vocales coincidentes son átonas o tónicas:
  - a) 2 vocales átonas = 1 vocal átona (*la\_aldea* > *la.l.dea*)
  - b) 1 vocal átona + 1 vocal tónica = 1 vocal tónica (*cada\_año* > *ca.da.ño*)
  - c) 2 vocales tónicas = 1 vocal tónica larga (*dará\_agua* > *da.ra:gua*)
- 2) La sinalefa entre una vocal cerrada átona y una vocal media o abierta da lugar a un diptongo.

*La\_imagen* > *la.i.ma.gen*

*Tu\_amiga\_Isabel* > *tua.mi.gai.sa.bel*

## 9. CONCLUSIÓN

Las dificultades de los hablantes chinos con las vocales españolas se pueden resumir en dos puntos:

- a) La confusión y alteración de los timbres vocálicos es debida al mayor número de alófonos que posee el chino mandarín y por su distribución en el espacio vocálico.
- b) El cambio conceptual que representa la transcripción de los caracteres chinos a la escritura alfabética romanizada (*pīnyīn*), y del alfabeto a la transcripción fonética y fonológica.

## NOTAS

- 1 Sobre comparación entre español (lengua entonativa) y chino (lengua tonal), véase Planas Morales (2011 y 2012).
- 2 Glide: Vocal que realizan la función de una consonante (Trask, 1997).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boersma, P. y Weenink, D. (1992-2007) *PRAAT. Doing phonetics by computer*. University of Amsterdam, Institute of Phonetic Sciences, <http://www.praat.org>.
- Bursuet, D.A. (2009). *Análisis fonológico: un enfoque funcional*. SIL International. <http://www.sil.org/silepubs/Pubs/52264.pdf/>
- Casado, C., Marrero, V., y Quilis, A. (2002): *Fonética y fonología de la lengua española*. Madrid: UNED.
- D'Introno, F., del Teso, E., y Weston, R. (1995). *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- Duanmu, S. (2000): *The Phonology of Standard Chinese*. Oxford: Oxford University Press.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco libros. (Colección: Manuales de formación de profesores de español 2/L).
- Howie, J.M. (1976). *Acoustical Studies of Mandarin Vowels and Tones*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, Y.-H. (2007). *The Sounds of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iriarte, M.D. (2010). *La pronunciación de las vocales del español: actividades prácticas*. Comunidad ELE, 12: 1-7.
- Planas Morales, S. (2011): 'Aspectos de la entonación y el ritmo en chino y español para ELE', en Hidalgo, A. (ed.) *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI: perspectivas y ámbitos*: 301-320. Anejo nº 75 dels *Quaderns de Filologia*.
- Planas Morales, S. (2012). 'Consideraciones y recursos para la enseñanza de oraciones interrogativas españolas en hablantes chinos', en Cabedo Nebot, A. e Infante Ríos P. (eds) *Lingüística XL: El lingüista del siglo XXI*. Madrid: Ediciones SEL.
- Rovira Esteve, S. (2012). *Lengua y escritura chinas: Mitos y realidades*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Trask, R.L. (1997). *A Student's dictionary of language and Linguistics*. London: Arnold.
- Villalba, X. (2010) *El orden de las palabras en español*, Madrid, Castalia.
- Yip, P.C., y Rimmington, D. (1994). *Chinese: a Comprehensive Grammar*. London: Routledge.

## LA SECUENCIA DEL CUMPLIDO EN LOS MANUALES DE ELE Y DE ÁRABE DIALECTAL COMO LENGUA EXTRANJERA

**Ana Ramajo Cuesta**

Universidad Sorbona de Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos  
anitamajo@yahoo.es

### RESUMEN

En esta comunicación se analiza la aparición de la secuencia del cumplido en algunos manuales de español y de árabe dialectal para extranjeros. Mientras que en árabe parece que se concede una gran importancia a que los aprendientes conozcan las expresiones de cortesía, en los manuales de enseñanza de ELE, los contenidos sociopragmáticos siguen siendo aún limitados. En la enseñanza de una lengua extranjera, la conexión entre lengua y cultura es esencial. Por ello, es necesario introducir las formas pragmalingüísticas y las convenciones sociopragmáticas en los manuales de lengua.

Palabras clave: cortesía, sociopragmática, pragmalingüística, cumplidos y respuestas a cumplidos, manuales de enseñanza de lenguas extranjeras.

### ABSTRACT

*In this paper, the compliment sequence is analysed in several textbooks for teaching Spanish and colloquial Arabic as foreign languages. Whereas in the Arabic coursebooks, the importance of learning courtesy expressions is underlined, in the Spanish textbooks, the sociopragmatic contents are still limited. As language and culture are bonded together, it is necessary to introduce the pragmalinguistic forms and sociopragmatic norms in the textbooks for learning a foreign language.*

*Keywords: politeness, sociopragmatics, pragmalinguistics, compliments/compliment responses, textbooks for teaching foreign languages.*

Este estudio parte de los resultados de una investigación en la que se analizaron las respuestas a cumplidos en español realizadas por 187 estudiantes libaneses de la Universidad Saint Joseph y del Instituto Cervantes de Beirut y Kaslik pertenecientes a los niveles del A2 al C1, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas. En este estudio se observó que las transferencias pragmáticas no aumentan ni disminuyen según la variable “nivel de instrucción”. Los estudiantes que no han estado en inmersión no adquieren la competencia pragmática si no se enseña de manera explícita en el aula.

En la investigación, las transferencias pragmáticas se produjeron en todos los niveles, si bien es verdad que en niveles superiores los estudiantes cuentan con más herramientas lingüísticas que les facilitarán la traducción de las expresiones características de su lengua materna a la L2.

En este trabajo se analiza la aparición de la secuencia del cumplido en los manuales de ELE utilizados por estudiantes libaneses de español de la Universidad Saint Joseph de Beirut y del Instituto Cervantes de Beirut y Kaslik. Asimismo, se realiza un análisis comparado de algunos manuales de español y de árabe dialectal para extranjeros.

Los cumplidos refuerzan la solidaridad entre los hablantes y son un reflejo de los valores culturales. Manes (1983:102) indica que los cumplidos y las respuestas a cumplidos no solo reflejan valores culturales sino que los refuerzan. Nelson y otros (1993:295), señalan que los cumplidos son como una ventana a través de la cual podemos ver lo que se valora en una cultura determinada.

Para Miquel (2004:8), los actos de habla son en cierta medida actos de cultura, resultado de la conjunción de una serie de reglas propias de la comunidad lingüística<sup>1</sup>.

En cuanto a las diferencias culturales, Wolfson (1981) observó en su estudio que los iraníes y los árabes solían utilizar proverbios y otras expresiones ritualizadas<sup>2</sup> cuando hacían un cumplido.

Según Escandell (2004:187-188), los actos de habla y la cortesía son dos campos en los que se hacen más evidentes las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refieren y, por tanto, en los que se manifiestan de manera más clara los fenómenos de inferencia pragmática. Por ello, como ya indicaba Wolfson (1981), es importante recopilar y analizar los actos de habla en diversas culturas para prevenir los malentendidos culturales.

## 1. LOS CUMPLIDOS, REFLEJO DE UNA CULTURA

### 1.1. El cumplido en árabe

En las sociedades árabes e islámicas existe la creencia de que un cumplido puede atraer el 'mal de ojo' si no va acompañado de expresiones que invocan la protección de Dios. Según Lane (1996), la única manera de asegurar a quien recibe el cumplido que no está siendo envidiado es utilizar fórmulas religiosas como *ma ʔa alla* 'que Dios te proteja' y *allahu akbar* 'Dios es grande'.

Asimismo, en los cumplidos en árabe es frecuente el uso de proverbios, frases ritualizadas y metáforas, sobre todo las que hacen alusión a las bodas (Wolfson, 1981:120).

### 1.2. El cumplido en español

Los cumplidos son muy frecuentes en español. Según Barros García (2010:13), en la interacción comunicativa española se aprecia una tendencia hacia la cortesía valorizadora que "se manifiesta en la importancia y frecuencia de ciertos actos de habla inherentemente corteses, como los cumplidos, los piropos, las invitaciones y los ofrecimientos".

Estas manifestaciones de cortesía valorizadora son consideradas como marcadores de solidaridad, y constituyen una de las vías de socialización más eficaces en la interacción española<sup>3</sup> al reforzar las relaciones interpersonales.

Según Albelda (2005:93), en la cultura española peninsular es especialmente significativa la frecuencia de medios lingüísticos explícitos dirigidos a valorar al tú, y en consecuencia, a estrechar la relación social con él. Así por ejemplo se puede reforzar la imagen del tú a través de un acto intensificador de lo dicho, como un cumplido o un halago.

Según Haverkate (2003:62), la aportación española más auténtica al inventario de los cumplidos es el piropo. Destacan los trabajos de Moore (1996) y Achugar (2001, 2002), quien,



basándose en una definición amplia de cortesía como ‘conducta socialmente aceptable’ (Meier 1995), analiza la práctica discursiva del piropo en la comunidad uruguaya<sup>4</sup>.

### 1.3. Respuestas a cumplidos

Realmente “es más fácil dirigirle un cumplido a una persona que responder adecuadamente al mismo. (...) La respuesta al cumplido requiere que se atenúe con cierta sutileza el aprecio expresado” (Haverkate, 1994:92).

Schegloff y Sacks (1973) y Haverkate (1994) se han referido a las interacciones de cumplidos/respuestas a cumplidos como parejas adyacentes, Pomerantz (1978) como cadena de acciones (*action chain*), Herbert (1989) como intercambios (*interchanges*) y Wolfson (1989) como secuencias. Hatch (1992:136 apud Yu, 2007:6) considera que la estructura conversacional de las secuencias cumplido-respuesta no solo incluyen el acto de habla en sí (*speech act utterance*), sino también la interacción completa del cumplido.

Ramajo Cuesta (2011:115), en su estudio<sup>5</sup> sobre las respuestas a cumplidos en español peninsular y en dialecto libanés, señaló que las respuestas a cumplidos en el corpus libanés se caracterizan por el uso de expresiones formulaicas. En el corpus español la función más frecuente fue “dar una explicación o información adicional”.

## 2. REVISIÓN DE MANUALES

Se llevó a cabo una revisión comparativa de 15 manuales de árabe dialectal para extranjeros y de 24 manuales de enseñanza de español:

Análisis de manuales	
Manuales de español para extranjeros	Manuales de árabe dialectal para extranjeros
<b>Manuales utilizados en la Universidad Saint Joseph de Beirut:</b>  <i>Nuevo ELE inicial 1</i> <i>Nuevo ELE inicial 2</i> <i>Nuevo ELE intermedio</i> <i>Nuevo ELE avanzado</i>	<b>Manuales de dialecto egipcio:</b>  <i>Egyptian Colloquial Arabic 1, a structure review,</i> <i>A Egyptian Arabic dictionary phrasebook</i> <i>Let's chat in Arabic, yalla –ndardish bil-arabi</i> <i>A practical introduction to the Spoken Arabic of Cairo</i> <i>Egyptian Arabic phrasebook</i> <i>L'Arabe moderne à partir de l'Égyptien niveau 1</i> <i>L'Arabe moderne à partir de l'Égyptien niveau 2</i> <i>Ahlan wa sahlan. Méthode d'Arabe Égyptien du Caire</i> <i>Anistuna Egyptian Colloquial Part 1</i> <i>Kallimni 'Arabi. An intermediate Course in Spoken Egyptian Arabic</i>
<b>Manuales utilizados en el Instituto Cervantes de Beirut y Kaslik:</b>	<b>Manuales de dialecto libanés:</b>  <i>Beginning, Intermediate and Advanced</i>

<p>Nuevo ELE inicial 1  Nuevo ELE inicial 2  Nuevo ELE intermedio  En acción 3 en clave ELE  El ventilador</p>	<p>Levantine Arabic For Non-Native Speakers  Colloquial Arabic (Levantine)  Manuel du parler arabe moderne au Moyen-Orient  Courtesy Expressions in Spoken Arabic  Le dialecte libanais et l'arabe littéral, première partie</p>
<p><b>Otros manuales de español:</b></p> <p>Gente 1, 2 y 3  Avance elemental, Avance. Nivel básico-intermedio, Avance-intermedio avanzado  Nuevo Avance 1, 2, 3 y 4  Prisma continúa A2, Prisma progresa B1 y Prisma avanza B2  Abanico  Aula internacional 1,2, 3  Sueña 4</p>	<p><b>Manuales de otras variedades dialectales:</b></p> <p>Saudi Arabic basic course</p>

Tabla 1. Manuales de árabe y de español para extranjeros analizados en el presente estudio.

## 2.1. Revisión de manuales de árabe

Según el análisis efectuado de algunos manuales de árabe dialectal para extranjeros, parece que se otorga una gran importancia a que los aprendientes conozcan expresiones de cortesía (Farha, 1991).

Farha (1991: VII) señala que para que un extranjero domine la lengua árabe ha de conocer toda una serie de expresiones de cortesía. El uso adecuado de las mismas le abrirá las puertas al entendimiento y a la amistad con los hablantes nativos de árabe. En su manual sobre expresiones de cortesía en árabe hablado recoge toda una serie de expresiones para combatir el 'mal de ojo' (véase Farha 1991:47).

Invocaciones contra el 'mal de ojo'	
Expresiones en árabe	Traducción al español
- <i>smalla</i> اسم الله	- que Dios te guarde
- <i>ma ša alla</i> ما شاء الله	- que Dios te proteja
- <i>smalla 'aleik min 'ain iblis</i>	- que Dios te guarde del mal de ojo
اسم الله عليك من عين إبليس	- en el nombre de Dios el Clemente y el Misericordioso
- <i>bismilla arahmān arahīm</i>	
بسم الله الرحمن الرحيم	

Tabla 2. Expresiones contra el 'mal de ojo' recogidas en Farha (1991:47).

Ciertamente, en árabe hay una gran riqueza de expresiones de cortesía, y la elocuencia y la cuidada expresión lingüística tienen gran importancia.

En la siguiente tabla se ilustran algunos ejemplos que aparecen en el manual de expresiones de cortesía en árabe para extranjeros:

Cumplidos sobre aspecto físico	Cumplidos sobre pertenencias	Cumplidos sobre habilidades
<p>Se dice a alguien después de haberse cortado el pelo, afeitarse o ducharse:</p> <p>1. 'Que lo disfrutes!'</p> <p>2. إن شاء الله و أنت عريس</p> <p>'Que siempre estés tan guapo como un novio'</p>	<p>Cuando alguien estrena ropa nueva se dice:</p> <p>1. 'Enhorabuena! مبروك</p> <p>2. سبحان الخالق، القالب غالب</p> <p>'Qué maravillas hace Dios, todo lo que te pones te queda perfecto!'</p>	<p>Cuando alguien ha cocinado se dice:</p> <p>1. الله يخليلي هلايدين</p> <p>'Que Dios cuide estas manos!'</p> <p>2. سلم دياتك هلهوين. 'Que Dios proteja estas manos que siempre cocinan deliciosas comidas!'</p>

Tabla 3. Cumplidos recogidos en Farha (1991:53).

## 2.2. Revisión de manuales de ELE

En cuanto a los manuales en la enseñanza de ELE, De Pablos Ortega (2006: 517) señala que "los contenidos relacionados con el uso de la lengua en la sociedad aparecen en pocas ocasiones de forma explícita en los libros de ELE, y, en otras ocasiones, implícitamente, como parte de las clases de gramática, conversación o cultura".

En el análisis de manuales utilizados por los estudiantes de la Universidad Saint Joseph y del Instituto Cervantes se observó que no se recoge el acto de habla del cumplido/ respuesta al cumplido. Este acto de habla aparece en los siguientes manuales:

Niveles del MCER	Acto de habla "realizar cumplidos"	Actos de habla "realizar cumplidos" y "responder a cumplidos"	Otros actos de habla
<b>Cumplidos en dialecto libanés del manual de cortesía en árabe</b>			
<b>A1</b>	Gente 1 Avance elemental		
<b>A2</b>		Prisma continúa	Ele Inicial 2 6

<b>B1</b>			Prisma Progresa Nuevo Ele Intermedio 7
<b>B2</b>			
<b>C1</b>		Sueña 4	El ventilador 8

Tabla 4. Manuales de ELE en los que aparece el acto de habla del cumplido.

En el nivel A1 se hace una pequeña referencia a “hacer cumplidos” en *Gente 1* y en *Avance elemental*. En la unidad 10 de *Gente 1* (2004: 107) se dan algunos recursos para aprender a “hacer cumplidos” con la estructura lingüística: ¡Qué+sustantivo+tan+adjetivo! Asimismo, se explica que este acto de habla forma parte de las convenciones sociales cuando se visita la casa de alguien y se propone a los alumnos realizar una secuencia en la que realicen cumplidos de anfitrión y huésped.

En la unidad 12 de *Avance Elemental* (2001:160), aparece la situación comunicativa de “invitación a cenar en casa de unos amigos”. Se estudia que una de las costumbres que tenemos los españoles cuando nos invitan es halagar la casa del anfitrión, la comida preparada...etc.

En el nivel A2 en *Prisma continúa* se ofrecen algunos ejemplos prácticos, ilustrados con diálogos de los siguientes actos de habla: disculparse, hacer cumplidos, responder a un cumplido, sorprenderse, expresar decepción, desilusión y lamentarse. Asimismo, se presenta un texto en el que se exponen algunos aspectos culturales y se explica cómo reaccionar ante un cumplido:

Normalmente, no solo damos las gracias, sino que dudamos del cumplido con frases como: ¿de verdad te gusta? ¿Sí?, o damos explicaciones: ¡qué falda tan bonita! Pues me ha costado muy barata. En realidad, se trata de reaccionar con humildad para no parecer engreído (*Prisma continúa*, 2003:76).

En *Sueña 4* (2001:98), en la actividad “el cumplido o el arte de la mentira piadosa”, se explica la importancia del acto de habla del cumplido:

(...) quien sepa halagar con naturalidad y soltura será considerado educado, cortés, amable y de muy grata compañía. ¿Qué se puede pensar de una persona que no hace alusión alguna al cambio de modelo de gafas, de color de pelo o a la elegancia de un traje nuevo de una conocida? (...). De esta forma, el cumplido se convierte en un arte, arte que no todos llegan a dominar con maestría (*Sueña 4*, 2001:98).

Asimismo, se señala que “tan importante como saber hacer cumplidos es saber responder a ellos”. Por ello, en la actividad 27 (2001:98), se presenta una audición en la que el alumno debe clasificar las reacciones<sup>9</sup> con las que una mujer responde a los elogios de un hombre. En el libro del profesor (2001:105) se señala la diferencia entre piropo<sup>10</sup> y cumplido y se explica que “los cumplidos sean o no sinceros son una manifestación de cortesía básica en la sociedad hispana no siempre comprendida por otras nacionalidades, que lo consideran muestra de hipocresía”. Con estas actividades los estudiantes pueden ver las estrategias de respuestas a un cumplido y comprobar las diferencias que existen en su lengua materna para evitar posibles malentendidos culturales.

Niveles de MCER	Ejemplos de la secuencia del cumplido
<b>A1</b>	<p>- ¡Qué piso tan bonito!</p> <p>- ¡Qué habitación tan grande!</p> <p>- ¡Qué barrio tan tranquilo! (Gente 1)</p> <p>- ¡Qué casa tan bonita!</p> <p>- ¡Qué rico! Eres un/a artista, no sé cómo lo haces.</p> <p>- Todo está buenísimo (Avance elemental)</p>
<b>A2</b>	<p>- ¡Qué falda tan bonita!</p> <p>* Pues me ha costado muy barata.</p> <p>- ¡Qué vestido tan bonito lleva la novia!</p> <p>* ¿No me digas? ¿De verdad? Entre tú y yo me parece horroroso</p> <p>- Pero ¡qué grande y qué guapo estás!</p> <p>* Anda, anda, abuela, no es para tanto (Prisma continúa)</p>
<b>C1</b>	<p>1. Agradecer el cumplido: <i>Muchas gracias. Te agradezco el cumplido.</i></p> <p>2. Devolver el cumplido: <i>No tanto como tú. Tú también.</i></p> <p>3. Hacer un cumplido en el que se elogie la cortesía o amabilidad del otro: <i>¡Qué caballero! Tu siempre tan amable.</i></p> <p>4. No desmentir el cumplido, pero manifestar el esfuerzo que supone la consecución de ese aspecto físico: <i>Mi trabajo me cuesta. Al menos lo intento.</i></p> <p>5. No desmentir el cumplido pero añadir una explicación: <i>Es que tengo una entrevista de trabajo. Es que he quedado con alguien muy especial.</i></p> <p>6. Desmentir el cumplido o quitarle importancia: <i>¡Qué más quisiera yo! ¡Huy, sí ya ves tú!</i></p> <p>7. Sacarse defectos: <i>¡Huy, sí con lo que he engordado...!</i></p> <p>8. Expresar sorpresa y alegría: <i>¿Tú crees? ¿De verdad?</i></p> <p>9. Exagerar (para quitar importancia): <i>¿Yo?, siempre. Cada día más guapa.</i></p> <p>10. Mostrar vergüenza y regañar al interlocutor: <i>¡No seas tonto! ¡Calla, bobo!</i></p> <p>11. Decir que sabe que su interlocutor no es sincero: <i>No mientas que se te nota en la cara... ¡Adulador! (Sueña 4)</i></p>

Tabla 5. Ejemplos de cumplidos y respuestas a cumplidos recogidos en los manuales de ELE.

En la enseñanza de la cortesía verbal, resulta muy útil utilizar muestras reales de lengua. Según Huth (2006:2026, apud Yu, 2007:24), emplear material auténtico en el aula ayuda a los aprendientes a tomar consciencia de la secuencia cumplido-respuesta al cumplido. Si los estudiantes de una L2 pudieran aprender los aspectos específicos de la pragmática de la L2 con ejemplos auténticos de secuencias conversacionales reales, esto les permitiría anticipar, interpretar y producir modelos secuenciales que son diferentes en las diversas culturas y así, se podrían prevenir de manera efectiva los malentendidos interculturales mediante la enseñanza en el aula.

Se podría elaborar una unidad didáctica utilizando fragmentos de películas o de obras literarias, de vídeos o grabaciones secretas realizadas por el docente. Resulta muy enriquecedor llevar a cabo una puesta en común en la que los estudiantes observen las diferencias de uso del cumplido en español y en su lengua materna. Tras la instrucción explícita, y como propone Dunham (1992:83), se podrían desarrollar juegos de rol para afianzar el uso del cumplido/respuesta al cumplido.

Barros García (2010:23) propone una unidad didáctica intercultural en la que se trabajan de manera contextualizada manifestaciones de cortesía valorizadora dentro de la cultura española. Uno de los objetivos de esta actividad es “poder formular cumplidos y ofrecimientos, así como reaccionar apropiadamente ante ellos”. Se presenta un texto en el que se recoge un diálogo que se desarrolla entre el anfitrión y el huésped. A partir de la lectura de este texto, se proponen algunas preguntas de reflexión<sup>11</sup> sobre el acto de habla del cumplido y se presentan actividades prácticas para practicarlo.

## CONCLUSIONES

Tras la revisión de la literatura parece que el acto del habla del cumplido apenas se recoge en los manuales de español para extranjeros. Creemos que las expresiones de cortesía se deben introducir en los manuales de lenguas extranjeras desde los primeros niveles. Choi (2008:438) considera que la enseñanza de los cumplidos se puede introducir independientemente del nivel de dominio de las destrezas gramaticales y léxicas, para que los alumnos reflexionen sobre los cumplidos en su lengua materna y en la L2. Es importante que los alumnos conozcan las diferencias culturales en la manera de comunicarse y se les proporcione la información necesaria.

Así por ejemplo, un estudiante español de árabe tendría que aprender a utilizar *na'imān*<sup>12</sup> para ‘felicitar’ a quien acaba de ducharse o cortarse el pelo, *mabrāk* ‘felicidades, enhorabuena’ para felicitar a alguien que ha adelgazado o se ha comprado algo nuevo, etc.

Un aprendiente libanés debería ser consciente de que la traducción literal de las expresiones formulaicas que se utilizan para responder un cumplido podría producir extrañeza en los hablantes nativos. Así, un libanés elogiaría a quien ha cocinado un buen almuerzo utilizando *teslam +deiki* ‘que Dios mantenga tus manos sanas’, podría responder a un cumplido sobre aspecto físico contestando *‘ayunik el-+elu+n* ‘son tus ojos los que son bonitos’ y ofrecería el objeto elogiado empleando *mu'addam* ‘es tuyo’.

Barros García (2010:16) señala que los fallos producidos por la transferencia pragmática pueden generar en algunos casos “auténticos conflictos y situaciones desagradables” ya que los errores de tipo cultural “pueden interpretarse como manifestaciones de mala educación, descortesía o prepotencia”.

Creemos que la instrucción explícita ayuda a nuestros estudiantes a entender el uso de los actos de habla en una L2 y a tomar consciencia de aquellos casos que podrían provocar malentendidos culturales. De esta manera, estaremos formando a nuestros alumnos para que lleguen a ser hablantes interculturales conocedores no solo de una lengua sino también de una cultura.

Por tanto, consideramos que en la enseñanza de una lengua extranjera la conexión entre la lengua y la cultura es esencial y el papel del profesor es mediar entre la cultura del alumno y la L2. La enseñanza explícita de las formas pragmalingüísticas y de las convenciones sociopragmáticas en el aula de lengua es fundamental y sería conveniente introducirla en los manuales de aprendizaje de una L2.



## NOTAS

1 La autora recoge en su exposición la diferencia del acto de habla del cumplido entre los estadounidenses y los españoles, y señala que los primeros utilizan cumplidos en algunos contextos en los que no se emplearían en español.

2 Wolfson (1981:120) cita como ejemplo el cumplido que hace una mujer jordana a la niña de su amiga diciendo que *es como la luna y tiene los ojos bonitos*. Ciertamente, el hablante nativo no entenderá que es muy frecuente en árabe utilizar la metáfora “luna” para elogiar la belleza de una niña o mujer. Asimismo, es muy habitual en árabe realizar cumplidos sobre la belleza de los ojos.

3 Según Sifianou (1992) en general en las culturas mediterráneas predomina la cortesía valorizadora, opinión que también comparte Haverkate (2003:60).

4 “El objetivo de este trabajo es investigar cómo cambia el estándar de lo que se considera cortesía en una comunidad e identificar algunas de las variables lingüísticas y sociales que inciden en este cambio” El sistema de cortesía, relacionado con una práctica lingüística, se basa en las diferencias de poder, afecto y distancia entre los participantes (Achugar, 2002:175).

Achugar (2002:189) llega a la conclusión de que en el caso de la comunidad uruguaya las diferencias de poder y distancia entre hombres y mujeres en el ámbito público han variado a través del tiempo. La autora señala que en algunas ocasiones los piropos no son considerados como halago, no sólo porque su estructura lingüística haya cambiado, sino porque lo que la comunidad considera apropiado como forma de cortesía también ha variado.

5 En este estudio se elaboró un corpus en dialecto libanés y en español peninsular realizado con grabaciones secretas.

6 Se explica qué hay que decir cuando se hace o se recibe un regalo.

7 En *Prisma Progresiva* y *Nuevo Ele Intermedio* se estudia cómo expresan deseos y cómo se dan consejos en español.

8 Se estudia el acto de habla de las peticiones y los mandatos.

9 Se presentan un total de 22 respuestas de la mujer al cumplido del hombre. El estudiante las debe de clasificar según indiquen: agradecer el cumplido, devolverlo, elogiar la amabilidad del otro, no desmentir el cumplido pero manifestar el esfuerzo que supone la consecución de ese aspecto físico, no desmentir el cumplido pero añadir una explicación, desmentirlo o quitarle importancia, sacarse defectos, expresar sorpresa y alegría, exagerar para quitar importancia, mostrar vergüenza y regañar al interlocutor, decir que sabe que su interlocutor no es sincero.

10 El piropo “normalmente lo dirige un hombre a una mujer para ensalzar su belleza física, mientras que el segundo es una frase cortés y amable dicha tanto por hombres como por mujeres y destinada a alabar diversas cualidades de otra persona o de algo relacionado con ella” (Sueña 4 libro del profesor, 2001:105).

11 Las preguntas de reflexión son las siguientes:

a) ¿Cómo reaccionan los personajes cuando son halagados con algún cumplido?

b) ¿Te parece raro o maleducado su comportamiento?

c) ¿Cómo actuarías tú?

d) ¿Te has dado cuenta de las estrategias y mecanismos lingüísticos que utilizan los interlocutores para realizar cumplidos y responderlos?

12 Expresión de difícil traducción en castellano y que hemos traducido en este trabajo de investigación como ‘que lo disfrutes’.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbas el Tonsi (1982). *Egyptian Colloquial Arabic 1, a structure review*. Cairo: The American University in Cairo, Center for Arabic Studies.
- Abdel- Hady (2008). *An Egyptian Arabic Dictionary Phrasebook*. Londres: Penguin Books.
- Albelda Marco, M. (2005). "El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular. La intensificación como categoría pragmática", en Bravo, Diana (ed.) (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, pp. 93-118.
- Awni, N. (1999). *Anistuna Egyptian Colloquial Part 1*. Cairo: The American University in Cairo, Center for Arabic Studies.
- Barros García, M. J. (2010). "La cortesía: un saber fundamental en la enseñanza de lenguas", *Boletín de ASELE* 42.
- Barros García, M. J. (2010). "Para la clase de español. Unidad didáctica intercultural: estás invitado", *Boletín de ASELE* 42.
- Billmyer, K. (1990). "I really like your lifestyle: ESL learners learning how to compliment", *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 6 (2), pp. 31-48.
- Borobio, V. (2001). *Nuevo ELE: curso de español para extranjeros. Inicial*, 1 libro del alumno. Madrid: SM.
- Borobio, V. (2001). *Nuevo ELE: curso de español para extranjeros. Inicial 2*, libro del alumno. Madrid: SM.
- Borobio, V., Palencia, R. (2002). *Nuevo ELE: curso de español para extranjeros. Intermedio*, libro del alumno. Madrid: SM.
- Borobio, V. (2003). *Nuevo ELE: curso de español para extranjeros. Avanzado*, libro del alumno. Madrid: SM.
- Boutros, W. (1993). *Ahlan wa Sahlan. Méthode d'arabe Égyptien du Caire*. Cairo: Editions Dar el-Nashr Hatier.
- Caballero, Díaz, C. (2005). Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales E/LE. Memoria de Máster, Universidad de Alicante.
- Castón, R, García, E., Gines, I. (2005). *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión
- Castón, R, García, E. (2005). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión
- Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Soriano, C. (2006). *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión.
- Chamorro Guerrero, M.D.; Lozano, G.; Ríos, A.; Rosales, F.; Ruiz J.P. y Ruiz G. (2006): *El ventilador: curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.
- Choi, H. J. (2008). Pragmática intercultural: el acto de habla del cumplido en las culturas española y coreana. Tesis Doctoral (PhD), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología.
- Dastjerdi ,H.V y Farshid M. (2011). "The Role of Input Enhancement in Teaching Compliments", *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (2), pp. 460-466.

- De Pablos Ortega, C. (2006). "La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE" en *Actas del XVI Congreso Nacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo
- De Pablos Ortega, C. (2009). Las actitudes lingüísticas de los anglohablantes ante el agradecimiento en español: enfoque sociopragmático. Tesis doctoral (PhD), Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Dunham, P. (1992). "Using compliments in the ESL classroom: An analysis of culture and gender", *MinneTESOL Journal*, 10, pp. 75-85.
- Escandell Vidal, M.V. (2004). "Aportaciones de la pragmática" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (Dir.). (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Farha, H. (1991). *Courtesy Expressions in Spoken Arabic*. Beirut.
- Kasper, G., Rose, K. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Malden: Blackwell.
- Girod, A. y Lonnet, A. (1991). *L'Arabe moderne à partir de l'Égyptien niveau 1*. Ministère de l'Education nationale, Rennes: Centre National d'Enseignement à Distance, Institut de Rennes.
- Girod, A. y Abbas, W. (1992). *L'Arabe moderne à partir de l'Égyptien niveau 2*. Rennes : Ministère de l'Education nationale, Centre National d'Enseignement à Distance, Institut de Rennes.
- Haddad-Fadel, H. (2009). *Le dialecte libanais et l'arabe littéral, première partie*. Beirut: Haddad-Fadel.
- Hassanein, A.K. (s.f). *Let's chat in Arabic, yalla –ndardish bil-arabi*. A practical introduction to the Spoken Arabic of Cairo. Cairo: The American University in Cairo, Center for Arabic Studies.
- Hatch E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio Pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Haverkate, H. (2003). "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española" en Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Herbert, R.K. (1986). "Say thank you – or something", *American Speech*, 61 (1).
- Huth, T. (2006). "Negotiating structure and culture: L2 learners' realization of L2 compliment-response sequences in talk-in-interaction" *Journal of Pragmatics*, 38 (12), pp. 2025-2050.
- Jenkins, S (2001). *Egyptian Arabic phrasebook*. Lonely planet publications.
- Kassab, J. (1970) *Manuel du parler Arabe Moderne au Moyen-Orient*. Paris : Librairie Orientaliste Paul Geuthner.
- Lane, E.W. (1996). *Manners and customs of the modern Egyptians*. Londres: Everyman's Library.
- Louis, S. (2007). *Kallimni 'Arabi. An intermediate Course in Spoken Egyptian Arabic*. Cairo: The American University in Cairo Press.

- Martín Peris, E. y Sans Baulenas N. (1997). *Gente 1*. Barcelona: Difusión.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas N. (1998). *Gente 2*. Barcelona: Difusión.
- Martín Peris, E., Sans Baulenas N. y Sánchez Quintana N. (2001). *Gente 3*. Barcelona: Difusión.
- McLoughlin, L.J. (1983). *Colloquial Arabic (Levantine)*. Londres: Routledge.
- Manes, J. y Wolfson, N. (1981). "The compliment formula" en Coulmas, F. (ed.), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague: Mouton Publishers, pp. 116-132.
- Manes, J. (1983). "Compliments: a mirror of cultural values" en Wolfson, N. y Judd, E. (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, pp. 96-102.
- Miquel, L. (2004). "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", *Redele*.
- <http://www.educacion.es/redele/revista2/miquel.shtml>
- Moore, Z. (1996). "Teaching culture: a study of piropos", *Hispania*, 79, pp. 113-120.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2001). *Avance. Nivel Elemental*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita P. (2002). *Avance. Nivel Básico-Intermedio*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2003). *Avance. Nivel Intermedio-Avanzado*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V., Zurita, P. (2010). *Nuevo Avance 1 A1*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V., Zurita, P. (2010). *Nuevo Avance 2 A2*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V., Zurita, P. (2010). *Nuevo Avance 3 B.1.1*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V., Zurita, P. (2010). *Nuevo Avance 4 B.1.2*. Madrid: SGEL.
- Nelson, G. L., El Bakary, W., y Al Batal, M. (1993). "Egyptian and American compliments: A cross-cultural study", *International Journal of Intercultural Relations*, 17, pp. 293-313.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Omar, M (1994). *Saudi Arabic basic course*. Nueva York: Hippocrene books.
- Pomerantz, A. (1978). "Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints", en: Schenkein, J. (ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, pp. 79-112.
- Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE, Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Ramajo Cuesta, A. (2011). "La utilización del método etnográfico en el estudio de un acto de habla: las respuestas a cumplidos en dialecto libanés y en español peninsular", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), pp. 98-129.
- Rose, K.R. y Kwai-fong, C. (2001). "Inductive and deductive approaches to teaching compliments and compliment responses" en Rose, K.P. y Kasper, G. (eds.), *Pragmatics in language teaching*, pp. 145-170.
- Ruiz Fajardo, G. (2010). *Abanico* (nueva edición). Madrid: Difusión.



- Schegloff, E. y Sacks, H. (1973). "Opening up Closings" en Turner R. (ed.), *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin, pp.233-264.
- Torrens Álvarez, M. J., Blanco Canales, A. y Fernández López, M. C. (2001). *Sueña 4*. Madrid: Anaya.
- Verdía, E., Fontecha, M., Fruns, J., Martín, F. y Vaquero, N. (2007). *En acción 3. Curso de español*. Libro del alumno. Nivel (B2). Madrid: Editorial en Clave ELE.
- VV.AA. (s.f). *Beginning, Intermediate and Advanced Levantine Arabic for Non-Native Speakers*. Beirut: Academy of Languages and Practical Skills.
- Wolfson, N. (1981). "Compliments in cross-cultural perspective" en Merrill Valdes, J. (ed.) (1987). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfson, N. (1989). "The social dynamics of native and non native variation in complimenting behaviour", en Eisenstein, M. (ed.), *Variation in second language acquisition: empirical views*. Nueva York: Plenum Press, pp. 219-236.
- Yu, W. J (2007). Pedagogical Description of Compliment-Response Exchanges in a British Context for Chinese EFL Learners, MSC in Language Teaching, Universidad de Edimburgo.

## LA SINONIMIA COMO RECURSO DE ACCESO LÉXICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Dra. María Luisa Regueiro Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid

mlreguei@filol.ucm.es

### RESUMEN

La enseñanza de lenguas extranjeras, las aportaciones de la traductología y de la semántica, los corpórea léxicos y las situaciones de multilingüismo en nuestro mundo globalizado han supuesto en gran medida la superación de la muy añeja polémica en torno a la existencia de la sinonimia. El tópico de la negación de la sinonimia léxica ha influido en la desestimación de su enseñanza, a la que se atribuye ser la causante de una supuesta “recarga cognitiva”. Sin embargo, en el presente artículo se afirman su existencia y su variedad como sinonimia interlingüística e intralingüística, tanto de cognados como no cognados, como facilitadora del acceso léxico y de la comprensión del conjunto de las restantes redes semánticas: polisemia/monosemia, referencia/connotación, hiperonimia/hiponimia, holonimia/meronimia, variantes diatópicas/diafásicas/diastráticas. Mediante la afirmación de la sinonimia lingüística, de su riqueza tipológica –sinónimos estilísticos, situacionales, monosémicos o acepcionales, solidarios o no seleccionados, geosinónimos, etc. -y de la definición precisa de sus límites semánticos en el sistema de una lengua –sinonimia intralingüística-y entre lenguas distintas – interlingüística-, así como en la consideración del papel de los sinónimos cognados como facilitadores del acceso léxico, se argumenta su potencial respecto del plurilingüismo al que hemos de tender. Frente a quienes tras negar la sinonimia afirman que su enseñanza dificulta el aprendizaje –posición en sí misma incoherente-, cabe replantearse su didáctica desde una perspectiva afirmativa, en especial respecto de lenguas históricamente emparentadas en las que la cognición sinonímica interlingüística está más presente.

Palabras clave: Sinonimia interlingüística e intralingüística. Acceso léxico. Enseñanza de lenguas.

### INTRODUCCIÓN

Filósofos, gramáticos, escritores, oradores, lexicógrafos y lingüistas se han sentido atraídos por los sinónimos desde antiguo. Se trata de una historia polémica y de tópicos, entre ellos, el de la negación, tanto en la lingüística como en la lexicografía específica que cataloga falsos sinónimos en su afán de diferenciarlos y de demostrar su inexistencia, lo que no es poca contradicción. Sin embargo, en los últimos tiempos nos conducen a su afirmación, en una misma lengua -*sinonimia intralingüística*-y entre lenguas distintas o *sinonimia interlingüística*, las más recientes aportaciones de la traductología, la reflexión semántica y léxica sobre los *cognados* y los *falsos amigos* que se desarrolla especialmente en la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras; y nuevas bases de datos de carácter léxico. Los repertorios de *cognados sinonímicos* comienzan a aparecer en la red y en catálogos lexicográficos, aunque no en la medida de su utilidad respecto del acceso léxico y la memorización, especialmente entre lenguas afines. Se pone énfasis en la enseñanza y catalogación de *falsos amigos*, comprensible interés para evitar infortunios



comunicativos; pero se presta escasa atención a los sinónimos *cognados* y a la sinonimia en general –hasta se la excluye de la enseñanza de lenguas extranjeras por su carácter *problemático*–, tal vez por la fuerza del tópico de su negación. Para avanzar hacia el plurilingüismo, la sinonimia merece un tratamiento positivo en la enseñanza de LE, L2 y L3 puesto que, por su carácter de relación semántica y desde un punto de vista cognitivo, favorece el almacenamiento, el procesamiento y la recuperación del ítem léxico cuando el hablante necesita acceder a él y usarlo. Como bien dice Baralo:

Desde el punto de vista cognitivo, la organización semántica es el tipo de codificación más eficaz, frente a la codificación categorial gramatical o a la alfabética o fónica, para que el ítem léxico pueda ser almacenado, procesado y recuperado en el momento que se necesite usarlo (Baralo, 2005a:8)

## 1. EL PROBLEMA DE LA SINONIMIA

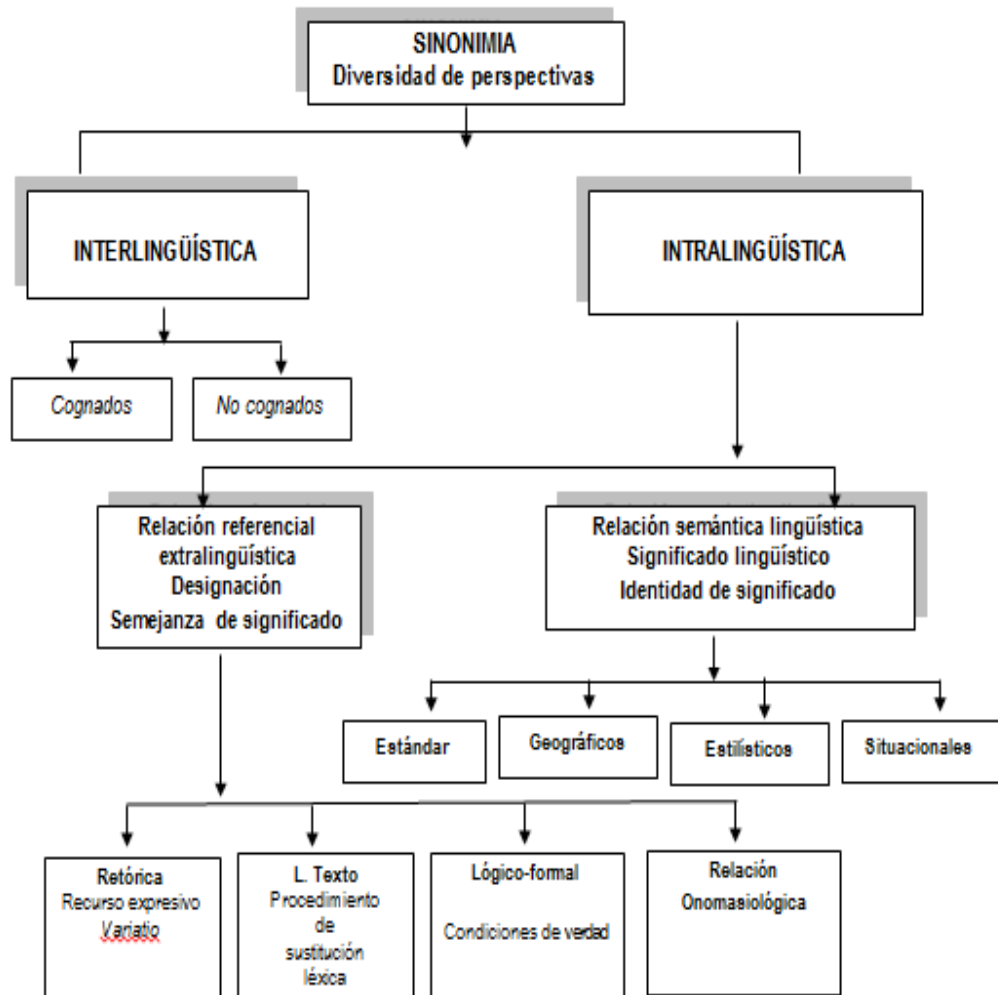
### 1.1. Diversidad de perspectivas

Durante mucho tiempo se ha hablado de la sinonimia como *problema*, como una relación no resuelta, e incluso por su complejidad se la calificó como “el plato fuerte de la semántica”, en expresión repetida de Baldinger (1970). La historia de la sinonimia está indisolublemente unida a la de la lexicografía. De los lexicógrafos sinonimistas procede la insistencia en su diferenciación y en su negación, tradición que se inicia con la retórica clásica donde los sinónimos son palabras de significado parecido, no idéntico, y como factor buscado para la variación del discurso (Aristóteles, San Isidoro, Alfonso de Palencia, etc.). En las lenguas modernas niegan la sinonimia el supuesto padre de la lexicografía sinonímica<sup>9</sup> el abad francés Girard (1718) y sus continuadores: Dendo y Ávila (1736), Jonama (1806), March y Labores (1834), entre otros en España; y Crabb (1816) en Inglaterra, entre otros. López de la Huerta afirma que “sería ridícula afectación no convenir en que las más de las veces es muy indiferente su uso, y en que los sinónimos pueden ser muy útiles a la poesía, al discurso familiar”. (1789: IV); pero sus continuadores no recogen precisamente esta idea e insisten en la diferenciación de falsos sinónimos para demostrar la inexistencia de la sinonimia en su totalidad. Paradójicamente, la negación está en la base de multitud de reflexiones de lingüistas y semantistas que analizan la *sinonimia intralingüística* desde distintas perspectivas. (Para la historia de esta negación, cfr. Levy 1942, Salvador 1985; Regueiro 1998, 2002, 2003, 2005, 2009, 2010). Duchacek (1964: 35), que afirma la existencia y variedad de la sinonimia, interpreta la razón de quienes la niegan:

Pour certains linguistes, les synonymes son les mots dont les contenus sémantiques sont absolument identiques. C'est pourquoi il y en a qui affirment que les synonymes n'existent pas. D'autres appellent ainsi les mots de sens très proches et généralement interchangeables.

A pesar del tópico tradicional de la negación mediante la distinción de falsos sinónimos, la afirmación de la *sinonimia intralingüística* ha ido ganando adeptos progresivamente: en el sistema (Gili Gaya, 1961; Salvador, 1985; Duchacek, 1964; Castillo-Peña, 1992; Regueiro, 1998, 2002, 2003, 2005, 2009, 2010); en el plano onomasiológico (Ullmann 1962/1976, Coseriu 1977a. y b., 1981; Baldinger 1970; López

García 1990, 2007; García-Hernández, 1997 a. y b.), como procedimiento de sustitución léxica y designación referencial en la Lingüística del Texto (Lyons 1997, 1981; Bernárdez 1983), o como condición de verdad proposicional en la lógica formal (V. Quine 1952). El siguiente esquema (Regueiro 2010: 28) representa la diversidad de perspectivas con la que se interpreta la sinonimia:



## 1.2. La sinonimia desde nuevas perspectivas

En el ámbito de la teoría de la traducción se afirma sin reparo la sinonimia *interlingüística*, su meta, frente a la *intralingüística*. La sinonimia *interlingüística* supone que una unidad lingüística de la lengua A tiene equivalencia semántica plena en la lengua B (*table/ mesa; chair/ silla*); en la *intralingüística* o *interlingual*, la tiene respecto de otras voces de la misma lengua. López García (1990) afirma –y con razón– que ambas se basan en los mismos principios, aunque difieran las situaciones. En la actualidad, las técnicas no invasivas de las neurociencias permiten avanzar interesantes hipótesis respecto de la forma en que nuestro cerebro procesa la información lingüística sinonímica. Este marco lleva a López García (2007) a replantearse la que denomina “la cuestión central de la lexicología, la sinonimia, desde una perspectiva renovada” y a considerar la existencia de una *memoria léxica sinonímica*. Frente a la polisemia, la hiper- y la hiponimia, y la antonimia, que son para el autor relaciones basadas en la semasiología, en la existencia de un significante para varios significados, “la sinonimia se basa en la onomasiología, en

que un significado puede ser evocado por varios significantes". La singularidad semiótica de la sinonimia consistiría, ni más ni menos, en que "está en la base de una propiedad del lenguaje humano que no comparten los procedimientos comunicativos de ninguna otra especie: la creatividad".

La sinonimia es profundamente humana porque se basa en la función metalingüística. Reconocer que dos palabras o dos expresiones son sinónimas supone llegar a captar sus significados con independencia del contexto que los diferencia y ubicar el significado compartido en un ámbito no referencial, como puro contenido mental. [3] (López García 2007: 76)

En última instancia es lo que caracteriza al símbolo, "una práctica exclusivamente humana que se basa en la sinonimia"; como también la sinonimia es el fundamento de la traducción, porque lo que está completamente vedado a los animales es comunicarse en varios códigos, como hace cualquier persona bilingüe. Como la memoria semántica a largo plazo se localiza en la zona cortical pero a instancias de los ganglios basales, que son los que elaboran los datos de la corteza hasta darles consistencia y capacidad recurrente, parece confirmarse que la memoria léxica sinónímica, que es memoria metalingüística, se organiza conforme al patrón estructural que le marcan los ganglios basales y las zonas subcorticales (López García 2007). Afirmaciones provisionales que, en cierto modo, nos animan a revisar el papel de la sinonimia en el acceso léxico.

En el más reciente catálogo lexicográfico de la Real Academia Española, el *Diccionario de Americanismos* dirigido por Humberto López Morales, la determinación de geosinonimias es un testimonio ejemplar de afirmación de la sinonimia *intralingüística* y de su diversidad. Los sinónimos están presentes en el cuerpo de los artículos, y cuando superan la decena por entrada, en el apéndice denominado -sin complejos y revelador de la superación de la tradicional negación- *Índice sinónimo*. La sinonimia se confirma desde la perspectiva sociolingüística: "La sociolingüística variacionista (...) se ha decantado a favor de su existencia" (López Morales 2009: 26). Para la variación lingüística sociolingüística es esencial tomar en cuenta la sinonimia sin confundir el plano de la *lengua* con el del *habla*, como afirma López Morales (2009: 25-26):

Cuando se revisan los argumentos presentados durante estos dos siglos y medio para negar la sinonimia, como ha hecho Regueiro (1998), se advierte de inmediato la existencia de una confusión de planos y niveles que no podía desembocar en ningún otro resultado [la negación]. Pero tan pronto como distinguimos el nivel de *lengua* del de *habla* las cosas empiezan a ser matizadas. A la lengua pertenece el significado 'semántico' (o si se quiere referencial) de los lexemas, en el que nos encontramos con sinonimias absolutas, y también parciales, en los casos en que una misma forma léxica alberga dos o más contenidos semánticos.

Su afirmación es incontestable y coherente con su labor lexicográfica: "La existencia de la sinonimia, entendida como paralelismo semántico referencial, es un hecho". Y aporta el siguiente ejemplo (López Morales 2009: 26):

<b>empezar</b>	<b>comenzar</b>	<b>iniciar</b>
{ dar principio a una cosa }	{ dar principio a una cosa }	{ dar principio a una cosa }

Existen sinónimos en la lengua y también en el discurso, en el habla, que es la perspectiva que interesa especialmente a la sociolingüística, pero que no supone negación de la identidad semántica en el sistema, en la lengua:

En el discurso, la realización de la lengua, también los hay, y aún en mayor número, pues a estos hay que añadir el resultado de metaforizaciones, de metonimias y los casos de neutralizaciones léxicas, -más naturalmente las particularidades de inventarios sociales sociolectales y estilísticos (*encinta-preñada*, *axila-sobaco*, *testículos-huevos*); de registros (*enmanillar-esposar*); pragmáticos (*esposo-cónyuge*); y hasta geográficos (*gorrión-pardillo*). (López Morales 2009: 26).

También en el ámbito de la lexicografía los sinónimos encuentran en el *diccionario de uso*, uno de los modelos de *diccionario general con elementos de ampliación paradigmática* y [4] *sintagmática*, un lugar privilegiado. La muestra pionera se encuentra en el *Diccionario de Uso de la Lengua Española* de María Moliner. Su elaboración responde a varios propósitos renovadores, entre ellos:

La denominación *de uso* aplicada a este diccionario significa que constituye un instrumento para guiar en el uso del español a los que lo tienen como idioma propio como a aquellos que lo aprenden y han llegado en el conocimiento de él a ese punto en que el diccionario bilingüe puede y debe ser substituido por un diccionario en el propio idioma que se aprende. (1967: II)

Este ambicioso objetivo se consigue, según la autora, proporcionando al usuario, entre otras aportaciones “todos los recursos de que el idioma dispone para nombrar una cosa, para expresar una idea con la máxima precisión o para realizar verbalmente cualquier acto expresivo”. La incorporación de los sinónimos en el cuerpo de la obra está justificada desde su presentación:

Estos objetivos se persiguen con dos de las características del diccionario: 1 Con un sistema de sinónimos, palabras afines y referencias que constituyen una clave superpuesta al diccionario de definiciones para conducir al lector desde la palabra que conoce al modo de decir que desconoce o que no acude a su mente en el momento preciso: de la idea a la expresión". (1967: II)

Un argumento que se consolida en el campo mismo de la lexicografía es la denominada *ley de la sinonimia* -referida a la definición en su relación con el lema definido- que Seco (1987: 21) formula en los siguientes términos:

Tanto si la definición está constituida por un término solo como si está constituida por un sintagma, podemos decir que la definición es en realidad un *sinónimo* del definido [...] la *sustituibilidad* es el bando de pruebas de la definición. Si el enunciado definidor puede sustituir al término definido, en un enunciado de habla, sin que el sentido objetivo de este se altere, el enunciado definidor es válido.

No se agotan con lo expuesto los ejemplos de afirmación; pero son suficientes para que la sinonimia *intra lingüística* deje de considerarse un *problema*, porque existe y es variada; y aunque revista complejidad, como múltiples y complejas son las relaciones semánticas en el [5] léxico. Ya Duchaček advirtió de su diversidad; pero hoy se confirma a

través del estudio específico y concreto del léxico, de nuevas perspectivas de análisis.

## 2. LA SINONIMIA INTERLINGÜÍSTICA

### 2.1. Su relación con la lexicografía

Lyons reconoce abiertamente la existencia de la sinonimia *interlingüística* en los diccionarios bilingües y de la *intralingüística* en los monolingües, aunque manifieste sus reservas respecto de la existencia de la sinonimia lingüística en una misma lengua, lo que no deja de suponer cierta incoherencia:

.... los diccionarios bilingües se basan fundamentalmente en el concepto de sinonimia interlingüística: por ejemplo, diciendo en el diccionario español-inglés que (la palabra española) 'perro' tiene (más o menos) el mismo significado que la inglesa 'dog'. Los diccionarios monolingües hacen uso del concepto de sinonimia(intralingüística, más que interlingüística). (Lyons 1997: 106)

La sinonimia *interlingüística*, que interesa especialmente en la enseñanza de lenguas, está en la base de los diccionarios bilingües que catalogan sinónimos *cognados* y *no cognados*. En la Antigüedad aparece ya en las primeras muestras de la actividad lexicográfica que se inició con palabras que habían caído en desuso o que se habían hecho incomprensibles por el paso del tiempo: los glosarios bilingües de la civilización sumerio-acadia (h. 2600 a.C.) incluyen el ideograma sumerio, la traducción en acadio y la definición mediante un sinónimo. [6] (Mounin 1968/1983: 54). Los glosarios, lexicones, vocabularios y diccionarios bilingües antiguos, medievales y humanísticos con sus equivalencias, son muestras de catalogación lexicográfica de sinonimia *interlingüística*. Con más o menos acierto en cuanto a la perfecta equivalencia sinonímica, p.e., Nebrija define mediante sinonimia *interlingüística* –e *intralingüística* en algunas ocasiones- en su *Vocabulario español-latino* (1495?):

**abad.** prelado de monjes. *abbas. atis*

**abarca.** calçado de madera. *ficcus. i*

Los sinónimos *interlingüísticos* son protagonistas exclusivos de los primeros diccionarios bilingües del español, que se limitan a catalogar definiciones sinonímicas como Alcalá (1505), Casas (1570), Percival (1591), Palet (1604), Vittori (1609), Mez de Braidembach (1670), Bluteau (1721); o que las suman a otras definiciones como Oudin (1607), Minsheu (1617), Franciosi (1620), Henríquez (1679), Sobrino (1705) o Stevens (1706). También la sinonimia está presente en los diccionarios bilingües modernos por muy matizadas que estén sus definiciones; y en los monolingües a través de la definición sinonímica, aunque no siempre con [7] el acierto debido, lo que no invalida el procedimiento en sí. La lexicografía plurilingüe (de [8] más de dos lenguas), de amplia tradición en el pasado aunque actualmente se suele circunscribir al ámbito terminológico, demuestra que no se duda de la sinonimia *interlingüística*, que se distingue esencialmente de la monolingüe “en que no da (salvo casos excepcionales) definiciones de las unidades léxicas en la misma lengua, sino uno o varios equivalentes del lema en otra u otras lenguas. En el fondo, da sinónimos pertenecientes a otro sistema lingüístico”. (Haensch 1982: 512)



## 2.2. Sinonimia *interlingüística*: *cognados* y *no cognados*

La relación *sinonímica interlingüística* incluye *cognados* y *no cognados*. Hoy hablamos de *cognados* (del lat. *cognatus*, de **co-**(con) y *-gnatus*, *natus* participio del verbo latino *nasci* `nacer') pero hasta hace poco empleábamos la denominación tradicional de *dobletes* aunque en relación con una única lengua, como los define Lázaro Carreter (1968/1981):

**Doblete.** A. *Doppelform*; I. *Alternative*; F. *Doublet*. 1. Cada una de dos palabras que poseen un mismo

origen etimológico: *collocare* > *colocar*, *colgar*, *titulum* > *título*, *tilde*., etc.

**Divergentes.** Nombre dado por J. Nunes (1917) a cada una de las palabras que forman un doblete.

Meara señala la existencia de distintos grados de *cognicidad* y tres tipos de relación entre lenguas: *parientes*, como el caso de las lenguas romances; *ajenas* como el inglés y el árabe; y con *familiaridad limitada* como es el caso del inglés y el español que comparten las raíces latinas sólo en palabras que tienen uso limitado o registro formal. Aconseja el recurso de los sinónimos *cognados* como criterio de selección del vocabulario sólo en el caso de lenguas *parientes* (Meara 1993:283, cit. por Ainciburu 2007). Las lenguas próximas que tienen un patrimonio léxico común cuentan con un amplio número de los sinónimos *interlingüísticos cognados*. En el ámbito de la enseñanza de lenguas se identifica con sinónimos que se escriben igual y se pronuncian casi igual, comparten significado y origen: nuestro *amar* y *amare* (it.); *simpatía* y *sympathie* (fr.); *escuchar* y *écouter* (fr.), etc. Son *cognados*, por ejemplo, entre el italiano y el español, *amico/ amigo*, *persona/persona*, *aula/aula*, [9] *professore/profesor*. Para determinar fehacientemente los cognados es imprescindible corroborar la relación en su evolución histórica, sin pensar que la mera similitud formal es signo de cognicidad de las unidades léxicas, puesto que la evolución fonética puede dar resultados equívocos al respecto. Muchos de los sinónimos cognados del español respecto de otras lenguas proceden de la generosa tendencia de nuestro léxico a la incorporación de préstamos a lo largo de su historia. Alvar Ezquerro (1994/1999: 16) considera que “el 41 % de las palabras del español proceden de otras lenguas, aunque solo representan un 10 % del uso”. Como esquematiza Ainciburu (2007:100), el patrimonio léxico del español derivado de otras lenguas es, según la última edición del DRAE (2001) [10]:

Origen	Número de palabras
latín	19.389
griego	4.296
francés	1.601
árabe	1.285
lenguas americanas	893
italiano	595
inglés	356
alemán	140

En esta amplia presencia de préstamos, los *cognados sinonímicos* del español lo



son fundamentalmente respecto de las lenguas neolatinas –francés, italiano, portugués– pero también de las que, sin compartir el carácter romance original, como el inglés o el alemán, han recibido el influjo latino común o se deben a situaciones históricas de convivencia o influencia especiales. Muchos de los cognados entre el inglés y el francés son el resultado de la invasión normanda de Inglaterra por Guillermo el Conquistador en el siglo XI; un gran número de los incorporados al español en el siglo XVIII, galicismos heredados de la influencia de la Ilustración a partir del cambio dinástico en España. En la actualidad, de los préstamos de origen inglés deriva infinidad de *cognados* en diversas lenguas por su preminencia en la ciencia, la tecnología, el comercio, el deporte y en otros muchos ámbitos de actividad y pensamiento. Existen también *cognados* que proceden del tronco común indoeuropeo y proto-indoeuropeo y se presentan en prácticamente todas las lenguas de dicha familia. Como afirma Krahe (1971:49), no todos se remontan a una misma etapa:

Acaso términos que designan parentesco como los del tipo *\*pāter*-`padre´, *\*māter*-`madre´, *\*bhrāte*-`hermano´, etc., pertenecen a la primitiva época de la lengua originaria; en cambio, ciertas clases de formaciones, como las de abstractos y otras, no fueron creadas hasta una época posterior.

Series como la de los sinónimos cognados de *noche* o *estrella* suelen repetirse como ejemplos confirmados y extendidos de evolución fonética a partir de estos remotos orígenes, del proto-indoeuropeo *\*nekw̥t-* 'noche' y de *\*ster-* 'estrella':

**noche** (español), *night* (inglés), *nuit* (francés), *Nacht* (alemán), *nacht* (neerlandés), *nat* (danés), *noc* (checo y polaco), *noch* (ruso), *noć* (croata), *noć* (serbio), *nox* (latín), *nakti*- (sánscrito), *natë* (albanés), *nos* (galés), *noite* (gallego y portugués), *notte* (italiano), *nit* (catalán), *noapte* (rumano), *nótt* (islandés), *nykhta* (griego) y *naktis* (lituano).

**estrella** (español), *star* (inglés), *étoile* (francés), *Stern* (alemán), *ster* (neerlandés), *stella* (latín, italiano), *str* (sánscrito), *seren* (galés), *estrela* (gallego y portugués), *estel* (catalán), *stea* (rumano), *stjarna* (islandés), *aster* (griego), *setare* (persa) y *estêre* (kurdo).

Estos y otros sinónimos del mismo origen constituyen series de *sinonimia interlingüística* de cognados que interesan especialmente para avanzar hacia el plurilingüismo en nuestra clase. Sería sumamente interesante contar con un serio y exhaustivo repertorio entre todas estas lenguas [11], como un medio de contribuir a la intercomprensión entre lenguas, no solo del léxico nomenclátor de las terminologías.

### 3. SINONIMIA INTERLINGÜÍSTICA E INTRALINGÜÍSTICA: CRITERIOS Y RASGOS COMPARTIDOS

#### 3.1. Identidad de significado lingüístico

López García (1990) afirma que en el ámbito de la teoría de la traducción la *sinonimia interlingüística* y la *intralingüística* se basan en los mismos principios, aunque difieran las situaciones [12]. La práctica unanimidad en aceptar la existencia de la *sinonimia interlingüística*, puede ser un argumento más para confirmar la *intralingüística* en una misma lengua. En sentido estricto, la *sinonimia interlingüística* debe responder positivamente a todos los requisitos exigidos a la *intralingüística*: identidad lingüística de

todos sus semas (significado lingüístico común), y solo como consecuencia de ello, identidad referencial (designación de la misma realidad). Por ej., las sinonimias *interlingüísticas* fr. *taille*- esp. *talla*, y fr. *stature*- esp. *estatura* responden a los mismos requisitos que la sinonimia *intra lingüística* en español *talla-estatura* en la común acepción de {altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza} en esp., y de {hauteur d'une personne mesurée des pieds à la tête} en fr.: identidad semántica porque comparten un mismo semema y por ello cuentan con identidad referencial posible, por lo que los traductores podrán utilizarlas indistintamente sin cambio alguno de significado ni designación y los profesores de español o de francés, pueden emplearlas como equivalentes con plena seguridad. De igual forma que en español *talla-estatura* son sinónimos *intra lingüísticos*, y por esa razón son intercambiables sólo en dicha acepción, no en contextos referidos a otras acepciones de *talla* o de *estatura* en las que no hay coincidencia de significado, las sinonimias *interlingüísticas* esp. *talla*-fr. *taille* y fr. *stature*-esp. *estatura* permiten la sustitución sin cambio alguno en la referencia. En ambos casos se trata de *sinónimos interlingüísticos cognados*, de origen etimológico común y significante similar. Son sinónimos *interlingüísticos no cognados* *taille* y *estatura*, por contar con orígenes etimológicos y significantes distintos; o *stature* y *talla*, por la misma razón.

**estatura** {altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza } **talla**

Signo 1	Significado común	Signo 2
Significante <b>talla</b>	<b>S</b> <sup>1</sup> `altura´ <b>S</b> <sup>2</sup> `de una persona´ <b>S</b> <sup>3</sup> `medida desde los pies a la cabeza´	Significante <b>estatura</b>

De igual forma, cabe representar las sinonimias *interlingüísticas* de los *cognados* esp. *talla*- fr. *taille* y fr. *stature*- esp. *estatura*:

esp. **estatura** {altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza } fr. **stature**

Signo 1: esp.	Significado común	Signo 2: fr.
Significante <b>estatura</b>	<b>S</b> <sup>1</sup> esp. `altura´ /fr. `hauteur´ <b>S</b> <sup>2</sup> esp. `de una persona´ /fr. `d'une personne´ <b>S</b> <sup>3</sup> esp. `medida desde los pies a la cabeza´ /fr. `mesurée des pieds à la tête´	Significante <b>stature</b>

esp. **talla** {altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza } fr. **taille**

Signo 1: esp.	Significado común	Signo 2: fr.
Significante <b>talla</b>	<b>S</b> <sup>1</sup> esp. `altura´ /fr. `hauteur´ <b>S</b> <sup>2</sup> esp. `de una persona´ /fr. `d'une personne´ <b>S</b> <sup>3</sup> esp. `medida desde los pies a la cabeza´ /fr. `mesurée des pieds à la tête´	Significante <b>taille</b>

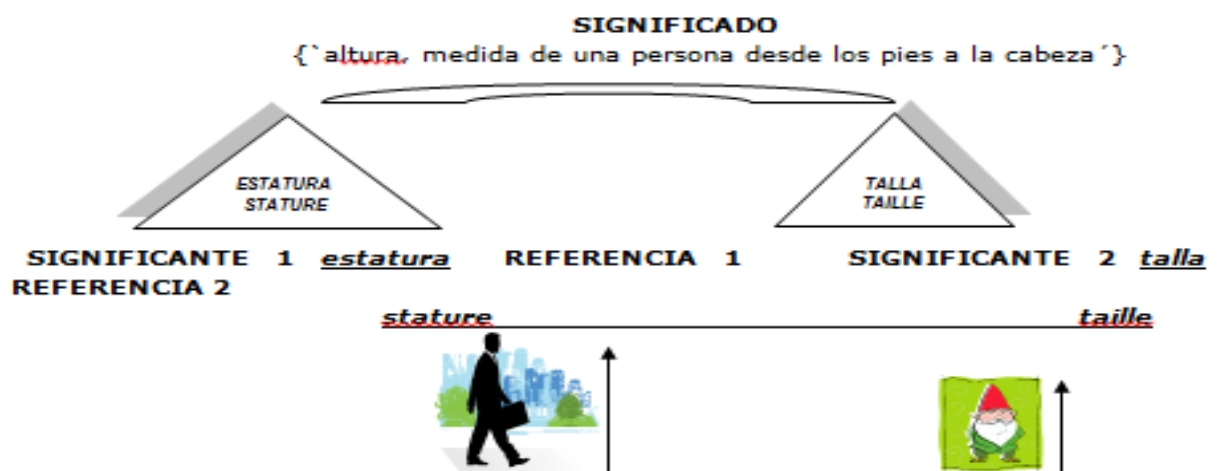
Entre esp. *estatura* y fr. *taille*, así como entre esp. *talla* y fr. *stature*, la relación es de *sinónimos no cognados*. Como a su vez *taille– stature* son sinónimos *intralingüísticos* en francés, el traductor o el aprendiz de francés podrán remplazar *estatura* por *taille* o por *stature* en los contextos en los que comparten significado.

### 3.2. Sinonimia y referencia

Normalmente, quienes aceptan la existencia de la sinonimia *interlingüística* al tiempo que, sin embargo, niegan la sinonimia lingüística en el marco de una lengua lo hacen basándose en la concepción de la sinonimia como sinonimia referencial, por lo que no quedan delimitados sus contornos en relación con la hiperonimia, la hiponimia, etc. La coincidencia de significado y referente que puede darse –y desearse, en aras de la precisión y de una traducción adecuada– en un enunciado dentro de un contexto comunicativo singular, no debe llevar a la confusión entre significado y referencia. En el uso, los sinónimos, sean interlingüísticos o intralingüísticos, en virtud de sus comunes sememas, de su identidad de significado, designarán la misma realidad; pero la designación, la referencia, es consecuencia, no causa de la sinonimia. Volviendo al ejemplo anterior, esquemáticamente (Regueiro 2010: 31):

#### 3.2. Sinonimia y referencia

Normalmente, quienes aceptan la existencia de la sinonimia *interlingüística* al tiempo que, sin embargo, niegan la sinonimia lingüística en el marco de una lengua lo hacen basándose en la concepción de la sinonimia como sinonimia referencial, por lo que no quedan delimitados sus contornos en relación con la hiperonimia, la hiponimia, etc. La coincidencia de significado y referente que puede darse –y desearse, en aras de la precisión y de una traducción adecuada– en un enunciado dentro de un contexto comunicativo singular, no debe llevar a la confusión entre significado y referencia. En el uso, los sinónimos, sean interlingüísticos o intralingüísticos, en virtud de sus comunes sememas, de su identidad de significado, designarán la misma realidad; pero la designación, la referencia, es consecuencia, no causa de la sinonimia. Volviendo al ejemplo anterior, esquemáticamente (Regueiro 2010: 31):



#### 3.3. Diversidad de la relación sinonímica intralingüística e interlingüística

De igual modo que en la sinonimia intralingüística, los sinónimos interlingüísticos son variados en cuanto a su forma –su significante-, a la extensión, la cualidad y la selección léxica sintagmática de su contenido semántico, y a su uso. En dicha variedad se incluyen tanto sinónimos *cognados* como *no cognados*. Los significantes de sinónimos pueden ser palabras o unidades léxicas pluriverbales: la serie sinonímica sea *homogénea* (constituida por idénticas unidades: palabra-palabra o expresiones-expresiones); o *heterogénea* (palabra- expresión). Igualmente, cuando consideramos la sinonimia interlingüística, debemos considerar esta relación, respectivamente: *familia/ family, llegar/to arrive* [13].

En las lenguas flexivas, la sinonimia entre unidades de base léxica común es ingente. Ducháček destaca esta realidad como fuente de una rica sinonimia en francés, lo que se da también en español, por diversos procedimientos léxicos previstos en el sistema. Entre otros, por prefijación: con prótasis (**palidecer/ empalidecer**); aféresis (**dependencia** {uso habitual de estupefacientes al que el drogadicto no se puede sustraer} **drogodependencia**); alternancia del prefijo (**acanallar** {corromper, envilecer algo o a alguien} **encanallar**; **disconforme**, {no conforme} **desconforme** (p. us.), **inconforme**); alternancia de prefijación, latina o griega (**coprófago** (del gr. κόπρος, excremento, y -´fago)/ **escatófago** (del gr. σκῶπ, σκατός, excremento, y -´fago). Por sufijación: **abundante** {que abunda, que tiene en abundancia} + {copioso, en gran cantidad} **abundoso**; **azulado** {de color azul o que tira a él} **azulenco**, **azulejo** (Am.); **atropello** {acción o efecto de atropellar o atropellarse} **atropellamiento**; y los muy modernos **entrenamiento**; por síncope de la base léxica, como en **democratacristiano** {perteneciente o relativo al movimiento político conocido como Democracia Cristiana} **democristiano**. Ducháček identifica como sinónimos *morfológicos* *approbatif-approbateur, imitatif- imitateur, livrage, livrance, livrée, livrement et livrure*, todos sinónimos de *livraison*; los que se forman por elipsis o acortamiento respecto de la composición inicial y que, en general, proceden de lenguas extranjeras (*piano-forte/piano, automobile/auto, autobús/bus*; como en esp. *autobús/ bus, automóvil/auto, pianoforte/ piano, buscapersonas/ busca, fotografía/ foto, cinematógrafo / cine, cortometraje / corto*).

La más frecuente es la sinonimia entre unidades de base léxica diferente, muchas por incorporación de préstamos [14]por ej., *maní* (de or. taíno), y *cacahuete* (del nahua *cacáhuatl*) y muchos de los sinónimos de su serie: **cacahuete: maní, cacahuete, cacahué, cacahuey, caranga, cinguba, mandobí, mandoví, mandubí, manduví, mendobí, pinotes**. Uno de los aspectos que revisten mayor complejidad para la determinación de la sinonimia es la oposición monosemia/ polisemia. Sólo los términos monosémicos pueden considerarse absolutamente intercambiables en los contextos específicos de uso terminológico; aunque como reconocen Ullmann o Gili Gaya, existen sinónimos en el léxico científico, donde menos cabría esperarlos, como en la medicina:

**angiotripsa**. {‘producción de la hemostasis por aplastamiento de los tejidos.’} **vasotripsia**. [15]

El léxico español es esencialmente polisémico, y la sinonimia en este caso es selectiva, de una acepción, no de su totalidad: se trata de *sinónimos selectivos*. En esta circunstancia está la raíz de muchas confusiones en torno a la sinonimia, incluida su negación. La *sinonimia selectiva o acepcional* será *bilateral* cuando se trate de la relación del término A con una única acepción del B; y *multilateral* cuando se relacione con dos o más acepciones de B. *Confortar* en su primera acepción, ‘dar vigor, espíritu y fuerza a alguien’, es sinónimo de *fortalecer*; pero no lo es en su acepción, ‘animar, alentar, consolar’. Por tanto, la relación sinonímica selectiva entre *confortar-fortalecer* es *bilateral*.

A: **confortar** {`dar vigor, espíritu y fuerza a alguien`} **fortalecer**

B **confortar** {`animar, consolar, alentar al afligido`} **animar, consolar, alentar**.

En la cualidad del contenido semántico incide la oposición significado figurado/recto: *bautizar*, que en sentido recto es sinónimo de *cristianar* {`administrar el sacramento del bautismo`}, cuenta con otras sinonimias para su acepción figurada: *llamar, nombrar, denominar, dar nombre* en la acepción de `poner nombre a algo`:

- **bautizar** {`administrar el sacramento del bautismo`} **cristianar, echar el agua**
- **bautizar** {`poner nombre a algo`} **llamar, nombrar, nominar, denominar, dar nombre**

Los sinónimos pueden estar condicionados por las relaciones sintagmáticas lingüísticas que se producen en el discurso, por las solidaridades léxicas y semánticas, y también en determinadas *colocaciones*: serán *seleccionados* o *solidarios*, como el adjetivo *rico*, seleccionado por los campos léxicos de `comida y bebida` con significado de `muy gustoso o agradable` y sinónimos como *sabroso, delicioso*. (Salvador, 1988/89) El mismo adjetivo cuenta con otras solidaridades y sinónimos solidarios por la selección léxica, por ej., de `dicho de un terreno`: **rico** {`dicho de un terreno, que produce mucho`} **fértil, feraz**. Los sinónimos libres de este condicionamiento serán *no seleccionados*; por ej., en todos los casos de monosemia:

**ganga** {`bien que se adquiere a un precio muy por debajo del que normalmente le corresponde`} **momio**.

Los sinónimos se sitúan en el sistema, pero el uso condiciona la *selección* de las unidades que dicho sistema contiene como posibilidades expresivas. El significado, que es el que importa para la sinonimia léxica, se mantiene independientemente de las referencias al uso que puedan condicionar la elección de uno u otro sinónimo. De una serie sinonímica de la lengua pueden seleccionarse los que reflejen los siguientes factores: la distribución geográfica, la intencionalidad y el estilo, el registro habitual de los hablantes; los dominios especializados; y la mayor o menor frecuencia y actualidad de uso de acuerdo con los aspectos anteriores.

En relación con la variable de extensión geográfica de uso, pueden ser: a) *generales* o de la lengua estándar en toda la extensión del español (*empezar/ comenzar/ iniciar*); b) *dialectales de grandes áreas* (básicamente, geosinónimos americanos; pero también *peninsularismos*: **zumo** {`líquido de hierbas, flores, frutas u otras cosas semejantes, que se saca exprimiéndolas o majándolas`} **jugo** (Am.); **apresurarse** {`darse prisa, acelerar`} **apurarse** (Am.) ; c) *regionales* (de las regiones meridionales y septentrionales de la península, de determinado país o región americana: **mellizos** {`dicho de hermanos, `nacidos del mismo parto`} **gemelos, cuates-cuatas** (Méx.), **tojos** (Bol.); y d) *locales*. Los atlas lingüísticos permiten situar los *geosinónimos locales*. Por ej., mediante el contraste entre el mapa 64 del *Pequeño atlas léxico de la sabana de Bogotá*, referido a la palabra *jorobado*, y el mapa 3, de las localidades exploradas, es posible determinar 12 *sinónimos locales*, la mayoría de base léxica común. (Haensch 1997: 82)

En la localidad de (1) Riófrío: **Jiboso y jorobado**; en (2) Suesca: **jorobeto**; En (3) Villapinzón: **jiboso**; en (4) Gachancipá, **jiboso**; en (5) Chía, **jiboso, jibao**; en (6) El Salitre, **jiboso, jibiento**; en (7) Madrid, **jibao, jibo**; en (8) Cota, **jiboso, jibao, jibo**; en



(11) Soecha, *jibudo*; en (12) Usme, *jobobao*.

Los sinónimos son seleccionados en el discurso también por razones estilísticas[16]. La lengua proporciona varias formas de significar un mismo concepto; y es el hablante, en su particular situación comunicativa, con su intención expresiva y su competencia léxica quien -si conoce estas posibilidades-escoge la más adecuada a estas condiciones de uso. En su elección y en los sinónimos que ofrece el sistema están representadas las variedades: a) *diatráticas* (*cultos, populares, vulgares*); y b) *diafásicas*, según la intencionalidad y la actitud afectiva y volitiva del emisor, *eufemísticos, despectivos, festivos, hipocorísticos*, etc.; c) según la *situación comunicativa*, *formales o informales, coloquiales*; y d) según el patrón de género, *generales o estándar* frente a *especializados*, ya sean *literarios, burocráticos, científicos*. Por ejemplo, los sinónimos *hipocorísticos* no suponen oposición de rasgos de significado: obedecen a consideraciones eupemísticas sociales, afectivas, de delicadeza, pero no lingüísticas. Así la serie *pipí/pis/orina* -dos formas hipocorísticas del lenguaje infantil y una, general-está compuesta por sinónimos que, como tales, poseen significado común.

La derivación y la composición también generan sinonimias *despectivas*. En “Este *medicastro* no sabe qué enfermedad tiene Juan”, *medicastro* puede ser reemplazado por *mediquillo, medicucho, matasanos* (‘médico indocto’, ‘mal médico’), sin cambio alguno de significado lingüístico. Entre *comadre, comadrona, matrona* o *partera* no existen diferencias de significado lingüístico sino de preferencia estilística formal: *comadre* es de uso popular, familiar e informal; *comadrona* es general; *matrona* y sobre todo *partera* se perciben como formas más prestigiadas socialmente y, por consiguiente, suelen emplearse en situaciones de comunicación más formales. *Oculista /oftalmólogo, dentista /odontólogo*, son pares de sinónimos sin más diferencia que la estilística de su formalidad y prestigio:

**partera** {‘mujer que se dedica a asistir a los partos’} (DUE) **comadre, comadrona, matrona**

□ **oftalmólogo** {‘especialista en oftalmología’} **oculista**

*Sinónimos formales, coloquiales y populares* [17] que comparten significado lingüístico son seleccionados por el hablante de acuerdo con la situación comunicativa[18] Por ej:

**cárcel** {‘local destinado a reclusión de presos’} formales: **presidio, prisión, penal, penitenciaría**; coloqs. pops. y jergs.: **chirona, gayola, trena, trullo, talego; chihera, chirola; cacerola, cafúa, canasta, capacha, capacho, cufa, estaribel, estaro, gayola, jaula, juiciosa, tipa.**

La globalización lleva en la actualidad a un continuo fluir de tecnicismos hacia el léxico general: la sinonimia *hemorroide/ hemorroida/ almorrana* ya se usa de un modo general, olvidando que la designación científica es *hemorroide* [19] No obstante, el hablante suele escogerla para referirse a la molesta patología de un modo más técnico.

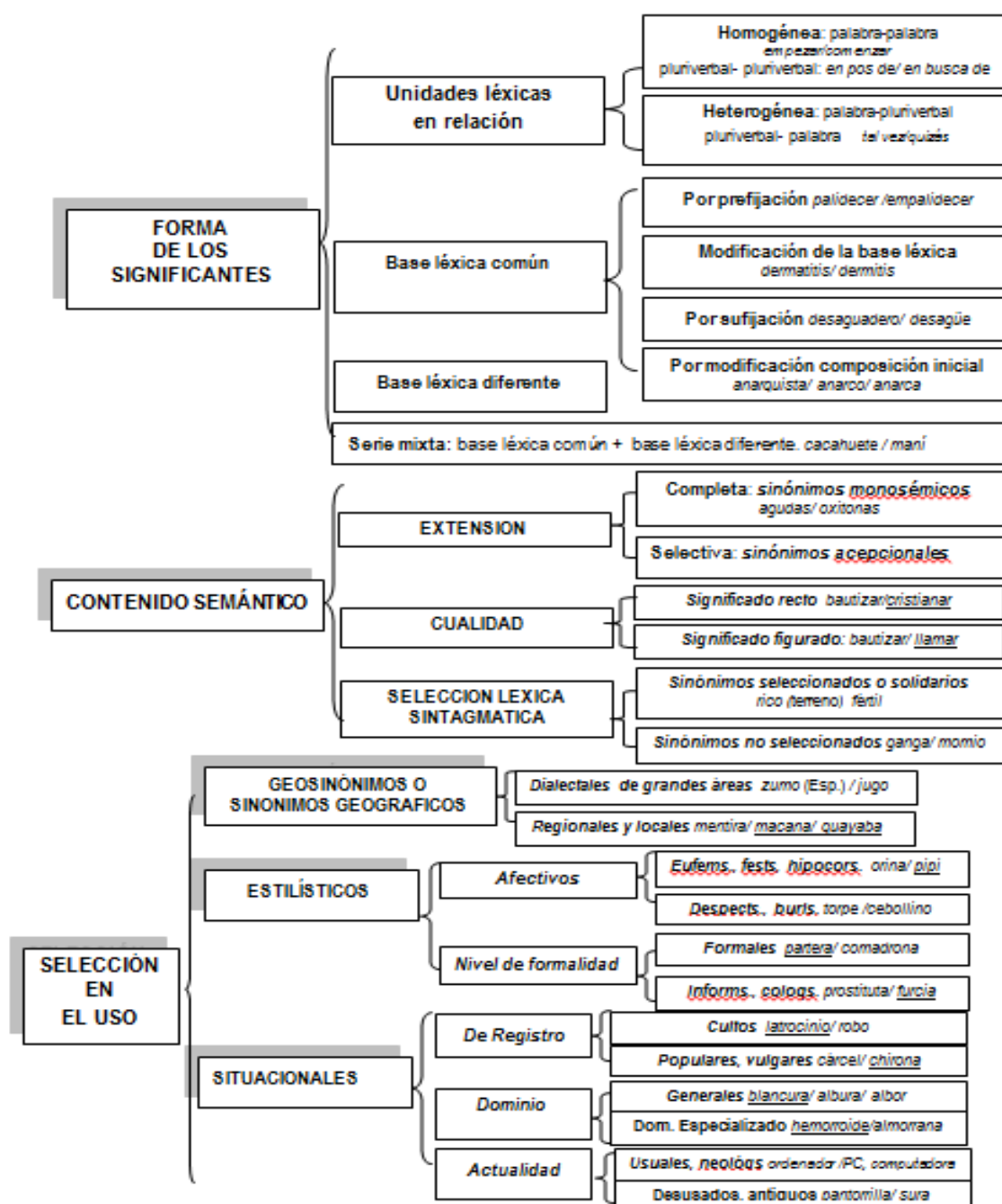
**hemorroide, hemorroida** {Med. ‘tumoración en los márgenes del ano o en el tracto rectal, debida a varices de su correspondiente plexo venoso’} **almorrana.**

A todos los condicionantes que determinan los tipos anteriores se suma la variante diacrónica, por la cual los sinónimos son *usuales, desusados, anticuados* o por el contrario



se trata de *neologismos*. Son *usuales* los sinónimos que, independientemente de su tiempo original de incorporación al léxico de la lengua, mantienen su vitalidad en el uso de cualquier región del amplio territorio de habla española. Por ej., *lejura*, {parte muy lejana}, sinónimo de *lejanía* es desusado en general en la península, aunque se mantiene vivo en Colombia y Ecuador; *seguranza* es desus., pero aún se usa en Asturias y en Salamanca como sinónimo de *seguridad*; *expósito* antiguamente equivalía a *huérfano*, pero en la actualidad esta identidad semántica sólo se conserva en Bolivia, Chile y Perú, no así en el resto de la comunidad hispanohablante. En el siguiente esquema se representa la diversidad de la relación sinonímica intralingüística del español (Regueiro 2010: 85):

## RELACIÓN SINONÍMICA INTRALINGÜÍSTICA



#### 4. EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA SINONIMIA EN ELE

Singleton (1999:145) afirma que la enseñanza de sinónimos, como la de términos especializados, dificulta el aprendizaje porque requiere estrategias diferentes con una mayor atención a la distinción y a la contextualización:

Enseñar varias palabras para denominar un mismo objeto puede ser contraproducente en términos de aprendizaje; así si se enseñan sinónimos o especificaciones de hiperónimos, al menos a un nivel principiante, se crea una carga cognitiva innecesaria. (Singleton, 1999: 145).

Tinkham (1993) y Waring (1997) señalan que es más difícil aprender palabras semánticamente relacionadas que palabras que no están vinculadas por el significado, ya que el aprendizaje de varios sinónimos produce un exceso cognitivo y reduce las posibilidades de lograr su adquisición. También Laufer pone el foco en las dificultades que la enseñanza de sinónimos representa para los estudiantes: porque los de nivel básico deben aprender muchas palabras que aún desconocen y por ello tienen poco o escaso interés por aprender las que tienen significados similares; suelen cometer errores utilizando sinónimos ya que no saben sustituirlos de manera efectiva en los diferentes contextos; y porque enseñar varias palabras para denominar un mismo objeto solo genera una “sobrecarga cognitiva”:

... that once an L2 learner has acquired one form to associate with a given concept, acquiring more labels for the same term seems like a waste of time and effort. (Laufer 1994:109).

Frente a estas opiniones que argumentan la dificultad añadida que supone la enseñanza de la sinonimia por “sobrecarga cognitiva” –nuevo tópico en que se atisba la sempiterna desconfianza hacia su existencia-y proponen postergar su enseñanza en lenguas extranjeras, es necesaria una posición didáctica diametralmente opuesta. Algunas investigaciones recientes parecen contribuir a este cambio de perspectiva. Webb (2007) demostró que aprender sinónimos de palabras conocidas no representa mayor dificultad para el estudiante, ya que el conocimiento que posee de un determinado ítem léxico le ayuda a usar y comprender sus sinónimos y puede aprovechar su conocimiento de asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas, colocaciones y gramática del conocido y aplicarlo con los sinónimos que está aprendiendo. Nation se suma también a este argumento y resalta su utilidad precisamente para evitar una “sobrecarga cognitiva”.

The general principle of learning burden is that the more a word represents patterns and knowledge that the learners are already familiar with, the lighter its learning burden. These patterns and knowledge can be from the first language, from knowledge of other languages, and from previous knowledge of the second language. So, if a word uses with roughly the same meaning, fits into roughly similar grammatical patterns [...] with similar collocations and constraints, then the learning burden will be very light. (Nation 2001: 23-24).

La sinonimia no supone “sobrecarga cognitiva”; por el contrario es cognitivamente la puerta del acceso léxico al concepto nuevo y facilita su incorporación al *lexikón* en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Favorece, por tanto, el desarrollo de la competencia

léxica y semántica; pero su valor para la adquisición trasciende el mero incremento léxico deseado. Podríamos hablar incluso de acceso léxico sinonímico, de competencia léxico-semántica sinonímica y de red semántica sinonímica en el *lexikón*.

#### 4.1. Acceso léxico sinonímico

Los diversos modelos teóricos sobre el proceso de comprensión de una palabra en lengua extranjera— de prototipos, de redes semánticas, de rasgos— coinciden en señalar, a pesar de sus diferencias, en que los procesos para su incorporación y su recuperación respecto del lexicón mental son básicamente *etiquetar* (poner etiqueta forma de la palabra/concepto); *empaquetar* (categorizar las etiquetas agrupadas según la clase a la que pertenecen) y *construir una red* (realizar las conexiones de diferentes niveles entre las palabras). ¿Qué lugar ocuparía la relación semántica sinonímica en estas etapas? Las formulaciones anteriores no contemplan específicamente esta cuestión. Sin embargo, se puede hablar de *acceso léxico sinonímico* incluso en el proceso de comprensión de una palabra nueva por parte del hablante nativo y no nativo; y en las estrategias que el docente emplea para facilitar la adquisición de una palabra de significado desconocido. En el proceso gradual y complejo que supone el aprendizaje y la adquisición de un nuevo ítem léxico, está siempre presente la relación cognitiva de igualdad y de semejanza, en el sentido de búsqueda de regularidades por el aprendiz, formales pero sobre todo semánticas, entre ellas, la sinonimia. Cuando alguien desconoce el significado de un signo lingüístico, busca en su lexicón sinónimos, posibles definiciones, perifrasis equivalentes: en definitiva, sinonimia. No se puede hablar de “modelo” y menos aún de exclusividad respecto de otras construcciones teóricas para explicar el modo de acceso léxico-, pero se puede constatar que el hablante procede a la búsqueda y al reconocimiento de unidades léxicas del propio lexicón mental próximas, semejantes, por su significado, semánticamente equivalentes, tanto en su lengua —sinónimos *intra lingüísticos*— como en la lengua que está aprendiendo — sinónimos *interlingüísticos*—, sea LE, L2 o incluso en la L3.

Analizar el orden de las tareas desarrolladas en busca del significado de una nueva palabra, por parte del aprendiz de una lengua extranjera, permite acercarnos al proceso de recuperación, de acceso léxico sinonímico. Tras la percepción del significante (de la forma), generalmente en el orden siguiente, el aprendiz [20]:

- 1º Busca un equivalente sinonímico en su lengua materna (sinonimia *interlingüística*):
  - a) un sinónimo cognado (por similitud de forma)
  - b) un sinónimo no cognado (sin similitud de forma)
- 2º Si domina una le distinta de la lengua meta, busca el equivalente sinonímico en ella (I3):
  - a) un sinónimo cognado (por similitud de forma)
  - b) un sinónimo no cognado (sin similitud de forma)
- 3º Busca un equivalente sinonímico en la lengua meta (sinonimia *intra lingüística*):
  - a) un sinónimo cognado (por similitud de forma)
  - b) un sinónimo no cognado (sin similitud de forma)
- 4º Busca en un diccionario bilingüe la definición (sinonímica o perifrástica)
- 5º Si cuenta con un interlocutor hablante de la lengua meta, pregunta por la definición (¿qué es?)
- 6º Busca asociaciones de redes semánticas y pragmáticas:
  - a) *es un...* (género-especie, relación causa-efecto, parte-todo, situación-estado, etc.)
  - b) *tiene... sirve para...* (de cualidades, forma, propiedades, instrumento-función, etc.)
  - c) *es lo contrario de...* (antonimia)

Cuando el hablante accede al sinónimo *interlingüístico*, la búsqueda se detiene, lo que es un factor a favor de la relevancia importancia de la sinonimia en el proceso. En el curso de estos sucesivos acercamientos, se buscan y se reconocen antes los sinónimos *cognados*, por semejanza de forma; y luego, los *no cognados*. El profesor que intenta que su alumno acceda a un nuevo ítem léxico en la lengua meta, desplegará fases y direcciones muy similares a las del aprendiz: proporciona una palabra equivalente ya conocido por los alumnos en la misma lengua; y si percibe que no se da tal reconocimiento, apelará a procedimientos de base sinonímica, como la paráfrasis equivalente, la definición, la búsqueda de relaciones con otras unidades y etiquetas ya conocidas. El acceso al *lexikón* se facilita notablemente si en la lengua meta cuenta con un sinónimo *interlingüístico*, y más aún, si este es un cognado.

#### 4.2. Competencia léxico-semántica sinonímica

El proceso supone la activación de la competencia semántica que “comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno [porque]...la semántica se esparce por todos los niveles lingüísticos” Baralo (2007: 46); y dentro de ella, de la competencia léxica:

... subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática). (Baralo 2007: 41)

La comprensión y definición de un sinónimo en cuanto tal requiere de la reflexión sobre su uso, su relación semántica con otros términos, sus etiquetas formales, categoriales, morfológicas y sintácticas (verbo, sustantivo, etc.), su significado real o figurado, la variación sociolingüística y pragmática que da lugar a geosinónimos, sinónimos estilísticos, etc., para poder incluirlo en su *lexikón* como una pieza útil para su uso posterior. La diversidad de la sinonimia *interlingüística* e *intringüística* ofrece la posibilidad de una reflexión integradora de estos condicionantes y la oportunidad de desarrollo de la competencia léxica en los términos en que la describe Baralo. La sinonimia forma parte fundamental de las redes semánticas entre palabras, de forma prioritaria, entendidas éstas como construcciones cognitivas:

Las redes semánticas entre las palabras son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexikón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el *input* al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, *output*. Baralo (2007: 47)

No resultaría coherente proponer la potenciación de las redes semánticas y descartar la enseñanza de la sinonimia que forma parte esencial de dichas redes. Es fundamental reconocer -y aplicar en la enseñanza- que la organización de los conceptos en nuestro cerebro se basa en la interconexión, y el significado de los elementos se define por las diversas relaciones que establecen con otros conceptos (Marslen-Wilson, 1989; Aitchison, 2003 entre otros), como en la sinonimia por antonomasia. Cuanto más relacionada se ofrezca una palabra más fácilmente podrá ser activada y recuperada: la

adquisición del nuevo vocabulario será más fácil si se presenta la información de forma estructurada, es decir, estableciendo diversos tipos de relaciones y valiéndonos de una combinación de distintos formatos (textos, imágenes, sonidos, etc.) y situaciones de aprendizaje para exponer la nueva información; enriquecer el conocimiento que se tiene de una palabra con el fin de incrementar la cantidad y variedad de asociaciones relacionadas con ella (Nation y Newton, 1997, Jackson, 1995). El caso de Jackson (1995) es un buen ejemplo de cómo el tópico de la negación de la sinonimia incide en la interpretación de los resultados experimentales sobre su papel en el acceso léxico: apoya la asociación de palabras por campos léxicos y en un principio señala que enseñar sinónimos facilita el aprendizaje, pero después alega que a la larga son un *problema* porque aun cuando parezca que una palabra es sinónima de otra, “hay rasgos que la distinguen”. La sinonimia, en su complejidad relacional y semántica, es sin duda un núcleo fundamental y hasta esencial de esas redes que contribuyen al dinamismo y a la estructuración del *lexikón* mental.

#### 4.3. La sinonimia en el *lexikón* mental

Generalmente se caracteriza el *lexikón mental* como almacén de la información léxica, centro de integración de estos procesos que contiene las unidades abstractas que median entre la información gráfica/fonética y la interpretación semántica y sintáctica (Marslen-Wilson, 1989). Actualmente se nos ofrece una visión más rica y dinámica del *lexikón*:

El *lexikón* es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de una lengua. (Baralo, 2001:12)

El *lexikón mental* constituye una red multidimensional y dinámica (Nation 2001, Atchinson, 1987, Higuera 2007) en la que las unidades léxicas se encuentran conectadas mediante diversos tipos de relaciones: a) Es una red de asociaciones fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, etc. b) Las asociaciones de cada palabra son variables. c) Cuenta con principios organizadores que permiten acceder a la palabra que se precisa, en la decodificación y en la expresión. d) Cada hablante construye una red personal de asociaciones para una palabra que dependen de factores sensoriales, afectivos y cognitivos. e) Constituye un sistema fluido y dinámico en el que la nueva información motiva modificaciones constantes. “Parece pues que es posible afirmar que las palabras se almacenan en el *lexikón* no como en un diccionario, sino formando redes, con relaciones de distintos tipos, que se van ampliando a lo largo del tiempo, gracias a la exposición a input” (2007:15).

En esta concepción del *lexikón*, como relación dinámica, se reconoce la presencia de la sinonimia; pero creemos que no siempre se le asigna el lugar que le corresponde. Como también refiere Higuera<sup>10</sup>(2007: 15), Aitchinson (1987: 74-85) demostró a través de experimentos que consistían en pedir a los alumnos que mencionaran, cuando se les presentaba una determinada unidad léxica, palabras o expresiones que se acudieran a su mente, “que hay ciertos principios estructuradores del léxico, o bien distintos tipos de relaciones entre unidades léxicas. Las listó por orden de frecuencia: coordinación; colocaciones, superordinación y en cuarto lugar, sinonimia”. Gómez Molina (2004 a: 495)



afirma que los experimentos asociativos demuestran que los tipos de relaciones básicas del *lexikón* son, por este orden:

- 1) coordinación (*cuchara-cuchillo-tenedor*), 2) combinaciones sintagmáticas (*azul turquesa/marino/eléctrico; carta personal-certificada-urgente-de negocios*); 3) relaciones jerárquicas (*infusión-té*) y, 4) “por último, que casi siempre se suele seleccionar la pareja si la palabra estímulo es elemento de un par o tiene opuestos evidentes (sinónimos, antónimos, complementarios)”. (Cit. por Higuera 2007: 16).

Precisamente como sistema dinámico y complejo a través del cual el hablante almacena las palabras de las que dispone y las tiene listas para ser utilizadas según sus necesidades comunicativas (Gómez Molina 2004 b), en el *lexikón* mental las asociaciones semánticas ocupan un lugar destacado. Sin embargo, llama la atención que se sitúe la relación sinonímica en último lugar: tal vez la razón resida en la estrecha concepción que respecto de la sinonimia –incluso su negación– se da como supuesto inamovible. Si pensamos en la relación sinonímica desde una perspectiva más amplia sin este condicionante restrictivo, las asociaciones semánticas que los sujetos realizan ante una palabra desconocida, desde y en el inicio del proceso, ocupa un lugar más destacado.

No abundan en el campo de la lingüística aplicada estudios específicos afirmativos sobre el procesamiento de la sinonimia en el *lexikón*; pero sí es posible encontrar investigaciones en este sentido en la psicología y en investigaciones que se ocupan de la memoria semántica o de las relaciones de semejanza. Recarte-Peraíta (1988) investigaron los tiempos de verificación de la sinonimia en lengua materna desde los supuestos de las teorías de la memoria semántica, tratando de superar la dedicación casi exclusiva de este planteamiento a las relaciones *intensionales* y, dentro de éstas, a la pertenencia a una categoría:

A pesar del abandono del tema de la sinonimia en la actual literatura cognitiva, el uso de términos

sinónimos es frecuente en la psicología de la inteligencia verbal y de las diferencias individuales como medida de la comprensión verbal (Recarte 1982); esta es una razón más para ahondar en el procesamiento de la sinonimia desde una perspectiva psicológica. Los enfoques filosóficos, lógicos y lingüísticos que dominan en el campo de la semántica, y donde la sinonimia ocupa un lugar central, no nos proporcionan una conceptualización unívoca de la sinonimia. (Recarte-Peraíta 1988: 230)

Efectivamente, una de las razones de esta indefinición sobre el tema reside en la tradicional negación de la sinonimia en diferentes enfoques. Tras revisar y desestimar varios modelos de tratamiento sinonímico (como los ofrecidos por Lyons 1968; Clark 1968, el componencial de Bierwisch 1970, Bendix 1966, Gentner 1975, 1981); Recarte-Peraíta 1988 proponen como hipótesis:

...la sinonimia, psicológicamente, es entendida como un continuo de solapamiento de los campos semánticos que se activan con la presentación de dos ítems léxicos. La información sobre sinonimia no está como tal prealmacenada y etiquetada en una red; la decisión sobre si dos términos son sinónimos es estratégica y depende de un proceso de evaluación de ese solapamiento. (Recarte-Peraíta 1988: 232)



Es interesante destacar que en el experimento, el tiempo de reconocimiento de una nueva palabra es significativamente menor cuando el hablante cuenta en su *lexikón* con una unidad sinonímica equivalente disponible para su utilización. No es esta la perspectiva que interesa especialmente en didáctica de lenguas extranjeras porque no se trata de verificar cómo el hablante nativo reconoce la sinonimia entre dos o más términos, que es lo que se investiga en este experimento; sino en favorecer la adquisición léxica del alumno no nativo, mediante la comprensión de cómo accede al significado de una palabra de la lengua meta a través de un proceso que es sinonímico, de búsqueda de equivalentes léxico- semánticos, y en contribuir a que construya en su *lexikón* múltiples y enriquecedoras redes semánticas sinonímicas. También los estudios de disponibilidad léxica demuestran que las palabras de más fácil acceso para el hablante son las relacionadas, que activan otras similares en forma y significado ( Samper Padilla-Bellón *et als.* 2003). Por su parte, investigaciones en semántica lingüística confirman que cuando una palabra se activa, también lo hacen otras que tienen forma y significado parecidos (Goldinger *et als.*, 1989; Luce *et als.* 1990; Meyer y Schvaneveldt 1971). Frente a quienes consideran prescindibles los sinónimos, reconforta encontrar afirmaciones en sentido contrario:

El ejercicio de sinónimos pretende desarrollar la habilidad de buscar la palabra que exprese en su matiz preciso una idea, huyendo de vagas aproximaciones o generalidades. La sinonimia o procedimiento de afinidad semántica y la antonimia o de significación contrastante ayudan al aprendizaje del vocabulario y contribuyen a crear lo que se ha denominado "sentido de la propiedad idiomática" (Becerra Hiraldo, 1990:320).

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

La realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, las aportaciones de la moderna traductología y de la semántica, los *corpora* léxicos y las situaciones de multilingüismo cada vez más frecuentes en nuestro mundo globalizado han supuesto en gran medida la superación de la muy añeja polémica en torno a la existencia de la sinonimia, lo que recomienda un cambio de perspectiva respecto de la sinonimia en la didáctica de LE /L2: despojarse del tópico de su negación y asumir su existencia y relevancia en la adquisición del léxico. Si se trabaja didácticamente la sinonimia desde su afirmación y la percepción y el análisis de su diversidad, se contribuirá a facilitar el acceso léxico y también la comprensión del conjunto de las restantes redes semánticas y léxicas: la relación polisemia/monosemia, tan definitivas para su determinación; la referencia, la connotación, la antonimia, la hiperonimia y la hiponimia, el régimen semántico, las relaciones de holonimia/meronimia y las contextuales y pragmáticas que determinan que un sinónimo sea eufemístico, popular o culto, geosinónimo o general, general o terminológico, etc. Mediante la afirmación de la sinonimia lingüística, de su riqueza tipológica – sinónimos estilísticos, situacionales, monosémicos o acepcionales, solidarios o no seleccionados, geosinónimos, etc. -y de la definición precisa de sus límites semánticos en el sistema de una lengua –sinonimia intralingüística- y entre lenguas distintas – interlingüística-, así como en la consideración del papel de los sinónimos cognados como facilitadores del acceso léxico, podemos contribuir al plurilingüismo al que hemos de tender. Frente a quienes, tras negar la sinonimia afirman que su enseñanza dificulta el aprendizaje –posición en sí incoherente-, cabe replantearse su didáctica desde una perspectiva afirmativa, en especial respecto de lenguas históricamente emparentadas en

las que la cognición sinonímica interlingüística está más presente.

Llevados por la cautela ante los probables infortunios comunicativos, manuales y repertorios lexicográficos han dado, en general, prioridad a la consideración de los llamados *no cognados* como *falsos amigos*. Existen innumerables catálogos de estas unidades, pero sin negar su importancia, creemos que las que más pueden contribuir al acceso léxico son precisamente los *sinónimos interlingüísticos cognados*, que deberían catalogarse y emplearse en las propuestas didácticas y partir de ellos para los primeros niveles de enseñanza aprendizaje. En la atención concedida a los *no cognados* y en la desestimación de los *cognados*, ha influido también la creencia tan arraigada y tan ampliamente repetida de negación de la sinonimia lingüística: si se piensa que algo -la sinonimia, en este caso- no existe, no se le dedicará el esfuerzo esclarecedor necesario. El reconocimiento y el análisis de la sinonimia en toda su diversidad, junto al concepto de *cognición* y las reflexiones de la lingüística aplicada respecto del acceso léxico permitirían afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva nueva, alejada definitivamente del viejo tópico de la negación.

## NOTAS

1. Cfr. los *sinónimos* y *cuasinónimos* de <http://www.dicesp.com>; las relaciones sinonímicas en <http://olst.ling.unmontreal.ca/dicouebe/>; el programa *Prolog* para la determinación de sinonimias; o en el Proyecto GEISA, del Grupo de Investigación en Estructuras de Datos y Lingüística Computacional: <http://dis.ulpgc.es>.
2. El Abad Girard puede considerarse el creador del primer gran catálogo de *sinónimos* en una lengua moderna; pero sin duda y como demuestra la consideración detenida de los precedentes, fue en realidad el continuador de una tradición que tuvo otros precursores, como San Isidoro y sus *Differentiae verborum*, y *Differentiae rerum*, y el autor del primer catálogo lexicográfico sinonímico impreso de Europa, Alfonso de Palencia: *De synonymis elegantibus*, publicado en Sevilla en 1491, incunable de la Biblioteca Nacional del Madrid. (cfr. Regueiro 1998, 2003, 2005).
3. El subrayado es nuestro.
4. Los diccionarios de estilo del siglo XIX como precedentes, el diccionario de uso es un "diccionario general que tiene los elementos de un diccionario definitorio y, además: ampliación paradigmática (especialmente de *sinónimos* y de *antónimos*) y ampliación sintagmática (como mínimo: compuestos (sintagmas lexicalizados), régimen preposicional, colocaciones, modismos y ejemplos)". (Haensch, 1997:153).
5. Además del acierto de intentar una clasificación de *sinónimos* frente a la actitud general de negación, Ducháček identifica las bases erróneas más frecuentes del tratamiento de la sinonimia: la confusión entre *sinónimos* e *hipónimos*, que resulta, a su vez, de confundir el significado básico y los complementarios. Son *hipónimos* de *rouge*, por ejemplo, las denominaciones *carmin*, *corail*, *corallin*, *cramoisi*, *écarlate*, *garance*, *grenat*, *incarnat*,... cuyos significados están subordinados a *rouge*; pero no son *sinónimos* propiamente dichos. La prueba de conmutación en los contextos debe tener en cuenta esta realidad múltiple y no puede aplicarse como única ni definitiva demostración: en su variedad, ciertos *sinónimos* son perfectos en todas las circunstancias (*bien que- quoique*); y otros lo son solo en ciertos contextos (*ôter- enlever- prendre*).
6. Respecto de las denominaciones empleadas para designar las obras lexicográficas en la Antigüedad, advierte Mounin (1968: 54): "Los griegos y los romanos no tenían idea

de un diccionario, y las posteriores denominaciones "lexicon", "glosarium", "dictionarium", "vocabulary", usuales en sus lenguas, significan otra cosa. El *lexikon (biblion)*, derivado del *léxeis*, y el *dictionarium*, derivado de *dictio*, reúnen locuciones, expresiones; el *glossarion* interpreta voces antiguas, oscuras, contiene glosas; el *vocabulario* se refiere tan sólo a unos vocablos, que se han recogido para estudiantes o para otra finalidad".

7. Como demuestra Castillo Peña (1992: 511), la definición sinonímica resulta eficaz para la economía lexicográfica, en especial en nombres de animales o de plantas, ricos en sinonimias populares y geosinonimias; pero una postura lexicográfica radical la rechaza porque no constituye un análisis semántico del lema y por tanto no es una definición lexicográfica propiamente dicha. El argumento esgrimido recae en el tópico de "no es aceptable porque en una lengua no hay sinónimos" y es la causante de los círculos viciosos en los diccionarios. Los mejores diccionarios de lengua la incluyen, como el *DRAE* (2001) a través de la remisión, en especial de "las variantes marcadas geográfica, técnica o cronológicamente", como expresa en las *Advertencias*.

8. El magno proyecto lexicográfico inicial del jesuita Esteban Terreros que se publicó póstumamente era cuatrilingüe: francesa, latina, italiana y español.

9. Al respecto, cfr. Ainciburu (2007), quien estudia pormenorizadamente la presencia de la cognición entre ambas lenguas y su influencia en el menor tiempo de reacción del reconocimiento y del acceso léxico.

10. Debemos tener en cuenta que las cifras finales del *DRAE* 2001 solo son aproximadas y se verán sensiblemente modificadas cuando se complete la definición de etimologías aún no resueltas en esta edición.

11. Diversos son los proyectos que buscan favorecer la intercomprensión entre lenguas, entre ellos, *Galatea* y *Eurorom 4* trabajan, en el marco de la sección *Lingue* de la Comisión Europea ([www.u-grenoble3.fr/galatea](http://www.u-grenoble3.fr/galatea)), EuroComCenter, etc.; sin embargo, ninguno de ellos ha desarrollado un trabajo del alcance que precisaríamos en cuanto a la catalogación integral de cognados de las lenguas estudiadas.

12. La propuesta de López García incluye una base común de rasgos contextuales generalizados que permitiría determinar los criterios de agrupamiento sinonímico en el interior de una lengua y, a la vez, los de sustitución léxica en la traducción entre lenguas diferentes. Servirían para limitar la sucesión sinonímica, como refleja también en su *Diccionario de sinónimos y antónimos de la lengua española*. (1985).

13. También Duchaček considera que la sinonimia puede trascender el límite de la palabra como unidad léxica en relación sinonímica, por ej., en pares de sinónimos cuyos primeros nombres son verbos y los segundos construcciones verbo-nominales: *participer-prendre part*

14. En fr., *avión/ aeroplane, bicyclette/ vélompède*. (Duchaček)

15. En fr., Duchaček señala *voyelles vélaires/voyelles postérieures*.

16. Duchaček afirma que los *sinónimos expresivos* pueden ser **descriptivos o afectivos**. Los **descriptivos** son generalmente evocadores o metafóricos: *vieillard –barbon* (ambos, 'viejo' pero *barbón*, es despectivo, más cercano en esp. a *vejete*, *vejestorio*, *vejancón*, a su vez, sinónimos intralingüísticos españoles). Los **afectivos** connotan la expresión de la simpatía o antipatía del sujeto hablante respecto del ser o de la cosa de la que se habla: *cherubin, bambin, petit, gosse* palabras cariñosas que designan al niño. *Gavroche* y *titi* tienen un sentido afectivo netamente positivo. Los elementos afectivos de *gamin* y *mioche* dependen del contexto: pueden ser positivos o negativos. Los **peyorativos** de *avare*, son *avaricieux, crasseus, sordide, rat y chien*. De origen extranjero: *cheval - rosse, lèvre -lippe, parler -palabrer*. Contienen denominaciones de partes del cuerpo, de actividades, etc., propios de animales pero aplicados a personas: *chevaux- crins (crinière)*.

17. Son también sinónimos *funcionales* (Duchaček) *spleen* (lit.)- *mélancolie* (corriente); *mettre* (lit.)- *fourrer* (familiar); *phtisque* (lit.)- *poitrinaire* (popular).
18. Ducháček incluye en su clasificación sinónimos que designan la misma cosa, ser, cualidad, etc. y se emplean en el mismo registro pero una es más noble que la otra: *malheur / malheureux* no tienen un aire tan noble como *infortune* e *infortuneux*.
19. Para Ducháček son **sinónimos especiales** los que provienen de las *lenguas especiales*. Por ej., en las series siguientes, el primer término es palabra común y el segundo, específico: argot: *rosse- bourrin, canasson*; especial: *mort- déces, peau- épiderme, saignée*; poética: *vache- génisse, cheval- coursier*
20. El presente esquema ha sido contrastado, valorado y definido mediante encuestas y entrevistas dirigidas a treinta alumnos de ELE: 15 alemanes de nivel C1-C2 y 15 norteamericanos de nivel B1-B2. Naturalmente, la muestra debería ampliarse para validar el procedimiento. Al respecto, Claudia Briño viene desarrollando una investigación doctoral específica sobre el acceso léxico sinonímico con resultados muy prometedores en relación con este proceso y la sucesión de las tareas desarrolladas por el hablante extranjero. Las pruebas realizadas permiten también constatar las fases antes indicadas.
21. En su caso, para apoyar la importancia de las colocaciones en estas redes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, C. (2007). *La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Universidad Nebrija.
- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Alcalá, Fray Pedro de (1505). *Vocabulista arávigo en letra castellana. En Arte para ligeramente saber la lengua aráviga*. Granada: Juan Varela.
- Alvar Ezquerro, M. (1994). *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Baldinger, K. (1970). "El problema de la sinonimia: valores simbólicos y valores sintomáticos". *Teoría Semántica. Hacia una semántica moderna*. Madrid: Ediciones Alcalá, 205-235.
- Baralo, M. (2001). "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática". *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante. [Disponible en: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL\\_Anexo1\\_02.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf)] [18-2-2012]
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros.
- Baralo, M. (2005). "Aspectos de la adquisición del léxico y sus aplicaciones en el aula". *Actas del I FIAPE*. Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005\\_ESP\\_05\\_ActasFIAPE/Ponencias/2005\\_ESP\\_05\\_02Adja.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_02Adja.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8) > [18-2-2012]
- Baralo, M. (2007). "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas". *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. Disponible en: [http://www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf) > [29-8-2012]

- Becerra Hiraldo, J. M. (1990). "En la enseñanza del español como segunda lengua, semántica y vocabulario". Actas del II Congreso Internacional ASELE. 313-323. [Disponible en Centro Virtual Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0311.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0311.pdf)]. [18-3-2012]
- Bernárdez, Enrique (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Bendix, E. H. (1966). *Componential analysis of general vocabulary: the structure of a set of verbs in English, hindi, and Japanese*. The Hague: Mouton.
- Bluteau, R. (1721). *Diccionario castellano y portuguez para facilitar a los curiosos la noticia de la lengua latina, con el uso del vocabulario portuguez y latino [...]* (1716-21). Lisboa, Pascoal da Sylva.
- Casas, Cristóbal de las (1570). *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*. Sevilla: Francisco de Aguilar y Alonso Escribano.
- Castillo Peña, C. (1992). "La definición sinonímica y los círculos viciosos", en *Boletín de la RAE*, 508-530.
- Clark, H. H. (1968). "On the use and meaning of prepositions". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 7, 421-431.
- Coseriu, E. (1970 a). *Principios de semántica lingüística*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1970 b). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1981). *Principios de semántica lingüística*. Madrid: Gredos.
- Crabb, George of Magdalen Hall, Oxford (1816). *English Synonymes explained, in alphabetical order, with copious illustrations and examples drawn from the best writers*. London: printed for Saldwin, Cradock, and Joy, 47, Paternoster-Row; and T. Boosey, Old Broad-Street.
- Dendo y Ávila, M. (1736). *Ensayo de los sinónimos*, Madrid, V. X. Mercurio de España, 1800, I-II, febrero-mayo. Viñaza, 1085, col. 1720-1721.
- Duchaček, O. (1964): "Contributions à l'étude de la sémantique: les synonymes". *Orbis*, 13 (1), 35-49.
- Fernández de Palencia, A. (1491). *De synonymis elegantibus*. Sevilla. (Incunable, Biblioteca Nacional Madrid)
- Franciosini Florentín, L. (1620). *Vocabulario español-italiano, ahora nuevamente sacado a luz [...]. Segunda parte*. Roma, Iuan Pablo Profilio, a costa de Iuan Ángel Rufineli y Ángel Manni.
- García-Hernández, Benjamín (1997 a). "Sinonimia y diferencia de significado", en *Revista Española de Lingüística*, 27, 1, 1-31.
- García-Hernández, Benjamín (1997b). "La sinonimia, relación onomasiológica en la antesala de la semántica". *Revista española de Lingüística*, 27 (2), 381-407.
- Gauger, H.M. (1975). *Zum Problem der Synonyme*, Tubinga, G. Narr.
- Gentner, D. (1981). "Verb semantic structures in memory for sentences: evidence for componential representation". *Cognitive Psychology*, 13, 1-45.



- Gili Gaya, S. (1961). "Concepto e historia de la sinonimia". *Diccionario de sinónimos*. Barcelona: Bibliograf.
- Girard, A. (1718). *Justesse de la langue Française, ou les différentes significations des mots qui passent pour synonymes*. París.
- Goldinger, S. D; Luce, P. A y Pisoni, D. B. (1989). "Priming Lexical Neighbors of Spoken Words: Effects of Competition and Inhibition". *Journal of Memory and Language* 28, 501-518.
- González Martínez, J. M. (1988-1989). "La sinonimia. Problema metalingüístico". *Anales de Filología Hispánica*, vol. 4, 193-210.
- Gómez Molina, J.R. (2004a). "La subcompetencia léxico-semántica". En J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 491-510.
- Gómez Molina, J.R. (2004b). "Los contenidos léxico-semánticos". En J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 789-810.
- Haensch, G. (1997). *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Haensch, G. (1982). "Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios". En Haensch, G., L. Wolf, S. Ettinger y R. Werner, *La lexicografía. De la Lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gregos, 395-535.
- Henríquez, Baltasar (1679). *Thesaurus utriusque linguae hispanae et latinae*. Matriti: Ioannis Garcia Infançon.
- Higueras García, M. (2007). *Estudio de colocaciones Léxicas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jackson, H. (1995). *Words and their Meaning*. New York: Longman.
- Jonama, S. (1806). *Ensayo sobre la distinción de los sinónimos de la lengua castellana*, Madrid, Imprenta Real.
- Krahè, H. (1971). *Lingüística indoeuropea*, Madrid: CSIC.
- Laufer, B. (1991). "The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner". *The Modern Language Journal*, 75 (4) Invierno, 440-448.
- Lázaro Carreter, F. (1968/1985). *Diccionario de términos filológicos*, Madrid: Gredos.
- Levy, Bernard (1942). "Libros de sinonimia española", *Hispanic Review*, Vol. X, 285-313.
- López De La Huerta, José (1789). *Examen de la posibilidad de fixar la significación de los sinónimos de la lengua castellana*. Viena: Órgano impresor: Imprenta de Ignacio Alberti.
- López García, Á. (1990). "Sinonimia intralingüística y sinonimia interlingüística", en *Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología*. Valencia, pp. 41-45.
- López García, Á. (2007). "Sinonimia y circuitos neuronales". En Enric Serra Alegre, ed.: *La incidencia del contexto en los discursos*. Valencia, Universitat de Valencia; Nueva York: City University of New York. <Disponible en red: [lear.unive.it/bitstream/10278/296/1/Atti-6-4s-Lopez\\_Garcia.pdf](http://lear.unive.it/bitstream/10278/296/1/Atti-6-4s-Lopez_Garcia.pdf)>.



- López Morales, H. (2010). *Diccionario de americanismos*, Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Madrid: Ed. Santillana.
- López Morales, H. (2009). "El estudio de la variación lingüística". En Camacho Taborada, M. V., J. J. Rodríguez Toro y Santana Marrero, J (eds.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana- Vervuert, 9-34.
- Luce, P.A., Pisoni, D.B., & Goldinger, S.D. (1990). "Similarity neighborhoods of spoken words". En G. Altmann (Ed.), *Cognitive Models of Speech Processing*. Cambridge: MIT Press, 122-147.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. London: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós
- March Y Labores, J. (1834). *Sinónimos de la lengua castellana, adición a las obras publicadas por J. López de la Huerta y Santiago Jonama*. Barcelona.
- Marslen-Wilson, W. (ed.) (1989). *Lexical Representation and Process*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Meara, P. (1986). "The study of lexis in interlanguage". En A. Davies, A. Howart y C. Criper (eds.), *Interlanguage* Edinburgh: Edinburgh University Press, 225-255.
- Meara, P. (1997). "Towards a new approach to modeling vocabulary learning". En N. Schmitt and M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-121.
- Meyer, D. E y Schvaneveldt, R. W. (1971). "Facilitation in recognizing Pairs of words: evidence of a dependence between retrieval operations". *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 90, Nº 2, 227-234.
- Mez De Braidenbach, N. (1670). *Diccionario muy copioso de la lengua española y alemana hasta agora nunca visto, sacado de diferentes autores [...]*. Viena: Juan Diego Kürner.
- Minsheu, J. (1617). *Vocabularium Hispanicum Latinum et Anglicum copiosissimum, cum nonnullis vocum millibus locupletatum, ac cum Linguae Hispanica Etymologijs [...]*. Londres: Joanum Browne.
- Moliner, M. (1966-1967). *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.
- Mounin, G. (1968/1983). *Historia de la Lingüística. (Desde los orígenes al siglo XX)*. Madrid: Gredos.
- Nation, P. and J. Newton. (1997). "Teaching vocabulary". En Cody, J. and T. Huckin (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*, pp. 238-255.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oudin, César (1607). *Tesoro de las dos lenguas francesa y española. Thresor des deux langues françoise et espagnolle*. París: Marc Orry.
- Palet, J. (1604). *Diccionario muy copioso de la lengua española y francesa [...]. Dictionaire tres ample de la langue espagnole et françoise*. París: Matthieu Guillemot.

- Percival, R. (1591). *Bibliothecae Hispanicae pars altera. Containing a Dictionaire in Spanish, English and Latine*. Londres: John Jackson y Richard Watkins.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid: 22ª ed., Espasa-Calpe.
- Recarte, M. A. y H. Peraita (1988). "Tiempos de verificación de la sinonimia: implicaciones para las teorías de la memoria semántica". *Cognitiva*, 1. (3), 229-243.
- Recarte Goldaracena, M. A. (1987). "Memoria semántica. Procesamiento de la sinonimia: verificación y selección de sinónimos". En Luna, M. D. (ed.), *Prácticas de Psicología experimental*. Madrid: UNED.
- Regueiro Rodríguez, Mª L. (1998). *Lexicografía Sinonímica: estudio crítico. Confirmación de la sinonimia*. UCM, Tesis doctoral inédita.
- Regueiro Rodríguez, Mª L. (2002). "Lexicografía sinonímica y sinonimia". *Anales del II Congreso Brasileño de Hispanistas*. Sao Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas. Disponible en: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100045&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100045&script=sci_arttext). [18-2-2012]
- Regueiro Rodríguez, Mª L. (2003). "Sinonimia y argumentación". *Actas del Congreso Internacional: La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*. Universidad de Buenos Aires, 247 -264. Disponible en: [http://enj.org/portal/biblioteca/penal/fundamentacion\\_de\\_recursos/15/2.pdf](http://enj.org/portal/biblioteca/penal/fundamentacion_de_recursos/15/2.pdf). [18-2-2012]
- Regueiro Rodríguez, Mª L. (2005). "La clarificación diacrónica a propósito de un tema léxico-semántico polémico: sinonimia y fuentes españolas para su catalogación lexicográfica". En Bustos, J. J. y Girón Alconchel, J. L. eds.: *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la lengua española* (29 sep. – 3 oct.de 2003) Madrid: Arco/libros, 1603-1624.
- Regueiro Rodríguez, Mª L. (2009). "La consulta lexicográfica sinonímica desde una perspectiva pragmática en hispanohablantes y en el ELE". En Juan Manuel García Platero y Mª Auxiliadora Castillo (coords.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, Málaga: Universidad de Málaga, Colección Estudios y Ensayos, 271-302.
- Regueiro Rodríguez, Mª L. (2010). *La sinonimia*. Madrid: Arco/libros.
- Salvador, Gregorio. (1985). "Sí hay sinónimos". *Semántica y Lexicología del Español*. Madrid, Paraninfo, 51-66.
- Salvador, G. (1989-90). "Las solidaridades lexemáticas". *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, nº 8-9, 339-365.
- Samper Padilla, J. A., Hernández Cabrera M. C. y Bellón, J. J. (2003). "Léxico disponible y variación dialectal: datos de Canarias y Córdoba". *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de Canarias*, Islas Canarias: Academia Canaria de la Lengua, II, p. 1077-1099
- Seco, M. (1987). *Estudios de Lexicografía Española*. Madrid: Paraninfo.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Sobrino, F. (1705). *Diccionario nuevo de las lenguas española y francesa*. Bruselas: Francisco Foppens.
- Sparck Jones, Karen (1986). *Synonymy and semantic classification*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Stevens, J. (1706). *A new Spanish and English Dictionary. Collected from the Best Spanish Authors Both Ancient and Modern [...]. To which is added a Copious English and Spanish Dictionary [...]*. Londres: George Sawbridge.
- Terreros y Pando, E. (1786-1793): *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiano...*Madrid: Viuda de Ibarra, 4 vols.
- Tinkham, T. (1993). "The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary". *System*, 21 (3), 371-380.
- Ullmann, S. (1962/1976). *Semántica. Introducción a la Ciencia del Significado*. Madrid: Aguilar.
- Van O. Quine, W. (1952). *Semantics and the Philosophy of Language*, Illinois: Universidad de Illinois.
- Vittori, G. (1609). *Tesoro de las tres lenguas francesa, italiana y española*. Thresor des trois langues françoise, italienne et espagnolle. Ginebra, Philippe Albert & Alexandre Pernet.
- Waring, R. (1997). "The negative effects of learning words in semantic sets: A replication". *System*, 25(2), 261-274.
- Webb, Stuart (2007). "The effects of synonymy on second-language vocabulary", *Learning Reading in a Foreign Language online journal*, University of Hawai'i, 19 (2), 120–136

## A DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN DE ELE, EN CONTEXTO FRANCÉS, A TRAVÉS DE LA ASOCIACIÓN DE SONIDOS, GESTOS Y RITMOS

Ana-Isabel Ribera Ruiz de Vergara

Universidad de Rouen

ana-isabel.riberaruizdevergara@univ-rouen.fr

### RESUMEN

La competencia comunicativa es el resultado de la agrupación de la lingüística, la sociolingüística y la pragmática asociadas a las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión escritas y de comprensión y expresión orales. Hoy en día se observa que, de estas destrezas, son las de comprensión y expresión orales las que están adquiriendo una importancia decisiva, ya que la mayoría de los actos comunicativos en lengua extranjera se efectúan oralmente. No obstante, estudios llevados a cabo por el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen, en Francia, con alumnos que estudian español como asignatura de especialidad tanto como con alumnos que estudian español como asignatura optativa, en primer año de la enseñanza superior, muestran que muchos de estos estudiantes experimentan errores e incomprensiones en la comunicación oral causados por una percepción errónea de ciertos sonidos españoles, inexistentes en la lengua francesa.

En este artículo presentaremos, en primer lugar, cuáles son los sonidos del español que, en un acto comunicativo, le causan más dificultad al aprendiente francófono. En segundo lugar, tomaremos como ejemplo un sonido que le resulta difícil al aprendiente francófono: el sonido [r̄]. A partir de este sonido indicaremos, finalmente, actuaciones didácticas innovadoras que tienen que ver con la dimensión fonológica y la expresión de sentido cuya finalidad es ayudarle al alumno a percibir y a producir correctamente los sonidos que le resultan difíciles y, por lo tanto, ayudarle a evitar errores e incomprensiones en un acto comunicativo en lengua española.

Palabras clave: didáctica, fonética aplicada, pronunciación

### ABSTRACT

*Communicative competence is the result of the combination of linguistics, sociolinguistics and pragmatics associated to oral and written comprehension and expression skills. Nowadays, we can see that, among those skills, the oral ones are becoming more important since most of the communicative acts in a foreign language are performed orally. Nevertheless, studies carried out by the Spanish Department of the University of Rouen, France, amongst first year university students majoring in Spanish and other learners who study Spanish as an option, have shown that most of these students make mistakes and experience comprehension breakdowns when communicating orally as a result of a wrong perception of some Spanish sounds which do not exist in French.*

*In this article, we will, first of all, present the Spanish sounds that, during a communicative act, are more difficult for French-speaking learners. Secondly, we will take as an example a sound which can be problematic for French-speaking students: the sound [r̄]. And finally, taking this sound as a reference, we will present some innovative didactic techniques that have to do with the phonological dimension and the expression of meaning and whose*

*objective is to help the student perceive and produce correctly those sounds that are difficult to him, and, therefore, help him avoid mistakes and comprehension breakdowns when communicating orally in Spanish.*

*Keywords: didactics, applied phonetics, pronunciation*

## 1. INTRODUCCIÓN

Para que un **acto comunicativo** con nuestros alumnos de ELE tenga éxito, es necesario que se pongan en práctica correctamente las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y cultural.

Comunicar es utilizar un código lingüístico (competencia lingüística), asociado a una acción (competencia pragmática) en un contexto sociocultural y lingüístico determinado (competencias sociolingüística y cultural).

En las **destrezas de comprensión y expresión orales**, que son las que aquí nos ocupan, la competencia lingüística se refiere al buen uso de la lengua, es decir, de la gramática, la fonética, el léxico, la conjugación y la sintaxis; la competencia sociolingüística se refiere al conocimiento práctico de los marcadores que entran en juego en las relaciones sociales como, por ejemplo, reglas de cortesía, expresiones populares, dialectos y acentos; la competencia pragmática se refiere a la organización y estructuración correctas del discurso y, finalmente, la competencia cultural hace referencia a todo aquello que conviene conocer de un país cuya lengua se está aprendiendo y de la cultura que le es propia, ya que, sin dicho conocimiento, no se puede establecer una buena comunicación.

Si falla alguna de las competencias que acabamos de citar, lo más probable es que falle también el acto comunicativo.

Queda demostrado que el nivel de competencia comunicativa en ELE, en relación a las destrezas de comprensión y expresión orales, en aprendientes francófonos que acceden a primer año de la enseñanza superior, no suele sobrepasar el nivel A2.

En la clase de Fonética del Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen, en Francia, hemos investigado que muchos de los estudiantes de ELE experimentan **errores e incomprensiones causados por una percepción errónea** de algunos sonidos españoles, inexistentes en la lengua francesa.

La competencia comunicativa no puede ser buena si falla uno de los componentes básicos de la competencia lingüística: **la fonética**, disciplina fundamental en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, como señala Elisabeth. Guimbretière (1994, p. 5) en su libro *Phonétique et enseignement de l'oral*.

## 2. ¿POR QUÉ SE PERCIBEN ERRÓNEAMENTE CIERTOS SONIDOS?

En su obra *Sistema gramatical del francés*, Georges Gougenheim (1939, p. 13) escribió que una lengua consiste ante todo en un “*sistema de sonidos emitidos por la boca y percibidos por el oído*”. Pero, cuando se aprende una lengua extranjera, hay sonidos de dicha lengua que son mal percibidos o percibidos como sonidos que pertenecen a la lengua materna. Así, un número considerable de aprendientes francófonos de español perciben erróneamente algunos de los sonidos españoles tales como los sonidos vocálicos seguidos de un sonido nasal al final de sílaba, los sonidos [r], [r̃], el sonido [θ] y las sílabas tónicas,

entre otros. Además, si perciben mal estos sonidos, no cabe duda de que van a emitirlos mal provocando, así, incomprensiones en la comunicación.

Pongamos como ejemplo el sonido [r̄]. Un hispanófono dice [pá̄ra], un francófono percibe [páRa] o [paRá], con un sonido que pertenece o que se acerca más a su sistema fonético que al sistema fonético español.

### 3. ¿CÓMO AYUDARLES A LOS ESTUDIANTES FRANCÓFONOS A PERCIBIR Y A PRODUCIR CORRECTAMENTE LOS SONIDOS QUE LES CAUSAN MAYOR DIFICULTAD?

Para solventar las incomprensiones y los errores de percepción, en el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen aplicamos la asignatura de Fonética a la **Didáctica de la pronunciación**.

En dicha asignatura, se realizan actividades didácticas de la pronunciación en las que se tiene en cuenta **la asociación de sonidos, gestos y ritmos**. Con estas actividades se trata de ayudar a los aprendientes francófonos, primero, a bien diferenciar por el oído y, después, a emitir correctamente por la boca los sonidos que les causan más dificultades.

Las actividades didácticas de la pronunciación de las que hablamos pertenecen a un método que consta de cuatro etapas:

- Presentación de una ficha técnica
- Ejercicios de audición
- Imágenes
- Producción

A continuación, vamos a explicar estas cuatro etapas a través del sonido [r̄].

### 4. ETAPAS DE LA DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN A TRAVÉS DEL SONIDO [R̄].

#### 4.1 Ficha técnica comparativa

En esta primera etapa se presentan las características de los sonidos, que les resultan difíciles a los aprendientes francófonos, en comparación con los sonidos que “más les corresponden” en el sistema fonético francés.

Español [r̄]	Francés [R]
Alveolar	Velar
Vibrante múltiple	Gutural
Sonoro	Sonoro

#### 4.2 Ejercicios de audición

La realización del sonido [R] en el lugar del sonido [r̄] provoca problemas de identificación sobre todo cuando dicho sonido se encuentra en oposición con el sonido [x] de realización velar. Así, la palabra *mujer*, por ejemplo, pronunciada [muRéR] es realmente difícil de comprender.

Las actividades de audición van a permitirle al aprendiente francófono desarrollar estrategias de diferenciación y reconocimiento del sonido [r̄] en un acto comunicativo.



Para crear este tipo de ejercicios, se van a buscar palabras a través de las cuales se oponga el sonido [r̄] a los sonidos [r], [x], [R], ya que, en muchos casos, al aprendiente francófono le cuesta diferenciar claramente el primero con los tres últimos.

Ejemplo de ejercicios: *¿Las dos palabras que escuchas seguidas son iguales o diferentes?*

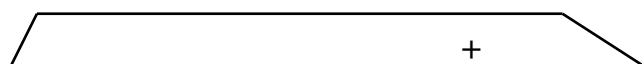
	=	≠
[ára]- [ára]		+
[káro]- [káro]		+
[péra]- [péra]	+	
[míra]- [míra]	+	

Otro tipo de ejercicios presenta la curva melódica de la frase donde se halla situado el sonido [r̄]. El objetivo es que el estudiante diga cuántas veces escucha este sonido y dónde se encuentra situado en la curva melódica de la frase. De este modo, se le familiariza poco a poco con la entonación de base del español.

Ejemplo de ejercicios: *Escucha la siguiente frase y pon una cruz en el lugar de la curva melódica donde oigas que se sitúa el sonido [r̄].*

Grabación:

Vino derecha a mi pecho la terrible flecha



Las etapas *ficha técnica comparativa* y *ejercicios de audición*, aquí arriba expuestas, suelen aparecer en cualquier método de pronunciación comparativa francés-español. En cambio, las etapas *imágenes* y *producción*, que se van a presentar a continuación, dejan paso a la creatividad de los profesores de fonética aplicada a la enseñanza de la pronunciación. En estas etapas vamos a ilustrar, tomando como ejemplo el sonido [r̄], actividades en las que se asocian sonidos, gestos y ritmos.

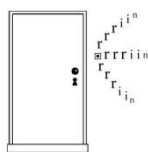

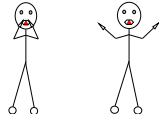
#### 4.3 Imágenes

En la etapa que hemos denominado *imágenes*, el aprendiente francófono va a poder ilustrar, con un trabajo gestual y corporal, el sonido que ha oído, percibido y reconocido a lo largo de la segunda etapa. Los sonidos nuevos, en este caso el sonido [r̄], que el aprendiente debe interiorizar, va a ser ligado a representaciones y a asociaciones mentales.

En un primer tiempo, la imagen representa un ruido familiar que ayuda a la memorización del sonido [r̄].

Sonido [r̄]	Imagen familiar	Ruido familiar
Alveolar Vibrante múltiple Sonoro		Timbre

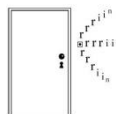

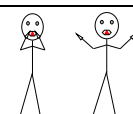
En un segundo tiempo, se asocia la imagen a unas mímicas articulatorias y corporales (gestual) que ayudan a memorizar el sonido [r̄] y a apropiárselo.

Imagen	Mímica articulatoria	Mímica corporal
		

De estos dos tiempos resulta la siguiente fórmula:

$$\begin{aligned}
 &\text{Imagen familiar} \\
 &+ \\
 &\text{Ruido familiar} \\
 &+ \\
 &\text{Mímica articulatoria} \\
 &+ \\
 &\text{Mímica corporal} \\
 &= \\
 &\text{Producción del sonido}
 \end{aligned}$$

Las imágenes (relacionadas con ruidos familiares) y la gestual guían al aprendiente hacia la adquisición (interiorización) del sonido que es nuevo para él y que le resulta más o menos difícil.

Imagen familiar	Ruido familiar	Mímica articulatoria	Mímica corporal	Sonido
	Timbre			[r̄]

#### 4.4 Producción

En esta etapa se va a introducir el sonido [r̄] en un contexto comunicativo. El contexto comunicativo va a presentarse en un contexto facilitador, es decir, en un contexto en el que el sonido [r̄] esté acompañado por sonidos que faciliten su pronunciación. Por ejemplo, el sonido [r̄] es más fácil de pronunciar cuando va precedido por el sonido [t] o por los sonidos [t]+[e] y cuando va seguido por el sonido [i].

En nuestra opinión, un buen contexto para la práctica del sonido [r̄] puede ser una obrita breve de teatro (quizás creada por el propio profesor) donde aparezca repetidas veces, y en contextos que faciliten su emisión, el sonido estudiado.

En las primeras réplicas de la obrita se puede ilustrar el sonido [r̄] con los dibujos analizados en la etapa anterior afin de recordar al estudiante el camino mímico-gestual que debe recorrer para producir el sonido [r̄].

He aquí, a modo de ejemplo, la obrita breve o sketch que hemos creado para nuestros estudiantes:

### El príncipe y la princesa

Personajes: bufón 1, bufón 2, la princesa, el príncipe.

**Bufón 1:** La princesa Teresa está triste en Trinidad.

**Bufón 2:** El príncipe Terí-Terí  
ha abandonado a la princesa Teresa en  
Trinidad.

**Bufón 1:** ¡Primicia! ¡Primicia! ¡Primicia! ...  
... ¿Qué primicia? ...

**Bufón 2:** ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!  
abandona a la  
prin prin prin  
principal princesa Teresa en  
Trinidad.

**Bufón 1:** ¡Ah! ¡Principal princesa!

**Bufón 2:** ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!  
Triplica  
la tristeza.

**Bufón 1:** ¿La tristeza?

**Bufón 2:** La tristeza de la princesa.

**Bufón 1:** ¿La tristeza de qué princesa?

**Bufón 2:** Triplica la tristeza de la prin  
principal princesa Teresa.

**Bufón 1:** ¡Ah! ¡Princesa Teresa! ...

**Bufón 2:** En Trinidad.  
¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!  
triplica la  
¡tristeza!  
¡¡tristeza-tristeza!!

**Dúo:** ¡¡¡tristeza-tristeza-tristeza!!! (*Acaba el dúo*)  
de la princesa Teresa.

**Princesa:** Príncipe  
¿y la vuelta?

**Príncipe:** El  
princesa Teresa  
tres  
volveré de  
con Aberil  
Abril.

## 5. CONCLUSIÓN

Para acabar, nos gustaría hacer hincapié en las etapas *imágenes* y *producción* porque recurren a la asociación de sonidos, gestos y ritmos, requiriendo de la parte del aprendiente

dos principios fundamentales para el aprendizaje de la lengua oral y, por consiguiente, de la competencia de comunicación: sus sentidos y su dinamismo.

La etapa *imágenes* quiere suscitar la representación mental del sonido. Para ello, gracias a los movimientos mímicos y corporales (gestos), se recurre a los sentidos que harán explícitas las características acústica, fisiológica y articulatoria del sonido [r]. En esta etapa se asocian los sonidos y los gestos.

En la etapa *producción*, los sonidos se practican mediante textos y sketches donde la expresión sensorial y la característica acústica no dejan de jugar un papel importante. En esta etapa se asocian los sonidos y los ritmos.

Con este artículo hemos pretendido exponer, muy brevemente, una parte del trabajo realizado en Fonética aplicada a la Didáctica de la pronunciación por el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen. Trabajo que trata de ayudar, de forma lúdica, al aprendiente francófono de ELE a percibir y a producir correctamente los sonidos del español que le resultan difíciles y, por lo tanto, a adquirir la base necesaria e indispensable para comunicarse en español.

#### NOTA

Las figuras utilizadas en este artículo fueron elaboradas por Ribera, A.I. (2004), para la tesis de doctorado *Proposition d'une méthodologie d'enseignement de la langue orale espagnole pour des étudiants francophones. Prononciation / diction, lectures méthodiques et initiation théâtrale*. Université de Rouen. ANRT 46687.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Gougenheim, G. (1939). *Système grammatical de la langue française*. Paris: Ronteix-d'Artrey.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.
- Hubert, M.C. (1987). *Langage et corps fantasmé*. Librairie José Corti.
- Martínez Celdrán, E. (1996). *El sonido en la comunicación humana. Introducción a la fonética*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro Tomás, T. (1996). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international.
- Quilis, A., Fernández, J. (1996). *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).

# LA ADQUISICIÓN DE LOS RASGOS LÉXICOS Y SEMÁNTICOS DE LAS EXPRESIONES CON SER Y ESTAR POR ESTUDIANTES ALEMANES

**Patricia Rodríguez López**

*Goethe Institut Madrid*

Patricia.Rodriguez@madrid.goethe.org

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es averiguar cómo es el proceso de adquisición de los verbos ser y estar en estudiantes alemanes. Para ello se han reunido producciones escritas en forma de exámenes por estudiantes alemanes de dos centros de enseñanza diferentes para elaborar un corpus. Este corpus se sometió a un análisis descriptivo de todas las ocurrencias de uso obligatorio de los verbos ser y estar que aparecieron en las muestras de lengua.

A partir de esta marcación se analizaron además todas las combinaciones entre los verbos ser y estar y las estructuras gramaticales que fueron empleadas con los verbos estudiados. En un siguiente paso se ha establecido una comparación entre la secuenciación del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) y los usos incorrectos de la selección de los verbos ser y estar para analizar si estos usos incorrectos se deben al resultado de la aplicación incompleta de la regla, por no haber sido interiorizada todavía, o por razones de desconocimiento de la misma.

Palabras clave: adquisición de ser y estar, análisis de interlengua, estructuras gramaticales

## ABSTRACT

*The aim of this investigation is to analyze the acquisition of the verbs ser and estar by German students. To this end, written exams from two different institutions were collected to create a corpus. This corpus was submitted to a descriptive analysis of all mandatory occurrences of the verbs ser and estar in the language samples.*

*Furthermore, all combinations between the verbs ser and estar as well as the grammatical structures in which the studied verbs were used has been analyzed. In a next step, the sequences of the Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) and the incorrect choice of the verbs ser and estar have been compared, to find out whether the misuses were due to incomplete implementation of the corresponding rule which was not yet internalized, or as a consequence of unawareness.*

*Keywords: acquisition of the verbs ser and estar, interlanguage analysis, grammatical structures*

## 1. EL ESTUDIO

Este trabajo nace de nuestra experiencia docente, la que nos ha motivado a indagar en este sugestivo tema, dado que hemos observado que la mayoría de nuestros estudiantes alemanes cometen errores en la selección entre los verbos ser y estar. Algunos ejemplos son:

- \*Un día, era en casa de ellos con mi prima. (A2-ExFUB-5-mujer)
- \*Eran muchos turistas en la fábrica. (A-ExIC-13-mujer)
- \*El trabajo que hace ahora en Costa Rica aparentemente no está muy peligroso; aun así Lidia pudo ir con él. (B-ExIC-4-hombre)
- \*Estaba nieve en Sierra Nevada. (A-ExIC-14-mujer)

El objetivo principal de este estudio es hacer una investigación exploratoria para ver cómo es el proceso de adquisición de *ser* y *estar* en estos estudiantes alemanes. Se trata de un estudio descriptivo, analítico y focalizado para poder hacer un diagnóstico sobre la adquisición de los rasgos léxico-semánticos de las expresiones con *ser* y *estar*. Para conseguir este objetivo nos basamos en el análisis de interlengua y la observación de los errores que producen estudiantes alemanes.

Hemos recopilado un corpus de producciones escritas extraídas de exámenes realizados por estudiantes alemanes de dos instituciones diferentes, el Instituto Cervantes de Berlín y la Universidad Libre de Berlín. Este corpus se sometió a un análisis descriptivo de todas las ocurrencias de uso obligatorio de *ser* y *estar* que aparecieron en las muestras de lengua de diferente niveles de competencia (A1, A2, B1 y B2)<sup>1</sup>. Los exámenes habían sido realizados a final de cada curso y no habían sido programados para nuestra investigación con el fin de obtener resultados más objetivos.

Para la descripción de los contextos en los que los estudiantes alemanes usaron bien o mal los verbos *ser* y *estar* se realizó una categorización de dichos usos en combinación con las estructuras gramaticales empleadas con los verbos estudiados. Asimismo se ha elaborado una comparación con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) para analizar si los usos incorrectos se deben al resultado de la aplicación incompleta de la regla, por no haber sido interiorizada todavía, o por razones de desconocimiento de la misma.

En cuanto a la comparación con el *PCIC* presentaremos las funciones más comunes que se presentan en ambos niveles con una muestra de los ejemplos.

Creemos que este estudio presenta una aportación al proceso de comprensión de la adquisición de las estructuras con *ser* y *estar* en estudiantes alemanes.

## 2. RESULTADOS DE LAS OCURRENCIAS DE *SER* Y *ESTAR*

El número total de ocurrencias de *ser* y *estar* recogidas en los exámenes realizados por 211 estudiantes alemanes es de 1598 (ver Gráfico 1).

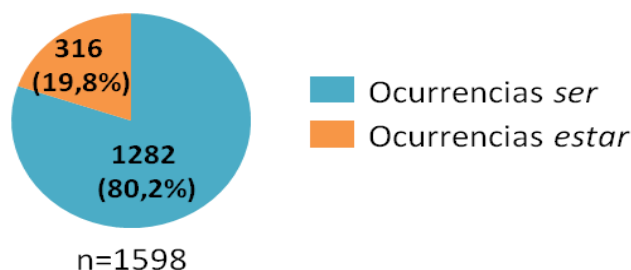


Gráfico 1: Número total y porcentajes de las ocurrencias de *ser* y *estar*

De estas ocurrencias que se han observado en total, 1282 son con el verbo *ser*, es decir un 80,2%, y, en cuanto a las ocurrencias con *estar*, se han observado un 19,8%, por lo tanto 316 ocurrencias.



Como se aprecia en el Gráfico 2 las ocurrencias recogidas de los verbos *ser* y *estar* se reparten en 4 subapartados: *ser correcto*, *ser incorrecto*, *estar correcto* y *estar incorrecto*.

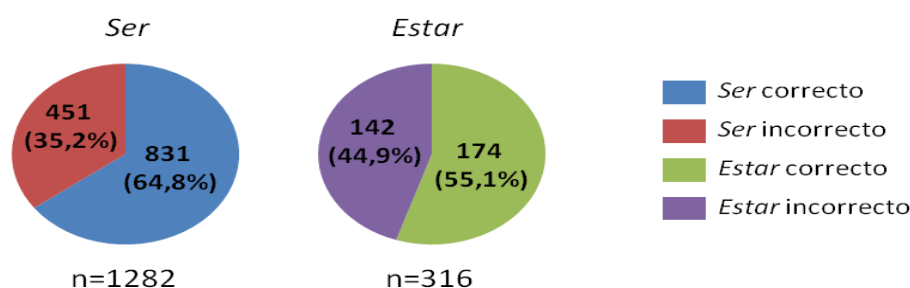


Gráfico 2: Número total y porcentajes de los aciertos y errores de *ser* y *estar*

De las 1282 ocurrencias de *ser*, los estudiantes cometieron errores en 451 casos (35,2%) y, sin embargo, utilizaron bien estas estructuras en 831 casos (64,8%). Respecto al uso de *estar* encontramos un total de 142 errores (44,9%) y 174 aciertos (55,1%).

En relación con los errores totales se han incluido errores léxico-semánticos, gramaticales y ortográficos.

Las tres categorías establecidas recogen un total de 593 errores que equivalen a un 36,1% de ocurrencias totales en el corpus. El Gráfico 3 muestra, dentro de los errores totales, la categoría de los errores léxico-semánticos. Estos presentan un 11,7% de las ocurrencias totales de *ser* y *estar*.

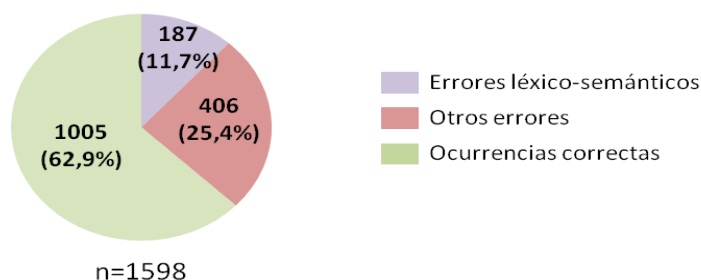


Gráfico 3: Número total y porcentajes de los aciertos y errores de selección y otros de *ser* y *estar*

En la presente investigación nos centramos en los errores de selección de los verbos *ser* y *estar* que se refieren a los errores léxico-semánticos, es decir, a un error de selección entre ambos verbos. Entre ellos se han incluido errores en el que el estudiante utiliza el verbo *estar*, en vez de otro verbo, como por ejemplo en:

- \**Estuve mucho frío – tenemos nieve en Sierra Nevada – pero me gustó mucho.* (A-ExlC-17-hombre)

Por consiguiente se pueden definir estos errores según la selección del verbo: el estudiante se ha equivocado porque ha elegido *ser* en vez de *estar*, *estar* en vez de *ser*, *ser* o *estar* en vez de otro verbo, otro verbo en vez de *ser* o *estar* o ha omitido una de los verbos analizados.

Al tratar de buscar respuestas en la adquisición de *ser* y *estar* por parte de estudiantes alemanes, nos ha parecido apropiado estudiar en esta investigación solamente los errores léxico-semánticos (de selección), ya que indican de manera clara, la equivocación dentro de

las estructuras gramaticales de dichos verbos. A partir de ahora nos referimos con *error* a la selección errónea entre los verbos *ser* y *estar* y a *aciertos* a la selección correcta de dichos verbos. Por consiguiente, los errores gramaticales y ortográficos pasan a formar parte del conjunto de los aciertos, ya que, aunque cometan algún error de este tipo, corresponderá a la selección léxico-semántica correcta del verbo.

Esta distinción se aplica a todos los resultados a partir de este apartado. En esta comunicación presentaremos solamente algunos de los resultados que observamos en los niveles A1 y A2.

### 3. RESULTADOS DE LAS OCURENCIAS DE LA SELECCIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA DE *SER* Y *ESTAR* SEGÚN LOS NIVELES DE COMPETENCIA

En el Gráfico 4 se puede observar que la categoría de *ser correcto* en el nivel principiante es la más utilizada por los estudiantes alemanes (76,7%). En cambio, el número de las ocurrencias con *estar correcto* es mucho más bajo.

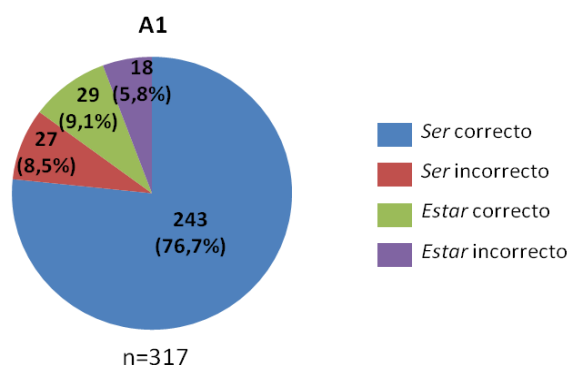


Gráfico 4: Porcentajes de aciertos y errores de selección de *ser* y *estar* según el nivel A1

Los errores de selección indican dos aspectos: aunque el porcentaje de los errores de las construcciones con *ser* (8,5) sea más alto que los casos erróneos del verbo *estar* (5,8), estos últimos son muy altos en comparación con los usos correctos de *estar*. Es decir, un 38% de los usos de *estar* son errores de selección. Este resultado indica que la adquisición de *estar* resulta problemática en un nivel A1. El segundo aspecto, que se refiere a las construcciones de *ser*, indica que el error de selección no es muy elevado en comparación con el uso frecuente de este verbo en el nivel A1. La adquisición del verbo *ser* parece ser más fácil que la adquisición del verbo *estar* en un nivel principiante. Las diferencias indicadas en este nivel puede que sean debidas a que en un nivel A1 de E/LE los primeros usos de las estructuras gramaticales de *ser* sean más frecuentes que las estructuras con *estar*, dado que las primeras funciones importantes que se aprenden en E/LE son los valores identificativos, los cuales se realizan en la mayoría de los casos con el verbo *ser*.

El gráfico 5 muestra las ocurrencias de *ser* y *estar* en A2 y se aprecia que la distribución de las categorías varía en comparación con los grupos del nivel A1.

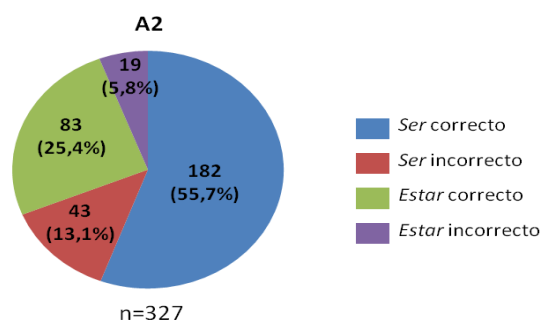


Gráfico 5: Porcentajes de aciertos y errores de selección de *ser* y *estar* según el nivel A2

Aquí se observa, como sucedía en el nivel A1, que el porcentaje es mayor en las categorías *ser correcto* (55,7%) y *estar correcto* (25,4%) que en las categorías *ser* y *estar incorrectas*. Sin embargo, las ocurrencias de *estar* correctas aumentan y el porcentaje erróneo de *estar* (5,8%) se mantiene al mismo nivel que las estructuras observadas en el nivel de competencia A1. Esto puede ser un indicio de que la adquisición de *estar* en un nivel A2 ha mejorado mucho en comparación con los resultados del nivel A1.

En cambio, observamos en el Gráfico 5 un porcentaje más elevado de las estructuras *ser* erróneas que en el nivel anterior. Estos resultados apuntan a un grado de dificultad más elevado en las estructuras con *ser* en un nivel A2 que en un nivel principiante. Este hecho, podría ser debido a los llamados "errores de desarrollo" que tienen su origen en la incorporación de nuevas estructuras formadas con ambos verbos, lo cual incrementa el número de nuevos elementos léxicos que todavía no se han ajustado y están en periodo de desarrollo.

Los resultados obtenidos según el nivel de competencia de los estudiantes alemanes indican, que primero adquieren varias estructuras con *ser* (nivel A1), luego adquieren determinadas estructuras con *estar* (nivel A2),

#### 4. RESULTADOS DE LA SELECCIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA DE *SER* Y *ESTAR* EN LAS DIFERNETES ESTRUCTURAS GRAMATICALES

Se ha elegido el estudio de cada ocurrencia de *ser* y *estar* con su estructura correspondiente. En el análisis se observaron siete tipos de estructuras con *estar* y nueve con *ser* (ver Tabla 1).

<b>estar +</b>	<b>ser +</b>
adjetivo <i>Como estuvimos muy nerviosas practicamos mucho antes del concierto. (A2-ExFUB-4-mujer)</i>	participio <i>*Pablo Neruda se muere y Mario es detenido por la policía en la dictadura militar que entonces tiene el poder. (B1-ExFUB-25-mujer)</i>
adverbio <i>*En un supermercado, que no estaba lejos, compré muchas cosas. (A2-ExFUB-9-mujer)</i>	adjetivo <i>El autor se centra en este texto el tema de soberbia de algunos seres humanos, que piensan que son iguales de Dios. (B2-ExFUB-13-mujer)</i>
participio <i>*Por eso cuando llegaba al colegio estaba cansado. (A2-</i>	preposición <i>*Al final el periodista fue muy conocido y la mujer se enamoró del ... boda y "happy end". (C-</i>

ExFUB-3-hombre)	ExIC-11-mujer)
preposición <i>*Como muchos turistas estuvemos en una fábrica de jamón serrano. (A-ExIC-19- mujer)</i>	sustantivo <i>Luis era médico, guapo y soltero. (A-ExIC-1- hombre)</i>
sustantivo <i>*Porque eso esta la última oportunidad para nuestra generación. (B1-ExFUB-30 (2)- mujer)</i>	ser verbo pleno <i>Pero cuando termina a ver la televisión se pregunta qué somos. (B1-ExFUB-27-mujer)</i>
estar verbo pleno <i>El sentía igual y aquí estamos. (B2-ExFUB-18-mujer)</i>	adverbio <i>*Pero, tiene que dar en cuenta que un gobierno no es más que la representación de una sociedad. (B1-ExFUB-51 (3a)-mujer)</i>
gerundio <i>Es muy divertido la manera de que Mario está mirando a Neruda con sus ojos tan grandes. (B1-ExFUB-14-hombre)</i>	relativa <i>Mi punto de visto es que la gente tiene que hacer una decisión: (B1-ExFUB-57 (9a)-mujer)</i>
	verbo <i>*Su intención no era visitar a Andrea sino a Román que le gusta mucho. (B2-ExFUB-9- mujer)</i>
	expresiones <i>*Es decir primero el Internet segundo el trafico publico y tercero todos los sistemas de energías. (C-ExIC-6-hombre)</i>

Tabla 1: Estructuras gramaticales con *ser* y *estar*

En la Tabla 1 se presentan todas las estructuras de predicación establecidas con un ejemplo seleccionado del corpus del presente trabajo. Los tipos de estructuras se establecieron según los atributos de la estructura gramatical que se pueden anteponer o posponer a cada uno de los verbos analizados. Los tipos de estructura se establecieron según las ocurrencias en el corpus analizado.

Como se puede observar en el Gráfico 6, los resultados de las ocurrencias de las estructuras gramaticales en el corpus para A1 reflejan los siguientes resultados: Las estructuras más utilizadas son *ser* + *adjetivo* y *ser* + *sustantivo*, aunque en este nivel el empleo de *ser* + *adjetivo* es más elevado que el uso de la estructura *ser* + *sustantivo*. Ambas estructuras no parecen ser muy problemáticas a este nivel de competencia, debido a que los casos erróneos en la selección de *ser* y *estar* con estas estructuras son infrecuentes.

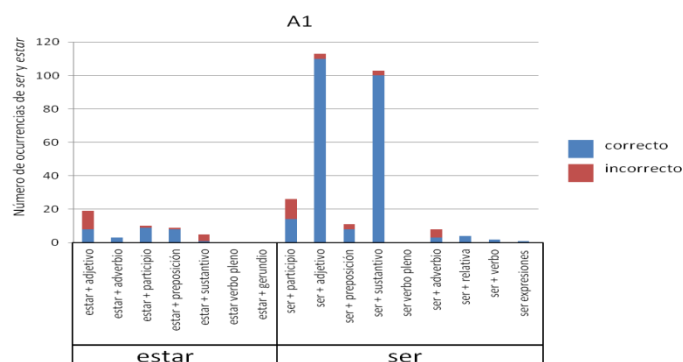


Gráfico 6: Número de ocurrencias de selección de las estructuras gramaticales de *ser* y *estar* en A1

Sin embargo, las estructuras *estar* + *adjetivo* y *ser* + *participio* presentan el mayor número de errores en la selección de los verbos estudiados. Queremos destacar otras dos estructuras gramaticales (*estar* + *sustantivo* y *ser* + *adverbio*) que no fueron observadas en un mayor número de ocurrencias (5 y 8 respectivamente), pero que en el uso total dentro de su categoría se pueden observar porcentajes muy elevados de error en la selección entre ambos verbos (80% y 62% respectivamente).

Con respecto al nivel A2 podemos observar algunas diferencias en comparación con el nivel principiante (ver Gráfico 7). La estructura más empleada por los estudiantes alemanes es a su vez más problemática en este nivel de competencia: *ser* + *adjetivo*. De 89 ocurrencias totales dentro de este nivel, 16 casos han sido utilizados erróneamente en la selección de *ser* y *estar*, es decir, un 17,9% dentro de su categoría. Dicha estructura cambia de menos problemática en un nivel principiante a más problemática dentro del nivel A2. Puede que esto sea debido a estructuras nuevas enseñadas en clase que el estudiante todavía no ha interiorizado, o bien, a estructuras ya vistas en un nivel principiante que posteriormente no sean ya utilizadas correctamente.

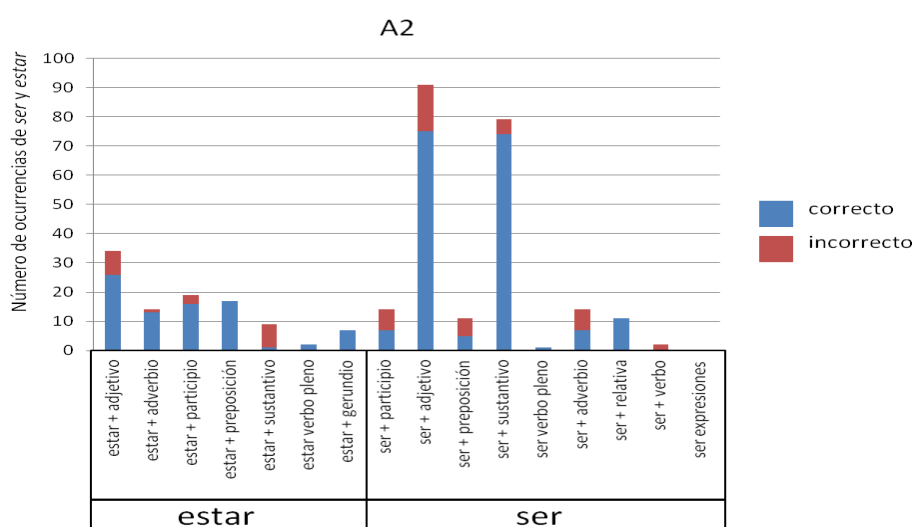


Gráfico 7: Número de ocurrencias de selección de las estructuras gramaticales de *ser* y *estar* en A2

Como se puede observar, destacan además otras cinco estructuras, dado que presentan casi el mismo número de errores en la selección de *ser* y *estar*: *estar* + *adjetivo*, *estar* + *sustantivo*, *ser* + *participio*, *ser* + *preposición* y *ser* + *adverbio*. La estructura más llamativa

dentro de estas estructuras es el grupo de *estar* + *sustantivo*, ya que el 88,8% de los usos dentro de su categoría se han utilizado de manera errónea en la selección entre *ser* y *estar*.

Este mismo fenómeno se ha podido observar también para el nivel A1, es decir, que los estudiantes alemanes tienden a usar en algunos casos el verbo *estar* en casos obligatorios de *ser* como se puede observar en estructuras con *estar* + *sustantivo*. En comparación con las estructuras del nivel principiante, las estructuras *ser* + *participio* y *ser* + *adverbio* muestran un grado de dificultad mayor en su adquisición. En el caso de la estructura gramatical *ser* + *preposición* se presenta un número de errores de selección más elevado que en el nivel anterior.

Las estructuras que no causaron problemas a los estudiantes alemanes de este nivel han sido *estar* + *preposición*, *estar* y *ser* verbo pleno, *estar* + *gerundio*.

## 5. RESULTADOS DE LOS ERRORES LÉXICO-SEMÁNTICOS DE *SER* Y *ESTAR* EN COMPARACIÓN CON *PCIC*

En este apartado se presentan los resultados que incluyen los errores léxico-semánticos cometidos por los estudiantes según los niveles de competencia. Hemos procedido a analizar éstos comparándolos con la secuenciación del *PCIC*, para obtener información sobre el nivel en el que se introducen los diferentes usos de los verbos *ser* y *estar*. Con ello podremos detallar los resultados obtenidos en esta investigación.

2A1 (p. 136)	3A2 (p. 137)
<b>4</b> Ser sin adjetivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificativo 5 Soy Elena.</li> <li>Pertenencia a una clase (origen, profesión, ideología, materia...) 6 Soy español. Soy estudiante.</li> <li>Localización temporal 7 Es lunes.</li> <li>Identificación con sustantivos y pronombres 8 Es él.</li> </ul> <b>9</b> Estar sin adjetivo <ul style="list-style-type: none"> <li>Localización espacial 10 Está aquí.</li> <li>Criterio distribucional, con adverbios de modo: 11 bien / mal</li> </ul>	<b>14</b> Ser sin adjetivo <ul style="list-style-type: none"> <li>Posición 15 Es mi libro.</li> <li>Cantidades y precios 16 Somos tres.</li> <li>Causa (con por) 17 Es por tu culpa.</li> <li>Finalidad 18 Es para escribir.</li> </ul> <b>19</b> Ser + adjetivo <ul style="list-style-type: none"> <li>Adjetivos que solo pueden ir con ser 20 Luis es sincero. Esas chicas son americanas.</li> </ul> <b>21</b> Estar sin adjetivo <ul style="list-style-type: none"> <li>Localización temporal (fechas, meses, estaciones con preposiciones a o en) 22 estamos a / estamos en</li> <li>Tiempo meteorológico (con preposición a) 23 Estamos a tres grados.</li> </ul> <b>24</b> Estar + adjetivo <ul style="list-style-type: none"> <li>Adjetivos que solo pueden ir con estar 25 Está contento.</li> </ul>

Tabla 2: Introducción y orden de adquisición de *ser* y *estar* según *PCIC* (2007) en los niveles A1 y A2



Se ha realizado una comparación de los contenidos de la secuenciación por niveles del *PCIC* y los errores léxico-semánticos encontrados en el corpus. Si el error de selección cometido por los estudiantes aparecía en el nivel correspondiente del *PCIC*, se ha etiquetado como *enseñado*, en cambio, si la regla aparecía en un nivel más avanzado, se ha marcado como *no enseñado*. La siguiente tabla 3 presenta un ejemplo de cada tipo del nivel A1:

<i>enseñado</i>	contenido de <i>PCIC</i>	<i>no enseñado</i>
*Tengo 19 años y soy en Berlín para estudiar. (A1-ExFUB-17-mujer)	26 Contenido del nivel A1: 27 Estar sin adjetivo • Localización espacial	
	28 Contenido del nivel A2: 29 Estar + adjetivo • Adjetivos que solo pueden ir con estar	*Busco personas que sean interesadas en este país y que gusten hacer deportes. (A1-ExFUB-11-hombre)

Tabla 3: Ejemplo de etiquetación de las ocurrencias de *ser* y *estar* en comparación con el *PCIC* para A1

Para poder sacar conclusiones más determinantes, se presentan los resultados obtenidos en la categorización de *enseñado/no enseñado* según los niveles de competencia. En el Gráfico 8 se aprecia que la distribución del número de errores de selección en el nivel A1 en comparación con el *PCIC* es similar para las cuatro clases establecidas. Solamente destaca la categoría de *ser no enseñado*, que es más alta que las demás.

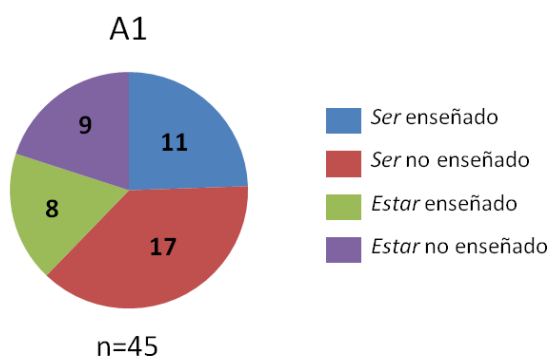


Gráfico 8: Número de errores de selección de *ser* y *estar* categorizados en *enseñado/no enseñado* en A1

Según esta distribución se podría deducir, que en el nivel principiante, los estudiantes alemanes formulan en algunos casos hipótesis sobre las estructuras léxico-semánticas de los verbos *ser* y *estar*, puesto que todavía no han visto en clase cómo usar determinadas estructuras.

En el caso del nivel A2 (ver Gráfico 9) se observa que la distribución cambia en comparación con el nivel A1. En la mayoría de los casos, los estudiantes se equivocan en la

selección de los verbos analizados con estructuras enseñadas (*ser enseñado* 26 y *estar enseñado* 15). El número de ocurrencias de *estar no enseñado* es muy bajo (3 ocurrencias). Sin embargo, en el caso de *ser enseñado* el número es elevado y se mantiene igual que en el nivel principiante.

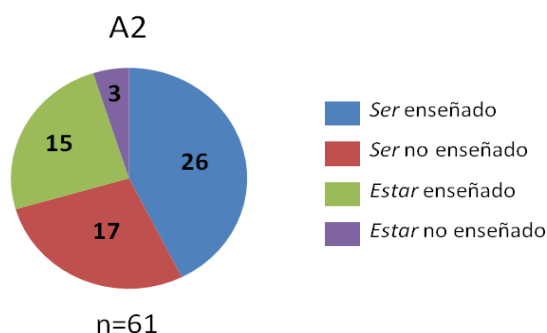


Gráfico 9: Número de errores de selección de *ser* y *estar* categorizados en *enseñado/no enseñado* en A2

Volvamos a las estructuras del *PCIC* para el nivel A1, donde se indican las funciones para el nivel A1 (ver Tabla 2). Ahí vemos que las funciones que se presentan en un nivel principiante son solamente los usos con los verbos *ser* y *estar* sin adjetivo.

Sin embargo, al comparar los errores según la estructura gramatical utilizada, que ya hemos presentado, con el número de errores de selección de *ser* y *estar* categorizados en *enseñado/no enseñado* en un A1, vemos que el mayor número de errores se encuentran en las estructuras *ser* + *participio* y *ser* + *adjetivo* (ver Gráfico 6). Por lo tanto, un dato que también se refleja en el gráfico con los datos categorizados en *enseñado/no enseñado* en el nivel principiante (ver Gráfico 8). Según el *PCIC* se trata de estructuraras todavía no conocidas y, por lo tanto, nuestros datos indicarían que los estudiantes utilicen algunas estructuras sin que las hayan aprendido en clase.

Si realizamos la misma comparación para el nivel A2, destacamos las funciones introducidas en este nivel según el *PCIC* (ver Tabla 2). Por una parte, se introducen más funciones sin adjetivo y, por otra parte, se introducen las funciones con adjetivo que solamente puede ir, o bien, con el verbo *ser*, o bien, con el verbo *estar*.

En la comparación directa de nuestros resultados del nivel A2, podemos observar que los errores que más se producen, son, por una parte, en las construcciones con *ser*, *ser* + *adjetivo* y *ser* + *participio*, y por otra parte, en las estructuras gramaticales con *estar*: *estar* + *adjetivo* (ver Gráfico 7). En los datos obtenidos de la comparación con *PCIC*, se puede distinguir entre los errores cometidos en la selección del verbo *estar*, que casi todas sus funciones ya habían sido tratadas en clase, según el *PCIC*, y las del verbo *ser* que todavía presenta un porcentaje alto, casi un 28% de todos los errores, que todavía no han sido enseñados en clase (ver Gráfico 9).

Aquí podríamos apuntar también que nuestros datos indicarían que los estudiantes emplean algunas estructuras con el verbo *ser* sin que las hayan aprendido en clase.

Estos resultados indican que los estudiantes alemanes utilizan mecanismos y estrategias diferentes para expresarse y que en algunos de los casos formulan hipótesis sobre los usos de los verbos *ser* y *estar*, dado que se pueden observar en el corpus estructuras gramaticales con los verbos estudiados aunque no se hayan dado en clase.

Por lo tanto, los resultados que acabamos de presentar, señalan que los estudiantes alemanes utilizan estructuras no conocidas para expresarse en español con el fin de comunicarse sin miedo de cometer errores.

Al fin y al cabo el mensaje del estudiante es importante, aunque cometa errores o se equivoque en la selección entre los verbos *ser* y *estar*, desde un nivel principiante intenta comunicarse en español. Y ese es el objetivo del profesor y del estudiante de E/LE, que sepa comunicarse en español.

## NOTAS

1 En esta comunicación solamente presentaremos los resultados obtenidos para los niveles de competencia A1 y A2.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Quiñones, V. (2009). La enseñanza del español en centros de secundaria alemanes: Análisis de errores semánticos. En *redELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, Número 16, 2009. Revista-online.
- Baralo Ottonello, M. (1999). *Ser y estar* en los procesos de adquisición de lengua materna y de lengua extranjera en: *Actas del IXº Congreso Internacional ASELE Español lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 291-301.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (2354–2460). Madrid: Espasa.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa, Publicaciones del I. Cervantes.
- Moreno, C. (1994). La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del uso de los verbos *ser* y *estar* a alumnos de lengua materna alemana. *V Congreso Internacional de ASELE*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/asele/pdf/05/05\\_0125.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/asele/pdf/05/05_0125.pdf)
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.

# LAS TEORÍA DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS EN EL APRENDIZAJE - ENSEÑANZA DE E/LE

**Óscar Rodríguez García**

*Instituto Cervantes de Bruselas*

rodriguez.garcia.oscar@gmail.com

**Clara M<sup>a</sup> Molero Perea**

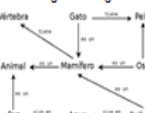
*Instituto Cervantes de Bruselas*

claramolero@gmail.com

## EL PORQUÉ DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

Base empírica demostrada sobre cómo asimilamos el léxico:

Red cognitiva: - grafo -



El alumno teje una red donde se almacena el léxico → **lexión**

## IMPPLICACIONES METODOLÓGICAS EN LAS CLASES DE ELE

- Ejercicios que permitan al alumno **integrar** las palabras nuevas con las conocidas.
- Enfoque basado en el **uso**.
- Principio de **idiomaticidad**.
- Combinaciones idiosincrásicas de la lengua real.
- No llevar a clase unidades léxicas aisladas sino colocaciones.
- La lengua no es más que léxico gramaticalizado. (Lewis, 1993)

## ¿QUÉ EJERCICIOS LLEVAR A CLASE?



Ejercicios tomados de:

"Usos interactivos del vocabulario. Nivel B2 - C2". Edelsa

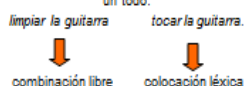


## BIBLIOGRAFÍA

- Koike, Kazumi (2000). "Colocaciones léxicas en el español actual: análisis formal y léxico-semántico". Tesis doctoral, Madrid. UNED.
- Higuera, M. (2004). "Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de E/LE". Centro virtual Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0478.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0478.pdf)
- Higuera, M. (2007). "Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en E/LE". <http://books.google.es/books?id=qRhmGaSWZn4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Corpas, G. (2001). "En torno al concepto de colocación". Universidad de Málaga. <http://www.euskaltzaindia.net/dok/euskera/11643.pdf>

## MARCO TEÓRICO

- Múltiples definiciones y explicaciones de la noción:
1. El primero en definirlas fue **Firth** (1957).
  2. Las colocaciones léxicas son: combinaciones frecuentes de palabras, pero ¿qué palabras? Palabras entre las que existe cierta afinidad.
  3. Características de las colocaciones léxicas:
    - Relación típica entre los elementos: reciclaje de papel (reciclaje selecciona papel y viceversa).
    - Fijación en grado alto: las transformaciones son posibles mientras que en las locuciones no lo son: \*caer en las cuentas por caer en la cuenta.
    - Significado literal y relativamente transparente frente a las locuciones: en un santiamén vs. saldar una deuda.
    - Suelen constar de dos elementos.
    - En la combinación libre la aparición de los lexemas es casual mientras que en la colocación NO y no aparece en la mente de los hablantes como un todo:

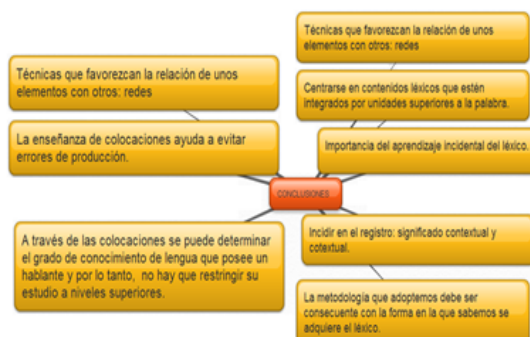


## COLOCACIONES 2.0

- Para la creación de ejercicios de léxico y colocaciones:
- [www.popplet.com](http://www.popplet.com): creador de mapas léxicos online, gratuito, divertido, rápido y creativo. Muy visual.
  - [www.mindmeister.com](http://www.mindmeister.com): creador de mapas léxicos online, de pago pero con versión de prueba, rápido y muy intuitivo, totalmente adaptable a las necesidades de cada usuario.
  - [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us): creador de mapas léxicos online, gratuito, dinámico y versátil, muy intuitivo y fácil de usar. Se pueden exportar los mapas a muchos formatos para trabajar con diferentes programas. Una de las características más interesantes es el trabajo colaborativo.
  - [www.wisemapping.com](http://www.wisemapping.com): creador de mapas léxicos online, colaborativo y gratuito. Se pueden compartir los mapas con los compañeros e incluso con los propios alumnos. Intuitivo y gratuito.
  - [www.drawanywhere.com](http://www.drawanywhere.com): se pueden dibujar mapas mentales, diagramas y muchas cosas más. De pago pero también con versión demo. Muy útil su vertiente colaborativa.



**¡PRUÉBATE!**



## LA PRONUNCIACIÓN: LA GRAN OLVIDADA EN EL AULA ELE

**María Sabas Elías**

*ENFOREX (Valencia)*

ele.valencia@enforex.es

### RESUMEN

La enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE. Y ello es así porque la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan inextricablemente unida a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva, como han señalado numerosos estudiosos, una especie de desdoblamiento individual, no equiparable en modo alguno con el proceso que implica la adquisición de otros aspectos de la lengua, como el vocabulario o la sintaxis. El profesor tiene que transmitir al alumno la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo, pero que no lo es tanto conseguir una pronunciación cuasi perfecta, equivalente a la de los hablantes nativos, precisamente porque en el proceso de adquisición entran en juego muchas variables, que, con frecuencia, escapan a su propio control. Asimismo, el alumno debe entender que saber pronunciar bien no es sinónimo de saber hablar bien, esto es, que una persona puede llegar, desde el comienzo, a familiarizarse con (o incluso dominar) las características fonéticas de una lengua extranjera aunque todavía sea, sin embargo, incapaz de emplearla adecuadamente o de mantener una conversación en ella. Lo cual significa que no estamos ante objetivos equivalentes, y que, en circunstancias poco favorables, lograr una expresión oral aceptable, fluida y apropiada puede quizá resultar un propósito inalcanzable, mientras que conseguir una buena pronunciación, en cambio, puede ser una tarea perfectamente realizable.

El aprendizaje del nivel fónico de una lengua extranjera es, por su propia entidad, un proceso tan complejo que no parece juicioso soslayar el análisis de ningún aspecto que en él pueda influir favorablemente, ni privar al profesor de determinados recursos pedagógicos válidos por el hecho de que no figuren entre las estrategias vinculadas a un modelo dado. En este sentido la pronunciación se distingue, una vez más, de todos los restantes elementos implicados en el proceso de adquisición de una nueva lengua. Todo el debate existente en el campo de la enseñanza de lenguas acerca del grado mayor o menor de atención que se le debe conceder a la forma (frente al contenido o la función) tiene una cierta razón de ser si nos referimos al componente estrictamente gramatical de la lengua (morfología, sintaxis.), pero deja de tenerla si estamos hablando de pronunciación, porque en este campo la atención a la forma es simplemente imprescindible.

En este trabajo se ha elaborado una programación de un Curso de Pronunciación siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes y se ha desarrollado en los seis niveles de lengua del Marco Común de Referencia Europea para las Lenguas.

Palabras clave: articular, adquisición, recursos pedagógicos y Plan Curricular.

## JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

En este curso se ha reflexionado sobre la pronunciación en la lengua extranjera y se ha querido ofrecer una visión general de su situación en la didáctica actual. Los errores de pronunciación en una lengua extranjera (L2), se traducen en problemas de comunicación e interrelación social. Sin embargo, la fonética ocupa un lugar secundario en la enseñanza de ELE (manuales, formación interna, postgrados e investigación). Como muy bien apunta Dolors Poch (2004) “[...]los propios enfoques metodológicos no conceden la misma importancia a los contenidos fonético-fonológicos que a los demás. La atención que se le presta queda reducida en el tiempo al periodo que el alumno necesite hasta lograr comunicarse.”

Parece paradójico que los manuales aúnen diversas tendencias metodológicas desde diferentes perspectivas para dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en el día a día, y no profundice en la enseñanza de la pronunciación, limitada en la mayoría de las ocasiones, a breves pinceladas. En la gran parte de los manuales se reduce a una explicación del alfabeto sin hacer problemas que puede conllevar la producción de fonemas en L2 dependiendo del sistema fonológico del que parte el discente en L1. No olvidemos que nuestro objetivo principal es la competencia comunicativa.

La pronunciación afecta a todas la destrezas en el aprendizaje de una lengua: a la comprensión auditiva, a la expresión e interacción orales y, por supuesto, a la comprensión y a la expresión escritas.

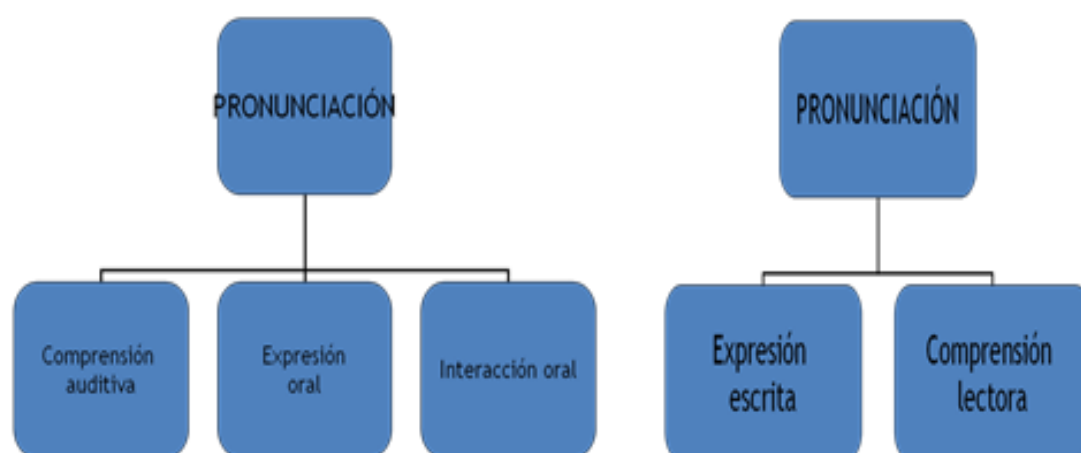


Figura 1. Factores lingüísticos en los que afecta la pronunciación

## PERSPECTIVA DEL DOCENTE

¿Qué opina el profesor de las clases de pronunciación? ¿Qué sensación le produce al docente el hecho de comenzar a dar un curso de pronunciación? ¿Cómo reacciona la primera vez que se enfrenta a la pronunciación en el aula ELE? ¿Le da cierto “respeto”? ¿Le impone preparar material? ¿Piensa que la preparación de los cursos de pronunciación requieren una formación muy especializada y que él no la tiene? ¿Piensa que es una clase “aburrida”, demasiado mecánica y repetitiva?



Si respondiéramos a estas cuestiones nos daríamos cuenta de cómo se siente un profesor de español cuando se enfrenta a su primera clase de pronunciación. Hay, quizá, demasiado “respeto” a la didáctica de la pronunciación en general. Y claro, esta reacción también se da en los docentes de español como lengua extranjera. Como Responsables Académicos, debemos ayudar a los docentes a desterrar ese ‘pánico’ que sufren por las clases de pronunciación y debemos también olvidarnos de ese mito que circula sobre la Fonética y la especialización que requiere por parte del docente. Con una buena formación se puede solventar este problema. Nosotros tenemos una amplia experiencia en la formación sobre la didáctica de la Pronunciación del personal docente y se puede hacer igualmente en cualquier centro de ELE.

## PERSPECTIVA DEL DISCENTE

¿Cómo se siente nuestro alumno cuando no entiende a los hablantes nativos? ¿Y cuando no se hace entender? ¿Qué reacciones le produce esta situación? Le produce frustración, estrés y aislamiento en el aula. Cuando un estudiante de español lengua extranjera no entiende ‘nada’, cuando oye a los hablantes nativos, se siente frustrado. Esta situación le provoca un desasosiego y le bloquea en su proceso de aprendizaje al no poder lograr su objetivo de comunicarse. Como consecuencia de esto se produce una bajada de su autoestima como aprendiente de una L2.

En el aula, por ejemplo, el alumno oriental, tiene enormes dificultades para aprender a pronunciar los fonemas en español, debido, principalmente a la gran diferencia fónica que existe entre su L1 y la L2.

Como consecuencia de esta dificultad por hacerse entender y por entender a los demás, su proceso de aprendizaje se ralentiza. Se sienten “perdidos y desorientados” en la clase. Por esta razón se aíslan.

Tanto en el grupo y su interacción con el resto de los compañeros es insignificante. En las primeras semanas del curso esto se aprecia muy significativamente. Claro está, además del aspecto fónico el aislamiento viene dado también por ciertos componentes culturales. Ese aislamiento les resta motivación en el proceso de aprendizaje, que se va afectado seriamente en la expresión e interacción orales. En cuanto a la actitud de este tipo de estudiantes con respecto al aprendizaje de L2, se torna negativa y pesimista, precisamente por toda esta serie de circunstancias.

Por el contrario, cuando el alumno tiene un primer contacto con las clases de Pronunciación, su actitud es expectante y de gran interés. Ellos entran al aula con una alta dosis de motivación porque saben perfectamente que tienen un “problema” con los sonidos del español, que su alfabeto es muy diferente al nuestro y que las diferencias fónicas articulatorias y acústicas entra L1 y L2 son muy relevantes. Además, también saben que las confusiones en la pronunciación del español como lengua extranjera les interfiere en el proceso de lectoescritura.

A medida que avanza el curso y el alumno percibe que mejora su pronunciación, su interés en perfeccionarla aumenta. Esto conlleva una alta asistencia a las clases de pronunciación por parte de dicho alumnado. Y esa frustración de la que partíamos a comienzo de mi exposición se convierte en satisfacción al alcanzar sus objetivos comunicativos.

Es precisamente, la necesidad de ahondar en el aprendizaje de la pronunciación en el aula, la que nos llevó a elaborar una Programación didáctica exclusivamente para las clases de pronunciación. Dicha Programación se hizo siguiendo las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Punto 3: Pronunciación y prosodia.) y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Tal y como lo desarrolla el PCIC la Programación se dividió en tres niveles de lengua: A, B y C. A continuación, creamos las actividades para el desarrollo de nuestra Programación.

## HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS

Para la elaboración del material didáctico hemos utilizado la Nueva Gramática de la lengua española. Fonética y fonología. Voces del español. Vídeo. RAE. 2011. Este material es muy novedoso y nos permite trabajar con el aparato fonador en movimiento: por ejemplo, podemos apreciar la vibración de las cuerdas vocales. También hemos usado la poesía, la música y los trabalenguas para actividades en las clases de pronunciación. Hay muchísimo material para explotar didácticamente en el aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1965). Fonología Española (4ª Ed.). Madrid: Gredos. (Primera Edición: 1950)
- Consejo De Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia Para Las Lenguas, Traducción y Adaptación Españolas del European Frammework, Consejo De Europa – Dirección Académica Del Instituto Cervantes (2002)
- Cortés, M. (2002). Didáctica De La Prosodia Del Español: La Acentuación Y La Entonación. Madrid: Edinumen.
- Gil, J. (2007). Fonética Para Profesores De Español: De La Teoría A La Práctica. Madrid: Arco/Libros.
- González, A Y Romero, C. (2002). Fonética, Entonación Y Ortografía. Madrid: Edelsa.
- Llisterri, J. (1989). Introducción A La Fonética: El Método Experimental. Madrid: Síntesis.
- Navaro Tomás, T. (1991). Manual De Pronunciación Española (25ª Ed.) Madrid: Consejo Superior De Investigaciones Científicas. (Primera Edición: 1918)
- Poch, D. (1999). Fonética Para Aprender Español: Pronunciación. Madrid: Edinumen.
- Quilis, A. (1993). Tratado De Fonología Y Fonética Españolas. Madrid: Gredos.
- Quilis, A. (2003). Principios De Fonética Y Fonología Españolas (5ª Ed.). Madrid: Arco/Libros (Primera Edición: 1997)
- Real Academia Española. (2011). Nueva Gramática De La Lengua Española. Fonética Y Fonología. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2011). Las Voces Del Español. Tiempo Y Espacio. Madrid: Espasa.
- Trubetzkov, N . (1967). Principios De Fonología. Madrid,: Cincel.

## LA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL

**Gemma Santiago Alonso**

*Universidad de Liubliana*

gemma.santiago@ff.uni-lj.si

### RESUMEN

Tomando como referencia los aspectos cognitivos que conllevan el aprendizaje de una lengua extranjera, el objetivo de esta comunicación es presentar un acercamiento a la enseñanza significativa del artículo desde el punto de vista de la gramática cognitiva, teniendo en cuenta por un lado el papel que la gramática cognitiva ha ido adquiriendo en los últimos años en el conocimiento lingüístico, y por otro, el potencial pedagógico de la gramática cognitiva y todas las implicaciones didácticas que esto conlleva.

Palabras clave: gramática cognitiva, artículo, enseñanza significativa, modelo operativo

### ABSTRACT

*Drawing on the cognitive aspects that involve learning a foreign language, the aim of this paper is to present an approach to the teaching for meaningful learning of the Article from the point of view of the cognitive grammar, taking into account on the one hand the role that cognitive grammar has gained in recent years in the linguistic knowledge, and secondly, the pedagogic potential of cognitive grammar and all the didactics implications that entails.*

*Keywords: Cognitive grammar, article, meaningful teaching, operative model*

## 1. INTRODUCCIÓN

Investigaciones recientes que pretendían resolver la problemática de la adquisición de la selección modal (Llopis, 2009) o temporal (Campillo, 1998) han demostrado su validez y eficacia en estudios empíricos en el aula que trabajaban la gramática desde una perspectiva cognitiva (y su aplicación didáctica) a partir de la creación de modelos operativos.

Siguiendo esta aproximación, y teniendo en cuenta el modelo operativo propuesto por Campillo (1998) y Montero (2011), se ha intentado diseñar una primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo.

Lo que se quiere ante todo es poner de relieve la necesidad de un acercamiento a la gramática cognitiva por su capacidad de poner de manifiesto el carácter simbólico del lenguaje, pues de esta manera, y dentro de una perspectiva de enseñanza de una L2, este acercamiento es capaz de acceder con mayor efectividad a los estudiantes, ya que se considera la gramática como un instrumento capaz de explicar y describir exactamente cuáles son los mecanismos necesarios para construir significados. En el caso concreto de la adquisición del artículo es importante comprender este cambio para poder buscar un valor de operación dentro de la instrucción que sea capaz de permitir a los estudiantes establecer relaciones entre forma y sus significados de una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre forma y significado.

## 2. POR QUÉ UNA GRAMÁTICA COGNITIVA

La gramática responde al hecho esencial de transmitir significados, resultado siempre de la elección del hablante. Es necesario, pues, que la gramática tenga en cuenta al hablante como constructor de significados, puesto que él sabe lo que quiere decir en todo momento. Por eso estamos completamente de acuerdo con Campillo, Llopis y Espinosa (2012: 32) en que la gramática no es una cuestión de correcto/incorrecto, sino más bien de grado y dirección. Los nativos eligen entre un repertorio de formas y les mueve la preocupación por transmitir lo más eficazmente posible su intención comunicativa. De ahí que si queremos que la gramática del aula se defina y se practique al igual que la gramática natural, sea necesario poner en práctica una gramática donde aparezcan opciones significativas e intencionales.

Autores como Campillo, Llopis y Espinosa (2012:35) afirman que la gran aportación de la gramática cognitiva está entonces en que, al unir las formas con sus significados, la forma de procesar el mundo que tienen los hablantes de cualquier lengua extranjera se vuelve accesible y comprensible. La gramática cognitiva constituye el mejor soporte para habilitar la búsqueda de significados gramaticales o valores de operación debido a que permite al estudiante un proceso de aprendizaje lógico, un instrumento imprescindible que enseña al alumno a pensar para hablar. Por lo tanto, un acercamiento cognitivo a la enseñanza de aspectos gramaticales supondrá para el alumno una mejora tanto en la percepción de las estructuras más complejas de la L2 como su consiguiente manejo, comprensión y aprendizaje de manera que se dirija al estudiante no tanto hacia el resultado de la elección gramatical como hacia la lógica que lo causa (2012:52).

Al hacerles cómplices de la resolución de problemas, e incluso al dotarles de instrumentos capaces de hacerles cuestionarse las propias reglas que la gramática dicta, lo que conseguimos finalmente es acercarlos al descubrimiento de las lenguas como organismos vivos, alejadas de los estrictos y rígidos códigos gramaticales. En definitiva, el trabajo por parte del alumno se convierte ahora en algo significativo, en tanto que el origen de la instrucción es significativa e intuitivamente asimilable. De lo que se trata ahora es: [...] de integrar la competencia lingüística en la competencia comunicativa, por lo que la exposición a los datos observables al alumno es fundamental y más aún si consideramos que el aprendizaje es más efectivo cuando el alumno realiza los análisis por él mismo, siendo la adquisición del lenguaje no una progresión lineal, sino cíclica, e incluso metamórfica, pues el alumno está constantemente reanalizando datos, reformulando hipótesis, etc. (Cifuentes, 1995: 79)

Como corolario, sería altamente necesario y ventajoso una descripción gramatical de orientación cognitiva enfocada en el carácter representacional de las formas y las estructuras, que unido a explicaciones fundamentadas en concepciones simbólicas configuracionales de la lengua permitiera abordar el problema de la adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales desde una perspectiva mucho más accesible y efectiva para los alumnos de L2. (Santiago, 2010:4).

## 3. LA GRAMÁTICA COGNITIVA Y EL ARTÍCULO: VALORES SIGNIFICATIVOS DEL ARTÍCULO

Si los rasgos básicos de los nombres propios son su naturaleza referencial e identificadora, los nombres comunes por el contrario carecen de capacidad referencial, y es

entonces el artículo el que le otorga dicha capacidad referencial al nombre común, asegurando así la existencia de un referente.

Castañeda y Raya (2009) describen la oposición artículo definido/artículo indefinido a partir de los ejemplos: coge la servilleta/coge una servilleta. A la hora de reconstruir todos los contextos que disparan dichos enunciados, optan por la asociación a la función discursiva como instrumento de reconstrucción (primera y segunda mención). Además, los autores señalan que tampoco es necesaria la presunción estricta de la mención explícita, puesto que en otro ejemplo mencionado en el artículo, ponte la servilleta, lo que realmente se presupone es el conocimiento compartido por parte de los hablantes sobre la servilleta sin ser necesaria una mención anterior. Por otro lado, en muchas ocasiones el uso del definido parece imponerse no tanto por razones discursivas sino por la condición única del objeto al que se hace referencia. Los autores lo ejemplifican con la pregunta ¿cuál es la servilleta más resistente del mercado?, en la que se valora la unicidad por encima de la identificación ostensible como elemento de selección. De esta manera, los autores dan cuenta del rendimiento discursivo de la elección del artículo definido, que aunque puede resultar extremadamente omnipresente, no es más que un ejemplo concreto de un valor de mayor alcance: la expresión de la identificación unívoca e inequívoca de un objeto frente a todos los demás por medio del artículo definido. Es aquí donde los autores otorgan a esta operación de representación ideativa un carácter básico. De tal manera que «la señalización lleva aparejada la unicidad (univocidad) e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco)» (13).

Se puede recapitular todo lo anteriormente mencionado en una primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo, donde se identifique la categoría artículo con tres manifestaciones o representaciones formales: artículo cero, el y un. El contenido simbólico se cifrará, entonces, en la colocación de un objeto en un espacio de percepción del mundo a través de cuya naturaleza dimensional el objeto se hará más o menos ostensible para el oyente. De esta manera, las tres posibilidades de colocación nominal se reorganizarán en función de los estímulos formales capaces de activarse, esto es, de la percepción que tengamos del objeto, ya sea virtual (artículo cero), aproximada (un) o positiva (el). La definición de los valores operativos especificados para cada una de estas posibilidades de actualización nominal queda explicitada en (Ruiz Campillo, 1998 y Montero, 2011):

a) *Artículo el*: el objeto es accesible para el oyente, quien debe inspeccionarlo en el momento de la comunicación en curso. Esto significa que el referente de los objetos representados mediante este colocador debe seleccionarse de entre todos los objetos que en la configuración espacial activada esté sometido a contacto. Por consiguiente, la naturaleza referencial de los objetos debe ser identificable de forma unívoca. De tal manera que la señalización lleva aparejada la unicidad (univocidad) e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco). El valor principal sería la unicidad o inclusividad, es decir, presentar a los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas.

b) *Artículo un*: el objeto se coloca en cualquier lugar que el oyente sea capaz de prospeccionar en virtud de su conocimiento enciclopédico del mundo del amplio espacio efectivo que rodea al evento de comunicación. Desde un punto de vista receptivo, el hablante proyecta el objeto en un espacio circundante donde el oyente efectuará una aproximación al objeto referido. Se trata entonces de una identificación aproximada, información nueva, referente accesible pero no restringido.



c) *Artículo cero*: el objeto se coloca en el espacio virtual, y queda limitado tan sólo a la pura mención del objeto, que consiste en una especie de retrospección hacia los dominios lingüísticos donde se identifica forma y su respectivo contenido simbólico. Así, el oyente extrae el significado referencial del objeto de su “diccionario mental”. Otros valores asociados al artículo cero serían la idea de *cuantificación indeterminada o imprecisa* (asociada a los nombres en plural o a los continuos en singular) e idea de *conjunto de propiedades léxicas* (asociada a los nombres discontinuos en singular).

#### 4. CONCLUSIONES

Con la esta comunicación se ha querido ante todo poner de relieve la necesidad de buscar un valor de operación dentro de la instrucción que sea capaz de permitir a los estudiantes establecer relaciones entre forma y sus significados de una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre forma y significado.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castañeda, A. (2006): «Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE». En *Boletín ASELE*, 34, 11–32.
- Castañeda, A. y Alonso, R. (2009): «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE». En *Marcoele*, 8, 1–33. <http://www.marcoele.com/la-percepcion-de-la-gramatica-aportaciones-de-la-linguistica-cognitiva-y-lapragmatica/>
- Cifuentes Honrubia, J.L. (1994-95): «Gramática y segundas lenguas». En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, 69–90. <http://marcoele.com/descargas/7/garachana.pdf>
- Garchana Camarero, M. (2008): “Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español”. En : *Marcoele*, 7, 1-18.
- Montero Gálvez, S. (2011): «El artículo y otros fantasmas del nombre». En: *Redele*, 21, 1-28.
- Llopis, R. (2009): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de E/LE*. Tesis Doctoral.
- Ruiz Campillo, J.P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis Doctoral.
- Ruiz Campillo, J.P, Llopis-García, R. y Real Espinosa, J.M. (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Santiago Alonso, G. (2010): “De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo en español”. En: *Verba*, XVIII, 187-198.



## ANEXO

## ACTIVIDADES PARA TRABAJAR SIGNIFICATIVAMENTE CON EL ARTÍCULO

## ACTIVIDAD 1

Tacha la opción correcta y relaciona:

1. Hoy no ha traído el libro de la/Θ lengua...
2. Te voy a sacar la/una lengua...
3. Póngame una lengua...
  - a) porque eres tonto y feo.
  - b) pero que no sea muy grande.
  - c) pero si el de física.

De los enunciados anteriores relaciona ahora “lengua” con la interpretación adecuada:

- I. No me refiero a ningún objeto concreto.
- II. Me refiero a un objeto concreto que no puedo identificar.
- III. Me refiero a un objeto concreto que puedo identificar.

## ACTIVIDAD 2

Marta era una profesora que trabajaba en una Academia de lenguas desde hacía mucho tiempo. Siempre había sido 1.**una** profesora eficiente en la Academia «International horse», aunque llevaba tiempo queriendo conseguir el puesto de 2.**Θ** jefa de estudios sin mucho éxito.

**A) Señala si las siguientes afirmaciones son V o F según el texto:**

1. En la Academia International Horse solo había una profesora eficiente. V o F
2. Marta le quería quitar el puesto de jefa de estudios a otra profesora. V o F

**B) Completa el siguiente texto con los artículos según interpretes la historia:**

Un día salió como de costumbre a tomarse el cafecito en el bar de la esquina, y mientras veía en la T.V los problemas de 1. \_\_\_\_ Madrid, decidió que ya estaba harta de todo y que robaría un banco para irse de España a vivir la vida loca en las islas Caimán. Robaría todo el dinero de 2. \_\_\_\_ día y se escaparía en 3. \_\_\_\_ coche hacia el aeropuerto rumbo a las islas.

**C) Responde a las preguntas según has interpretado la historia.**

1. ¿Estaba viendo Marta el telediario o un programa de deportes?
2. ¿Robaría el banco de día o de noche?
3. ¿Tenía Marta vehículo propio?

# ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN EL CONTEXTO ESCOLAR A TRAVÉS DE AICLE

**Inmaculada Clotilde Santos Díaz**

*Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Málaga*

inmapizarra@gmail.com

## RESUMEN

Los cambios políticos y económicos actuales han llevado al aumento del flujo migratorio en España en la última década. Esta situación dibuja un nuevo panorama educativo en el que se hace patente la necesidad de adaptar el currículo.

A continuación, se presentan orientaciones pedagógicas y las actividades de una unidad didáctica intercultural que utiliza la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE). Su objetivo es doble:

- a) Enseñar los contenidos de la asignatura de Historia y Cultura de las Religiones en la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- b) Integrar el aprendizaje de diferentes lenguas: español como segunda lengua para el alumnado no hispanohablante y francés e inglés como lengua extranjera para el resto de alumnado (exceptuando aquellos alumnos cuya lengua materna sea francés o inglés).

Palabras clave: unidad didáctica, educación intercultural, Aprendizaje Integrado de Lenguas y Contenidos (AICLE)

## ABSTRACT

*The present political and economical changes have produced an increase in the migratory flow in Spain over the last decade. This situation draws a new educational scene that reveals the need to adapt the curriculum.*

*The pedagogical orientations and activities of a didactic unit based on the Content and Language Integrated Learning methodology (CLIL) are presented below. Its objective is double:*

- a) *Teaching the contents of Religions Education in the Secondary Obligatory Education.*
- b) *Integrating the learning of several languages: Spanish as a second language for non Spanish-speaking students and French or English as a foreign language for the rest of students (with the exception of students whose mother tongue is French or English.)*

*Keywords: didactic unit, intercultural education, Content and Language Integrated Learning*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios permiten no solo el enriquecimiento cultural de un pueblo sino también su intercambio lingüístico. Por ello, las políticas educativas actuales abogan por el fomento de una sociedad plurilingüe e intercultural en la que los valores y el aprendizaje de diferentes lenguas juegan un papel esencial.

Tal y como afirma el director de cine y guionista italiano, Federico Fellini, "Un'altra lingua costituisce un'altra visione della vita"<sup>[1]</sup>. Si trasladamos esta frase al ámbito educativo,

observamos que con cada palabra que el alumno adquiere, su bagaje lingüístico y cultural mejora y, en consecuencia, amplía su visión panorámica de la vida.

Para conseguir un aprendizaje plurilingüe existen numerosos programas educativos que defienden la metodología del Aprendizaje Integrado Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE). David Marsh, profesor de la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), acuña y define el término en 1994 como: "CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language".<sup>[2]</sup>

En Andalucía, la Consejería de Educación publicó en 2008 el *Currículo integrado de las lenguas. Propuesta de secuencias didácticas*. Además de incluir actividades prácticas, se propone el concepto de "currículo integrado de las lenguas (CIL)", que supone la enseñanza integrada de las lenguas presentes en los centros educativos. A diferencia del AICLE, el CIL propone un currículo centrado en las áreas lingüísticas.

A pesar de las diferencias establecidas en dicha publicación, en la práctica efectiva convergen ambas metodologías puesto que el aprendizaje interdisciplinar conlleva una miscelánea de contenidos y lenguas. Por ello, a continuación se propone una unidad didáctica llamada "Trivial de las religiones" que se sirve del CIL y el AICLE pues no solo favorece el aprendizaje integrado de tres lenguas simultáneamente sino también el aprendizaje integrado de los contenidos de un área no lingüística en lenguas extranjeras. Este tipo de metodología se podría denominar ICLE, es decir, Integración de Contenidos y Lenguas en la Enseñanza.

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada para dar respuesta a una enseñanza plurilingüe en la asignatura de Historia y Cultura de las Religiones ya que:

- Por un lado, se han tenido en cuenta los contenidos de la asignatura de Historia y Cultura de las Religiones, recogidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Por otro lado, se ha simultaneado la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes no hispanohablantes y el francés e inglés como lengua extranjera.

La unidad didáctica propuesta tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado de este tipo de proyecto educativo, relativa a la edad, el sexo, el nivel académico, el idioma materno y la religión, entre otras. Se desarrollará una metodología socio-afectiva, basada en la valoración positiva de diferentes culturas, el encuentro y la cooperación.

Las actividades se basan en un enfoque comunicativo y participativo, creando situaciones reales para que el aprendizaje del alumno sea significativo y efectivo. Para ello, se tienen en cuenta tres marcos básicos de referencia: el propio alumnado con sus intereses y motivaciones, el centro escolar y el mundo que nos rodea. El tiempo previsto para la realización de la unidad es de siete sesiones de una hora que podrá flexibilizarse según las necesidades específicas de cada grupo.

## 2. SEGUNDA SECCIÓN

### 2.1. Objetivos

- Reflexionar sobre la diversidad de creencias y el respeto hacia las diferentes religiones.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.
- Repasar y aprender conceptos relacionados con las religiones.
- Integrar la enseñanza de contenidos con la adquisición de lenguas.
- Presentar la actividad a otros niveles educativos para fomentar la convivencia en el centro.

- Mejorar la competencia oral incidiendo en la capacidad expresiva.

## 2.2. Contenidos

### 2.2.1. Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar:

- Formular preguntas y responderlas.
- Realizar una exposición sobre un tema preparado con antelación.
- Comprender y producir diálogos en más de un idioma.

### 2.2.2. Bloque 2. Leer y escribir:

- Leer textos sobre diferentes religiones y ser capaces de extraer la información más relevante.
- Escribir un texto dando la opinión sobre el contenido tratado en clase.

### 2.2.3. Bloque 3. Conocimiento de la lengua traducido en contenidos funcionales:

- Usar los pronombres interrogativos correctamente.
- Introducir expresiones para organizar el discurso (en su mayoría adverbios)

### 2.2.4. Bloque 4: Aspectos socioculturales y conciencia intercultural:

- Conceptos clave relacionados con las creencias religiosas en general.
- Principales características del Islam, el cristianismo, el judaísmo, el hinduismo y el budismo y peculiaridades de otras religiones.

## 2.3. Actividades

### 2.3.1. Primera sesión

El objetivo de esta sesión es sensibilizar al alumnado con el tema y prepararlo para realizar la tarea final. Como actividad preinstructiva, los alumnos jugarán a un bingo intercultural.

1. Agrúpanse en parejas. A continuación, piensen en la exposición de su compañero y rellenen la siguiente tabla. Una vez terminada, intercúmbosela con la suya. ¿Cuál ha sido tu puntuación? ¿Qué crees que deberías mejorar? ¿Qué es lo que has hecho mejor?

La puntuación va de 0 (cero) a máximo (cinco) (cinco es el máximo)	1	2	3	4	5
No expresa con claridad					
Utiliza imágenes, dibujos o otro material que les ayude a comprender el tema					
No tiene y expone con claridad y sin ponerle ejemplos					
Has dado respuesta a las otras preguntas del episodio					
No ha puesto una exposición ordenada, de una manera normal					

Calcula el total y discute tu resultado: de 20 a 25 puntos: excelente, de 10 a 20 bien y de 0 a 10 necesita mejorar.



Trítrítrí



2. Conoce el juego del Trítrítrí? ¡Juega alguna vez? Ahora te toca jugar a jugar sin que también tengas a crear nuestro propio juego.

Por orden de lista, coge un papelito de la caja que la profesora trae. Abrelo y mójalo para saber cuál es nuestro rol en la creación del juego. Por ejemplo, si toca "trítrítrí - inglés" quiere decir que será el encargado de formular las preguntas del episodio dedicado al idioma en inglés.

Como ocurre en el Trítrítrí habrá seis apartados correspondientes a los idiomas (ruso, alemán, japonés, chino, inglés y francés) que habrá en los tres idiomas que conoces: inglés, francés y español.

- ¿Qué serán los seis temas?
1. Raza: el Islam.
  2. Análisis del Cristianismo.
  3. Mención al Judaísmo.

## Las religiones del mundo actual

Bingo!

1. Encuentra a alguien con las características de cada recuadro y escribe su nombre debajo de la casilla correspondiente. Solo puedes rellenar dos casillas con el mismo nombre.

Sabe contar hasta 10 en su propia lengua	No estudia a otro país	Le gusta leer	Es creyente (no importa de qué religión se trate)
Es de alguna familia en otro país	Ve películas en inglés	Sabe hablar en otro idioma	Es agnóstico
Es de religión musulmana	Escucha música en otro idioma diferente al español	Sabe cuáles son las tres principales religiones monoteístas	Se gustaría estudiar en otro país
Sabe contar una comedia en otro idioma	Se ha sentido discriminado alguna vez	No habla la comunión	Se escribe con un amigo que vive en otro país
No vive en otro país	Le gusta la comida típica de otro país	Es ateo	Le gustan los idiomas

En esta unidad vamos a:

- Revisar los conceptos clave de las principales religiones del mundo.
- Trabajar en Trítrítrí sobre las religiones de tres idiomas: inglés, francés y alemán.
- Hacer nuevas preguntas o cambiar a nosotros sobre religiones e idiomas.

Palabras clave:

- Islam.
- Cristianismo.
- Judaísmo.
- Budismo.

El profesor repartirá una ficha a cada estudiante con veinte apartados relacionados con la diversidad del grupo para que busquen a un compañero con las características de cada casilla; por ejemplo: un compañero que sea musulmán, haya hecho la comunión, etc. El primer alumno en terminar una fila cantará línea y el primero en completar todas las casillas cantará bingo. Acabado el juego, se comentarán en clase las respuestas para favorecer la práctica oral y romper el hielo.

Seguidamente, los estudiantes en grupos de cuatro o cinco recaudarán información en internet sobre cada una de las religiones que aparecerán en el Trivial, es decir, el islam, el cristianismo, el judaísmo, el hinduismo y el budismo.

Los aprendices prepararán una exposición con diapositivas que seguirá el orden de preguntas marcado en el ejercicio, dando así respuesta a unos contenidos mínimos.

### 2.3.2. Segunda sesión

La clase empezará con la presentación por grupos de las diferentes religiones. Para mejorar la comprensión oral y la atención del alumnado, cuando un grupo exponga su trabajo, el resto de compañeros completará una tabla con los contenidos mínimos que deberán adquirir. Esta tabla les servirá de mapa conceptual para organizar las ideas sobre las que tendrán que reflexionar para realizar las preguntas del Trivial.

Para concluir, los alumnos por parejas realizarán una coevaluación puntuando la exposición de su compañero mediante una escala de Likert.

### 2.3.3. Tercera sesión

Se comenzará la tarea final: un Trivial trilingüe que se dividirá en seis temáticas correspondientes a las cinco religiones de la unidad y a un apartado dedicado a peculiaridades lingüísticas y culturales.

La manera de organizar la clase será muy dinámica ya que formarán varias agrupaciones. En primer lugar, se formarán seis grupos divididos según los colores del tablero, los cuales se subdividirán en tres grupos correspondientes a cada uno de los idiomas.

Acto seguido, los alumnos se clasificarán por idiomas formando tres grupos para redactar las reglas del juego, confeccionar las tarjetas y el tablero y resolver dudas entre ellos.

### 2.3.4. Cuarta sesión

Tras redactar las preguntas del juego, se confeccionará el tablero. Se intentará que el alumnado extranjero de otras religiones se encargue de su propia religión para así fomentar su mantenimiento, así como de su lengua materna puesto que podrá añadir palabras escritas en su idioma, por ejemplo, la palabra *islam* la escribirá también en árabe الإسلام.

### 2.3.5. Quinta sesión

Teniendo en cuenta el principio de la autonomía en el aprendizaje cooperativo, cada alumno deberá entregar al profesor individualmente veinte preguntas: cinco formuladas por él y cinco preguntas por cada tema de sus compañeros. Para ello, tendrán que intercambiar preguntas en diferentes idiomas en esta clase favoreciendo así la interacción oral.

### 2.3.6. Sexta sesión

Los alumnos jugarán al Trivial formando grupos de tres y cambiando de compañeros al final de cada partida.

A continuación, los alumnos completarán un portafolio que ayudará a mejorar tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza.

### 2.3.7. Séptima sesión

Se creará un debate en el que el alumnado tenga que aportar su opinión respecto a la existencia de unas religiones mejores que otras. A partir de las valoraciones aportadas por cada uno, el profesor podrá conocer los valores adquiridos durante la unidad, tales como el respeto y la tolerancia hacia diferentes creencias.

Una vez terminado el debate, el estudiante deberá escribir sus conclusiones personales, lo cual servirá como actividad reflexiva y de repaso del vocabulario estudiado.

## 3. CONCLUSIONES

A través de la creación de un juego, el alumnado podrá aprender y repasar las religiones más importantes del mundo así como sus características. El papel del profesor consistirá en dinamizar la clase y guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje. En definitiva, se fomentará el aprendizaje entre pares en el que serán los mismos alumnos quienes a partir de unas directrices dadas, busquen información, realicen exposiciones, se autocorrijan, debatan sobre el tema y consigan realizar la tarea final.

Esta unidad didáctica ha sido puesta en práctica en varios grupos de tercero de ESO con alumnos de diferentes creencias y países de origen. Las actividades fueron diseñadas para facilitar la integración del alumnado inmigrante que formaba parte del programa del Aula Temporal de Adaptación Lingüística, el cual está regulado en Andalucía por la Orden de 15 de enero de 2007.

A pesar de que el Plan de Fomento de Plurilingüismo aprobado en 2005 en Andalucía, no contempla la enseñanza bilingüe en la asignatura de Historia y Cultura de las Religiones, el currículo de esta materia podría adaptarse de igual forma que ocurre con otras áreas similares como Ciencias Sociales para reforzar el aprendizaje de idiomas extranjeros. De esta forma, se podría sacar más provecho de una asignatura en ocasiones desatendida pero con una asignación lectiva nada desdeñable en tercero de la ESO (dos horas semanales).

El balance de las actividades realizadas en clase fue muy satisfactorio y superó con creces las expectativas iniciales. Por un parte, se consiguió aunar el aprendizaje de diferentes lenguas con el contenido de un área no lingüística y, por otra, se favoreció la integración del alumnado inmigrante en su grupo ordinario puesto que por diversas razones, como la falta de comunicación con sus compañeros de clase, se producían segregaciones según el país de nacimiento del alumnado.

Teniendo en cuenta que la idiosincrasia de una lengua lleva de la mano el aprendizaje de una cultura, la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar no se puede concebir sin la inmersión del alumnado inmigrante en nuestra cultura. A la postre, el enriquecimiento cultural entre el alumnado es recíproco: mientras que el alumnado inmigrante aprende nuestra lengua y cultura, enseña su cultura y lengua de origen a sus compañeros.

Para concluir, cabe mencionar la célebre cita de Naïm Boutanos presente en el prólogo del Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía: “El hombre es enemigo de lo que ignora, enseña una lengua y evitarás una guerra. Expande una cultura y acercará un pueblo a otro”.



## NOTAS

1. Una lengua diferente es una visión diferente de la vida.
2. AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boutanos, N. (2004). *Rencontrer la langue arabe*. Paris: Albouraq.

Consejería de Educación. *Currículo integrado de las lenguas. Propuesta de secuencias didácticas*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2003.

Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Boja número 33 de 14 de febrero de 2007.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Boja número 167 de 22 de agosto de 2008.

Sánchez, F. y otros (1998). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 5 de 5 de enero de 2007, páginas 677 a 773 (97 págs.)

## WEBSITES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING: DESIGN, CONTENTS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

**JUAN SOLÍS BECERRA**

*University of Murcia*

JASOLIS@UM.ES

**TERESA MARQUÉS-AGUADO**

*University of Murcia*

TMARQUES@UM.ES

**ESTHER GIMÉNEZ QUIÑONERO**

*University of Murcia*

GIMENEZ.ESTHER@GMAIL.COM

### RESUMEN

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación está hoy en día muy extendido en el campo de la educación. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras se pueden encontrar una gran cantidad de recursos digitales en Internet, entre los que destaca el creciente número de sitios web. Sin embargo, la información que proporcionan estos sitios web es muy variada: actividades, enlaces a otros sitios web, lecturas, recursos multimedia, herramientas para interactuar con otros estudiantes o profesores, etc. En este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar las principales características de un corpus de sitios web representativos. Este corpus está formado por sitios web (término que usaremos para referirnos tanto a los sitios web como a los blogs) creados por profesores de Inglés de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España.

Palabras clave: TIC, blog, sitio web, inglés como lengua extranjera, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Educación Secundaria post-obligatoria

### ABSTRACT

*The use of Information and Communication Technologies is widespread in the field of education nowadays. In the case of foreign language teaching, a wide range of digital resources is available on the Internet, including an increasing number of websites. However, the information that can be obtained from these sites is varied: activities, links to other websites, readings, multimedia resources, tools to interact with other students or teachers, etc. In this line, the aim of this paper is to analyse the main characteristics of a corpus of representative websites. This corpus consists of websites (general term used to refer both to websites and blogs) created by English language teachers in Compulsory and Post-Compulsory Secondary Education in Spain.*

*Keywords: ICT, blog, website, English as a foreign language (EFL), Compulsory Secondary Education (CSE), Post-Compulsory Secondary Education (PCSE)*

### 1. INTRODUCTION

Nowadays, the importance of Information and Communication Technologies (ICT) not only in our personal and professional lives, but also in the educational area, is unquestionable. ICT play a major role in the educational context, as they may be approached from different

standpoints: as a course in order for students to get to know how these technologies work, as a methodological resource in the teaching and learning of other courses, and also as a management tool in educational centres or institutions, to mention but a few (see Cabero, 2000).

Out of these three approaches, in this article we will only consider ICT as methodological resources in Language Teaching and Learning (LTL), which has experienced a substantial change due not only to the appearance of ICT but also to other changes in the teaching practice itself. Accordingly, students are no longer mere receivers of contents; instead, they can produce their own contents — hence becoming the focal point of their own learning process (Palomo et al., 2008: 13) thanks to the use of ICT and to the new methodological principles surrounding them (Roig, 2007: 223). It now seems that blackboards, textbooks and students' workbooks are not the only source of knowledge any more. Indeed, more sophisticated resources, such as computers and interactive whiteboards, have come to the fore, and their popularity is widespread among educational centres following the support from educational authorities, who have funded such devices to promote the use of ICT both inside and outside the classroom. But besides these “physical” resources, there is a huge amount of applications and tools that have arisen in the field of ICT with the evolution of the Internet and that can be accessed anywhere and at any time. It is also easy to find online resources created by other language teachers and which are ready to be used in the classroom.<sup>1</sup> These resources are usually stored in websites or, more recently, in blogs, which are of great interest for LTL and whose main pedagogical use is the possibility to create real contexts of communication by using synchronous and asynchronous tools, especially in the latter. Last, but not least, electronic corpora — compiled especially over the last decades — can also be used both for linguistic research and for LTL. Some of the most notorious ones in this field are SACODEYL (<http://www.um.es/sacodeyl/index.htm>) and ELISA ([http://www.uni-tuebingen.de/elisa/html/elisa\\_index.html](http://www.uni-tuebingen.de/elisa/html/elisa_index.html)), but there is still a lot to be done in the field of education, such as creating different corpora according to the objectives of the research under way.<sup>2</sup>

Such is the current importance of ICT in LTL that the official educational curricula for different educational levels in the area of English language teaching (ELT) promote their use in the development of the different skills, in the way to access cultural knowledge and even in the assessment criteria. As a matter of fact, the use of ICT is explicitly stated as one of the main objectives for the courses in which English is taught. The example of the curriculum for English courses at CSE level<sup>3</sup> may suffice to illustrate this point, as it gathers the following aspects in which ICT are involved:

- Technological processes raise the interest in foreign languages.
- The development of ICT turns foreign languages into an essential tool for communication.
- ICT are valuable not only for their use as information tools, but also as learning tools applied to linguistic purposes.
- The oral linguistic model must derive from a numerous set of speakers to be able to collect variations and nuances, hence the key role of audiovisual media and ICT.

The use of ICT in LTL is widely known as Computer Assisted Language Learning (CALL). This term appeared in the 1980s and was used to refer to *learning a language by using computer technology*. Understandably, and as suggested above, the use of such kind of ICT evolved over the following decades. Hence, in the 1990s a new term appeared, TELL, which stands for Technology Enhanced Language Learning and which accounted for a new phenomenon at that time: the Internet. The Internet and web-based tools have changed the

methodologies used in LTL, as they go beyond the use of digital software and other physical media. Nevertheless, the widespread term used nowadays to refer to the use of ICT in LTL is CALL.

The history of CALL has been traditionally divided into three phases, which Warschauer and Healy (1998) called *behaviouristic*, *communicative* and *integrative*. After revising Warschauer and Healy's proposal, Bax (2003) re-named the previous phases *restricted*, *open* and *integrated*. Through these phases, the use of ICT makes it possible for the student to evolve from being a mere receiver of information (reflected, for instance, in fill-in-the-gaps exercises) to having a wider range of options that allow for team work and for autonomous and active learning.

It is true that ICT are very useful in LTL, insofar as their main characteristics (i.e. interactivity, innovation, interconnection, digitalisation, image and sound quality and diversity, fast access to a vast amount of information, immediate communication and storage capacity; see González and Mouriz, 2007), allow us to cater for the three paramount aspects in our discipline: motivation (Istifci et al., 2011), the use of communication tools and the access to information and other resources (Marques, 2000). Yet, some drawbacks of their use in LTL have also been reported in the literature, such as the anxiety and addiction that they may create among users, the availability and technical maintenance of resources in the centres, and the lack of teacher training.

Nevertheless, the use of these resources and their effectiveness must be assessed by identifying some assessment criteria that may help determine whether their current use is correct. This way, deficiencies can be spotted and solutions that may be of help for both students and teachers can be proposed accordingly. In this line, some proposals to assess the use of ICT in education can be found in Barberà et al. (2008), or in Dudeney and Hockly (2007) in the particular case of websites. However, each resource must be individually analysed and evaluated taking into account its specific features.

This will be the starting point of this article: to analyse a corpus of websites created by English language teachers belonging to Compulsory and Post-Compulsory Secondary Education (CSE and PCSE, respectively). For the purpose, the aims and methodology of the study are first described, together with the data analysis procedure. Then, the results are presented along with the discussion. Finally, the conclusions and the pedagogical implications of the study are drawn.

## 2. THE STUDY

The present section describes the procedure followed to carry out the study, including the selection of objectives, the methodology followed and the mechanisms used to analyse the data obtained.

### 2.1. Rationale and aims

In the light of the discussion in section 1, the present study seeks to survey the structure and contents of websites (including blogs and websites) that may be used for the teaching of English in CSE and PCSE in Spain, in an attempt to cast light on the potentialities of such resources. Hence, the following research questions have been taken as objectives for the research:

- Are there any common patterns as for the structure of websites?
- What types of exercises can be found?
- How are the skills promoted in these websites?
- What type of interaction takes place, if any?

## 2.2. Methodology for corpus compilation

In order to provide an objective answer to these questions, an *ad-hoc* corpus has been compiled for the purpose. The process followed to compile the corpus has gone through several phases of sifting. First, a hundred websites related to the learning of English were found by using the search engine *Google*, which lists first the most frequently visited web resources, especially when such a general term is keyed in. Second, the websites specifically aimed at the teaching of English as a foreign language (EFL) in the stages under scrutiny (CSE and PCSE) were selected. The number of resulting resources amounted to fifty, a figure that was further reduced by choosing only those that were identified as products created by a CSE or PCSE teacher or promoted by a secondary education centre. Valuable as they could be, unidentified resources were discarded on the grounds of the fact that they might not correlate with the contents, skills and competences — as well as their distribution — across the stages in CSE and PCSE. These steps led to the final configuration of the corpus, which comprises eighteen websites.<sup>4</sup>

## 2.3. Data analysis

In order to suitably analyse the corpus, a series of objective and well-defined parameters had to be sought. For the purpose, Dudeney and Hockly's list of criteria (2007: 34) served as a model. According to them, there are four standard criteria, which can be further specified to assess websites for language teaching as follows. They also remark that particular criteria may stand out depending on the ultimate objectives, although linguistic accuracy and content is clearly an essential factor when using websites for LTL (2007: 35):

### 1) Accuracy

- Who wrote the page? Is this person an expert in the subject matter?

Check qualifications, experience – look for an 'about me' link.

- Is the page content reliable and factually correct?

Cross-reference with other similar websites and encyclopaedias.

### 2) Currency

- Is the content up-to-date?

Check factual information against other reliable sources.

- When was the page last updated?

Check for information at the bottom/top of the page.

### 3) Content

- Is the site interesting and stimulating?

Consider the content from your learners' point of view.

- Is it attractive and easy to navigate?

Check the colour combinations, the logic of the links and visual structure.

### 4) Functionality

- Does the site work well? Are there any broken links?

Be sure to check all pages, and follow all links to all pages you intend to use.

- Does it use a lot of large files or alternative technologies (e.g. Flash?)

Check how quickly it loads for learners; check sound, video and animation work.

An adapted evaluation template was devised on the basis of the former and filled in for each website under analysis. Besides the key aspects reflected in the research questions, other data were gathered for an adequate identification and categorisation, and these were

eventually found to be valuable to analyse other aspects not considered at first. Therefore, four blocks of information have been completed for each website:

a) Identification. This block gathers information on the author (this is of paramount importance, since this was one of the criteria for inclusion in the corpus), the centre of education he or she is based at, the stage(s) of CSE or PCSE that the resources are aimed at, and the date of the last update.

b) Macrostructure. Under this heading, information about the layout and parts of the website is collected.

c) Contents. Information on the activities relating to the four skills (reading, writing, listening and speaking) is presented together with remarks on the grammar, pronunciation and vocabulary promoted in each resource.

d) Interaction. Since websites and blogs fall within the limits of Web 2.0 (which seeks to foster communication and interaction among users), one of our main interests is to check whether this interaction really takes place. In order to analyse it, its presence or absence in each website is stated and, in the case of the former, attention is paid to the type of interaction (i.e. student-student, teacher-student and student-teacher).

All these variables were plotted into several charts, and the number of activities complying with each requisite calculated. Since our study keeps in line with the teaching and learning of EFL, the grids mostly account for types of exercises, as well as for the skills promoted.

## 2.4. Results and discussion

In the following sections, the main findings regarding the four blocks of information outlined in section 2.3 are presented and discussed.

### 2.4.1. Identification

As specified above, only those websites designed by CSE and PCSE teachers have been selected, an item of information that may be gathered in many cases from the URL itself. Accordingly, four groups have been established for classification for practical reasons, as shown in Table 1: a) eye-catching URL, which are those intended to catch the attention of potential users, as in <http://goodatenglish.com.blogspot.com.es>; b) URL including the teacher's name, as in the case of <http://www.isabelperez.com>; c) URL including the name of the educational centre, as with <http://ieslavereda.ingles.wordpress.com>; and d) others, a category under which URL not related to the previous ones have been placed, as in [http://www.alternativa-joven.org/pilarotano/indices/indice\\_1ciclo.html](http://www.alternativa-joven.org/pilarotano/indices/indice_1ciclo.html):

URL	Total
Eye-catching URL	6
URL with teacher's name	5
URL with educational centre's name	4
Others	3

Table 1. Identification: URL

As shown in Table 1, the most widely used ones are those in group a) (6 out of the 18 websites). The main reason to use these URL is that other users interested in EFL — apart from the students themselves — become interested in the website and access this information. The URL with names of teachers or of educational centres amount to 5 and 4, respectively, all of which are blogs. These seem to be the most reliable ones since, although the date of the last update may not be explicitly given, it is easy to know the last time that a user accessed the website by checking the last post.



An additional and interesting detail that the data show concerns the origin of the websites, since more than half have been created in Andalucia (10 websites). Madrid and Valencia rank second, with 2 websites each. The retrieval of these data responds to the selection criteria used by *Google* to select the information, not to any preference in the design of the study.

#### 2.4.2. Macrostructure

Before proceeding any further, and in the light of the examination of the data gathered from the corpus analysis (see Table 2 below), a distinction has to be made between blogs and websites, two options that are found at the macrostructure level.

On the one hand, *blogs* are defined by Dudeney and Hockly as follows: “A blog is an abbreviation of the term ‘weblog’. A blog is a regularly updated journal or newsletter in the form of a web page, usually kept by one individual and intended for public consumption” (2007: 183).<sup>5</sup> On the other hand, a *website* is described as “a collection of files on the Internet, which can be accessed by a user via a single ‘url’ or website address” (2007: 187).

A series of differences may then be pointed out: while websites are more stable and may be simply used by the webmaster to store files (or data of various kinds), blogs are regularly updated and are created with a conscience for a potential audience, hence fostering communication. This means that posts can be added by any user(s). The structure also differs: a journal format is preferred for blogs, but there are no such restrictions for websites. Thus, the most important difference in terms of their use for LTL is that blogs encourage communication and interaction in various directions (see also section 2.4.4), from which students can benefit:

Type	Total	Template / domain	Total
Blogs	13	Blogspot	11
		Wordpress	2
Websites	5	.com	3
		.org	2

Table 2. Macrostructure: data on formats and templates

As shown in Table 2, blogs clearly outnumber websites. Even though blogs are normally less flexible in terms of the distribution of contents than websites (since standard templates are commonly used, with the posts in the middle and the tags on either side), they are more in tune with the tenets of the Web 2.0, hence facilitating communication and interaction (via posts, for instance). Other practical reasons for the prevalence of blogs may also be found: it is more difficult to create a website than a blog, inasmuch as more technical knowledge is needed.

As for the template used, the data evince a clear preference for that of *blogspot*. On the contrary, no preference has been found for domains in websites, since the frequency for *.com* (which is more common for commercial entities) is slightly higher than that for *.org* (frequently used for non-commercial websites, such as the ones of educational institutions).

#### 2.4.3. Content

The main data on the content obtained in the analysis are presented in Table 3. As can be seen, the variables used are those of the different sections in which this block was divided: on the one hand, the skills and other relevant aspects in LTL (see section 2.3) and on the other hand the types of activities:<sup>6</sup>

	Writing	Reading	Listening	Speaking	Grammar	Vocabulary	Pronunciation	TOTAL
Error correction					5			5
Gap-fill		4	3		17	2		26
Matching			2		7	9	1	19
Multiple choice		6	4		15	9	3	37
Sentence building					1			1
Transforming					6			6
Translation exercises		1				3		4
True/False		2			1	1	1	5
Two options					5	1		6
Word order					10	2		12
TOTAL	0	13	9	0	67	27	5	171

Table 3. Content: types of activities

The grammar and vocabulary sections stand out in Table 3 on account of their high frequencies (67 and 27, respectively), while oral skills like listening (9) and pronunciation (5) show some of the lowest frequencies. The number of listening activities is slightly higher due to the fact that resources from other sources (such as *Youtube*) can be uploaded to websites and blogs to develop students' listening skills. Only two (productive) skills, speaking and writing, are never addressed in the corpus under analysis. This may be put down to the fact that those skills are fairly difficult to assess by using electronic means.

As for the types of activities used to develop the aspects previously analysed, multiple-choice exercises are the most common (37), followed by gap-filling ones (26). In turn, sentence building and error correction are the least used ones (found in 1 and 5 websites, respectively).

An analysis of the relationship between both parameters (skills and types of activities) evinces that gap-fill exercises are indeed frequent when dealing with grammar (17 websites), followed by multiple-choice activities again in the grammar section (15 websites). In 10 websites word-order activities are used to cater for grammar, hence ranking third in our classification. The section on vocabulary appears in the fourth and fifth positions (9 websites each) with matching and multiple-choice activities.

These data allow us to suggest that in spite of using ICT to present the activities, some skills (such as oral ones) and some kinds of activities which demand a more complex cognitive process from students are frequently neglected. Hence, they should be promoted in a near future to get closer to the main pedagogical principles in LTL.

#### 2.4.4. Interaction

As shown in Table 4 below, no interaction has been found in 13 out of the 18 websites analysed. In other 4 websites the kind of interaction found is teacher-student, since the teachers propose some topics to comment on and the students have to discuss them. Only one website fosters the interaction between peers, and this may be explained by the fact that the blog includes a forum in which students can talk to each other. The scarcity of interaction noted in the corpus under analysis calls for a reflection to take advantage of the possibilities offered by ICT to communicate with each other and to interact, which are some of the key issues at stake in LTL:

Type of interaction	Total
No interaction	13
Teacher-student	4
Student-student	1

Table 4. Types of interaction

### 3. CONCLUSIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

As explained above, it is clear that ICT have gradually entered the educational scene with the aim to improve the LTL methods, as in the case of EFL for CSE and PCSE. In this scenario, students are encouraged to become autonomous learners, as well as to be responsible for their own learning process. That is precisely the main role intended for ICT in the teaching environment. However, the present analysis has shown that work still lies ahead in order to make the most out of ICT in LTL.

Out of all the websites analysed, and taking into account the parameters surveyed through the evaluation template employed, the most comprehensive one is that by Isabel Pérez. Indeed, this website is a reference for teachers at all educational levels on account of the wide range of resources and didactic proposals presented in it. Yet, this is clearly a website (used in a general sense), a type of resource that does not particularly lend itself well to fostering interaction (a typical feature of blogs); instead, this is a repository of materials of various kinds. In this line, it must also be stressed that almost all the resources analysed are repositories of materials, which are grouped into categories and which vary from website to website. On the contrary, and as also pointed out above, blogs typically show a standard structure based on the template employed.

As for the contents identified through this corpus-based analysis, receptive skills receive much more attention than productive ones (both writing and speaking), which are clearly neglected. This may be partly justified on the grounds of the characteristics of the ICT employed (websites and blogs), which do not especially favour the assessment of such skills. Nowadays, and despite the potentialities of ICT to address other areas and contents, grammar has not lost its prevalent position, since most of the resources surveyed contain a wide range of exercises on this area. This is combined with the clear preference for gap-fill exercises. Thus, the corpus analysis suggests that students' creative potential is not significantly fostered; instead, a behaviouristic approach seems to have been adopted – one which was typical of the first stages of development of ICT.

The results obtained for the interaction parameter are, contrary to our expectations, rather negative. There are very few sites which encourage it and, in most of these cases, there is only teacher-student interaction, that is, there is room for a simplified type of bidirectional interaction but no exchange of ideas and opinions among peers. Such type of interaction is one of the cornerstones in LTL, and it is essential for students to become involved in communication situations and to interact with other peer students (Dukes, 2005: 4).

To conclude, it can be argued that this study has, to a certain extent, evinced that there is a need to create websites which are more efficient in the field of EFL both for CSE and PCSE. This points out at two areas in which more work should be conducted: on the one hand, students' creativity must be enhanced especially when giving an answer to particular tasks set; on the other hand, resources should be used as spaces that allow for interaction and communication to take place.

### ENDNOTES

1. See Dudeney and Hockly's classification and analysis of the main digital resources used in LTL and their pedagogical proposals for effective use (2007). This classification includes word processors, websites, Internet-based project work (such as webquests and treasure hunts), resources known as Web 2.0 (blogs, wikis and podcasts), e-mail, online

reference tools (dictionaries and thesauruses) and technology based courseware (DVD, CD-Rom, etc.).

2. See Reppen (2010), Römer (2011) and, in the case of secondary education, Braun (2007), for a more detailed state of the art and for the research lines using corpora in LTL.

3. See the Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

4. The full list of the websites compiled in the corpus is provided in the Appendix.

5. Dudeney and Hockly also provide a classification and description of the types of blogs that may be found in the field of language teaching (2007: 87-90), along with a series of guidelines on how to use them with learners (2007: 91-93).

6. See also Solís Becerra et al. (2011) for more features of blogs, as well as for the pedagogical implications of their use in LTL.

7. This classification of activities has been adapted from Verdú and Coyle's proposal (2002).

## REFERENCES

Barberà, E., Maura, T. and Onrubia, J. (coords.) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Sevilla: Graó.

Bax, S. (2003). CALL: Past, Present and Future. *System*, vol. 31, no. 1, p. 13-28. Available at: <[http://moodle.bracu.ac.bd/pluginfile.php/6302/mod\\_resource/content/1/Stephen%20Bax%20Call%20past,%20present%20and%20future.pdf](http://moodle.bracu.ac.bd/pluginfile.php/6302/mod_resource/content/1/Stephen%20Bax%20Call%20past,%20present%20and%20future.pdf)>. Last accessed: 20/11/2012.

Braun, S. (2007). Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora. *ReCALL*, vol. 19, no. 3, p. 307-328.

Cabero, J. (2000). La aplicación de las TIC ¿esnobismo o necesidad educativa? *Red Digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 1, w/p. Available at: <[http://reddigital.cnice.mec.es/1/firmas/firmas\\_cabero\\_ind.html](http://reddigital.cnice.mec.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html)>. Last accessed: 20/11/2012.

Dukes, C. (2005). Best practices for Integrating Technology into English language Instruction. *News Wire. SouthEast Initiatives Regional Technology in Education Consortium*, vol. 7, no. 1, p. 3-6. Available at: <<http://www.seirtec.org/publications/newswire/vol7.1.pdf>>. Last accessed: 20/11/2012.

ELISA (English Language Interview Corpus as a Second Language Application) Corpus. (n.d.). Department of Applied English Linguistics, University of Tübingen [online]. Available at: <[http://www.uni-tuebingen.de/elisa/html/elisa\\_index.html](http://www.uni-tuebingen.de/elisa/html/elisa_index.html)>. Last accessed: 20/11/2012.

González, M. and Mouriz, Y. (2007). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Impacto en los sistemas educativos* [online]. Available at: <<http://www.gestiopolis.com/canales8/ger/nuevas-tecnologias-de-informacion-y-comunicaciones-y-su-impacto-en-sistemas-educativos.htm>>. Last accessed: 20/11/2012.

- Istifcy, I., Lomidazde, T. and Demiray, U. (2011). An effective role of e-learning technology for English language Teaching by using a meta communication actors. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, vol. 12, no. 4, w/p. Available at: <[https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde45/pdf/article\\_12.pdf](https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde45/pdf/article_12.pdf)>. Last accessed: 20/11/2012.
- Marques, P. (2000). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones* [online]. Available at: <<http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm>>. Last accessed: 20/11/2012.
- Palomo, R., Ruiz, J. and Sánchez, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: Editorial MAD.
- Reppen, R. (2010). *Using corpora in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Roig, R. (2007). Internet aplicado a la educación: webquest, wikis y weblog. In J. Cabero (Coord.), *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, p. 223-243. Madrid: McGraw Hill.
- Römer, U. (2011). Corpus Research Applications in Second Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, p. 205-225.
- SACODEYL (System-aided Development and Open Distribution of European Youth Language) Corpus. (2008). University of Murcia and University of Tübingen [online]. Available at: <<http://www.um.es/sacodeyl/index.htm>>. Last accessed: 20/11/2012.
- Solís Becerra, J., Marqués Aguado, T. and Martínez Rubio, R. (2011). Aplicaciones prácticas de la Web 2.0 en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: El blog. In J. Ruiz y J. Sánchez (Coords.), *Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia*, w/p. Málaga: Universidad de Málaga.
- Verdú, M. and Coyle, Y. (2002). *La enseñanza de inglés en el aula de primaria: propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Warschauer, M. and Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, p. 57–71. Available at: <[http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/overview.html](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html)>. Last accessed: 20/11/2012.

## APPENDIX

This appendix collects the URL of the websites examined and included in the corpus. The compilation process was carried out from December 2011 to April 2012.

- a) <<http://www.isabelperez.com/>>
- b) <<http://www.iescerodelviento.com/ana/inicio>>
- c) <<http://www.ieslosremedios.org/~josefina/>>
- d) <<http://englishteachermargarita.blogspot.com/>>
- e) <<http://ieslaveredaingles.wordpress.com/recursos-2/1%C2%BA-bachillerato>>
- f) <<http://www.englishextension.blogspot.com/>>
- g) <<http://www.wildriverrunner.blogspot.com/>>
- h) <[http://www.alternativa-joven.org/pilarotano/indices/indice\\_1ciclo.html](http://www.alternativa-joven.org/pilarotano/indices/indice_1ciclo.html)>
- i) <<http://elblogdetuprofesor.blogspot.com.es/>>



- j) <<http://englishforeso.wordpress.com/>>
- k) <<http://goodatenglish.blogspot.com.es/>>
- l) <<http://alhajarsecondaryschool.blogspot.com.es/>>
- m) <<http://www.montsemorales.com/>>
- n) <<http://teriruipe.blogspot.com.es/>>
- o) <<http://myplaceforenglish.blogspot.com.es/>>
- p) <<http://maricarmensalas.blogspot.com.es/>>
- q) <<http://englishisallaround.blogspot.com.es/>>
- r) <<http://letsuseenglish.blogspot.com.es/>>





# CONTRASTE DE PATRONES TEMÁTICOS EN GÉNEROS PERIODÍSTICOS EN ESPAÑOL E INGLÉS: UN ANÁLISIS DEL CORPUS PARA DESARROLLAR RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL IFE EN ESCUELAS VENEZOLANAS DE PERIODISMO.

**Koritza José Subero Pérez**

*Universidad Complutense de Madrid*

ksubero@estumail.ucm.es

## RESUMEN

Nuestro estudio propone explorar la selección del Tema y la estructura de la oración (Van Dijk, 1988; Fairclough, 1995; Lavid et al, 2009). Nos centramos en realizar un análisis lingüístico completo de textos originales de dos géneros periodísticos (noticias y editoriales), así como en un contraste del uso del idioma inglés y español en estos géneros con el fin de elaborar, en el futuro, ciertos materiales de enseñanza IFE para estudiantes venezolanos de periodismo.

Palabras clave: Lingüística de corpus, Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (IFE), Teoría Sistémica-Funcional, Patrones Temáticos, Análisis de Géneros Periodísticos.

## ABSTRACT

*Our study sets out to explore the Theme selection and sentence structure (Van Dijk, 1988, Bell, 1991; Fairclough, 1995, White, 1998, Lavid et al., 2009). We have focused on a complete linguistic analysis of original texts from two journalist genres (news reports and editorials), particularly within the use of English and Spanish languages in order to elaborate, in the future, ESP teaching materials for venezuelan journalist students .*

*Keywords: Corpus linguistics, ESP Teaching, Systemic – Functional Theory, Thematic Pattern, Journalistic Genre Analysis.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los medios de comunicación han jugado un papel central para el estudio general del lenguaje y problemas de la lingüística inglesa a través de una gran cantidad de estudios cuantitativos de corpus, basados en géneros. De igual manera, han contribuido, desde distintas perspectivas, a nuestro conocimiento de ciertas características lingüísticas del inglés en diferentes géneros periodísticos, tales como noticias, reportajes y editoriales.

Autores como Halliday (1985) advierten que el uso el Tema en la construcción de los textos es esencial para el concepto de "organización" y "elección" que tienen los escritores en cuanto a los contextos y situaciones en las que los textos han sido producidos. Halliday (1985: 53) afirma que "la función textual de la cláusula es construir un mensaje" y la estructura Tema/Rema es la "forma básica de la organización de la oración como mensaje". En consecuencia, esta construcción de oración "Tema/Rema", mencionado por Halliday, puede también ayudar con el estudio de la lengua escrita, proporcionando una serie de ideas sobre cómo están contruidos los textos.

Por otro lado, el trabajo de Swales (1990) y los enfoques de Bathia (1993), centrados gran parte en el estudio cuantitativo y cualitativo del análisis de género en la enseñanza y el aprendizaje de IFE, han demostrado que existen muchas ventajas en la utilización de análisis de género con fines pedagógicos para la IFE. Así pues, estas investigaciones señalan que junto con aprender el lenguaje de un contexto especializado, los estudiantes también puede establecer una conexión importante entre el uso del idioma inglés y su intención comunicativa, al igual que con su efecto en un contexto significativo.

Por todo lo anterior, nuestro estudio propone analizar la tematización de tipos de procesos, participantes y circunstancias seleccionadas en noticias y editoriales británicas y venezolanas; examinar las diferencias o similitudes en la escogencia experiencial de Tema; determinar si existe alguna evidencia de que esos Temas seleccionados aparentemente tienen alguna relación con los diferentes géneros a los cuales estos géneros pertenecen o a razón de la naturaleza gramatical de los dos idiomas; iniciar la planificación de acciones pilotos como recursos didácticos (Lesson Plans) para cursos IFE para periodistas venezolanos.

Nuestra hipótesis es que nuestro corpus podrá mostrar más similitudes, en respecto de organización y selección temática que diferencias entre idiomas, pero una alta diferencia entre géneros, la cual supone que entre propósitos de géneros de noticias, los escritores organizan los textos y seleccionan los Temas de diferentes formas. Estos resultados pueden sugerir una guía útil para el diseño de materiales didácticos IFE para periodistas venezolanos.

## 2. METODOLOGÍA

El presente trabajo describe una metodología que combina el uso de textos originales para el estudio contrastivo de los fenómenos lingüísticos. Por ende, el corpus de investigación de este estudio consiste en un grupo de 180 artículos, el cual fue clasificado en el contexto de dos idiomas: inglés y español. Dichos artículos, extraídos de las versiones en línea de periódicos británicos (*BBC* y *The Guardian*) y venezolanos (*El Nacional* y *El Universal*) de mayor calidad y ampliamente leídos, fueron seleccionados al azar desde noviembre 2010 hasta abril 2011.

Para llevar a cabo el análisis, dividimos el corpus (desde ahora BBCG&NU) en tres sub-categorías. La primera de ellas engloba los tipos de textos informativos más importantes: Noticias (45%), Editorial (31%) y Reseña (24%). En tanto, la segunda sub-categoría considera distintos tópicos, tales como política, finanzas, deportes y editoriales institucionales o personales, entre otros. Finalmente, la tercera división está basada en las tres secciones fundamentales de los artículos periodísticos: el titular, la entrada y el cuerpo.

Tomando en consideración tales clasificaciones, escogimos, al azar, 25 oraciones de cada uno de los cuatro periódicos, obteniendo finalmente 100 oraciones para llevar a cabo un análisis lingüístico de los idiomas mencionados y la estructura de cada oración (metafunción experiencial y textual), así como su extensión y tipo de vocabulario utilizado. Todos los modelos lingüísticos son interpretados en términos funcionales, lo que resulta en una

caracterización general de las clases típicas del lenguaje y la estructura que podemos encontrar en los textos periodísticos.

## 2.1 Procedimientos

En primer lugar, el análisis léxico del BBCG&NU fue realizado a través del software *Wordsmith 6.0*, disponible en <http://www.lexically.net/wordsmith>, el cual fue usado para investigar cómo las palabras se comportan o se utilizan en los textos. En segundo lugar, examinamos manualmente la aplicación del modelo de análisis de transitividad, propuesto por Halliday (1985), para estudiar la metafunción experiencial y textual en las 100 oraciones tomadas como muestras del BBCG&NU. Entre las técnicas que esta segunda parte del estudio requería, hemos tomado notas, observado los procesos, participantes y tipos de circunstancias en la posición del tema; y guardado los resultados en documento de Microsoft Excel, con el fin de, finalmente, poner en contraste los idiomas y los géneros periodísticos antes mencionados.

En tercer lugar, estos resultados se analizaron mediante un sistema interactivo de cálculo en línea conocido como *Chi-Square* (<http://people.ku.edu/~predicador/CHISQ/chisq.htm>), el cual es frecuentemente utilizado por los investigadores para establecer la importancia de los datos de frecuencia observados en sus estudios.

## 3. RESULTADOS

El análisis temático ha mostrado a los participantes Actor y Sensor (quién) como los puntos más comunes de inicio de las cláusulas para ofrecer información objetiva o subjetiva de noticias, seguido por las circunstancias de ubicación espacial y temporal (dónde y cuándo), que son aplicables a ambos géneros e idiomas. Por otra parte, en este orden de ideas, es más común en idioma Español el uso de procesos materiales con elipsis y la inversión de sujeto/verbo como recurso de cohesión y coherencia. En el análisis de los resultados también se ha demostrado que hay diferencias morfo-sintácticas entre el idioma Español y el Inglés, que han mostrado un efecto sobre las opciones de la selección del tema. Estas diferencias se refieren principalmente a su control del orden de palabras, en español, puede ser más pragmáticamente controlado, mientras que en Inglés es gramaticalmente más controlado. En el nivel de uso de contenido temático y su elección en los estudios de género se ha demostrado que ciertos patrones se asocian a través de los textos de del mismo género periodístico, aunque con algunas variaciones, pero hay variaciones más notables en los textos que pertenecen a diferentes géneros informativos. Estas diferencias en los textos que pertenecen al mismo género puede deberse a la interpretación del escritor y en el efecto que el escritor quiere hacer en el lector.

## 4. CONCLUSIONES Y PROYECTO FUTURO

En líneas generales podemos decir que los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las noticias y editoriales británicas y venezolanas, aunque se sitúan en la misma línea mediática, se asemejan y se diferencian entre sí en varios niveles en cuanto a la estructura de sus textos y sus características léxico-gramaticales. Estos géneros están relacionados con sus propósitos finales, el contexto actual de los acontecimientos, las limitaciones institucionales para la formalidad de calidad, claridad y así, sucesivamente (Bhatia, 1993). Por lo tanto, las comparaciones parecen ser un buen medio para que periodistas y estudiantes de IFE comprendan por qué estos textos se escriben en la forma en que están y por qué son

diferentes unas de otras. Asimismo, esto también ratifica su importancia como recurso educativo IFE para periodistas, proporcionando una base para facilitar una adecuada transferencia no sólo de los contenidos y el léxico, sino también el conocimiento de género, sus estructuras y características lingüísticas de un contexto a otro, así como del español al idioma inglés.

Finalmente, proponemos la aplicación de tales resultados a través de una propuesta breve y concreta del análisis contrastivo entre idiomas y géneros. Sin embargo, por razones de espacio, en esta oportunidad solo mostraremos una de las fichas elaboradas para estudiantes de periodismo, nivel intermedio de Inglés de la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.

**Unidad Didáctica: "Writing News"**

**Ficha 1: "Class Story"**

**Objetivo:** Familiarizar al alumno con modelos de progresión temática frecuentemente usados en la noticia.

**Descripción:** Esta actividad consiste en que los alumnos, en grupos, desarrollen un texto a partir de una frase establecida desde el inicio por el profesor.

Ejemplo: "Mary was walking home late last night because her car broke down".

Cada alumno deberá añadir una frase al texto, desarrollando el tema de la frase anterior (ej: Mary) o la información que aparece en el rema de la misma (ej. last night / her car)

**Destrezas:** Comprensión lectora y expresión escrita.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.
- Halliday, M. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London; Edward Arnold.
- Lavid, J., Arús, J. and L. Moratón. (2009). "Comparison and translation: towards a combined methodology for contrastive corpus Studies". In Pascual Cantos and Aquilino Sánchez (eds.) *International Journal of English Studies. Special issue on Recent and Applied Corpus Studies*: 159-173.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## L'UTILISATION DES MOYENS INFORMATIQUES AU COURS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE

**Natalia Surguladze**

Batumi Shota Rustaveli State University  
Georgia  
n.sourgouladze@yahoo.fr

**Mikheil Surguladze**

Tbilisi Caucasus University, Georgia  
mi\_surguladze@cu.edu.ge

### Résumé

*Dans les conditions modernes du développement de la société humaine la formation acquiert le rôle définissant. Une des directions prioritaires du développement de la société est l'informatisation de la formation.*

*Le procès de l'informatisation de la formation demande non seulement les nouveaux équipements, mais aussi les nouvelles formes et les méthodes de l'enseignement, la nouvelle approche du procès de l'enseignement.*

*À la comparaison des matériels informatiques d'apprentissage, les manuels typographiques et les audio-vidéo cours, il faut marquer en premier lieu l'avantage méthodologique et technologique présentés par l'ordinateur.*

*Les matériels informatiques d'apprentissage possèdent la variété des caractéristiques des moyens inhérents seulement à ces aspects de l'enseignement.*

*Grace aux moyens informatiques, au cours de la leçon on peut décider des tâches à plusieurs projets. À chaque leçon les apprenants reçoivent "l'augmentation" vers la possession pratique par la langue étudiée. On peut s'exprimer de la meilleure prononciation des paroles en étudiant des nouveaux mots, de nouvelles forme et structure grammaticales, de l'analyse des textes littéraires, du vocabulaire, et de bien de choses utiles dans l'acquisition des connaissances selon la culture du pays de la langue étudiée dans le domaine de la littérature, de la musique, de l'histoire, c'est-à-dire les apprenants s'immergent à la culture et à la psychologie nationale du pays de la langue étudiée.*

**Mots clés:** la technologie, l'information, l'apprentissage, l'Internet

### L'introduction

L'utilisation de l'ordinateur personnel, la technologie du multimédia et le réseau global d'information d'internet influence sur le système de la formation, en provoquant les changements considérables du contenu et les méthodes de l'enseignement des langues étrangères. Devant le professeur moderne se pose le problème de la recherche du nouvel outil pédagogique.

L'ordinateur permet qualitativement de changer le contrôle de l'activité des apprenants, en assurant de plus la flexibilité de la gestion par le procès d'étude. Le rôle du professeur est pas moins important dans ce cas. Il choisit les programmes informatiques pour la leçon, les documents didactiques et les devoirs individuels, aide les apprenants en train du travail,

évalue leur connaissance et leur développement. L'application de la technique informatique fait et permet de réaliser le choix argumenté de la meilleure variante de l'enseignement.

L'application de l'ordinateur comme l'outil pour le travail est très variée et diverse. Il peut en quelques secondes examiner la bibliothèque électronique et trouver l'information nécessaire.

### 1. Le rôle de l'ordinateur dans la technologie moderne communicative de l'enseignement des langues étrangères

En utilisant de l'ordinateur il faut examiner l'activité verbale communicative dans trois aspects : **Premièrement**, ce sont les relations libres des élèves en régime du temps réel au moyen du courrier électronique et les réseaux d'information, c'est-à-dire établir le dialogue authentique par écrit entre les partenaires selon la communication.

**Deuxièmement**, c'est la coopération interactive de dialogue appris avec l'ordinateur, à qui on poursuit les buts réels de la communication, c'est-à-dire établir le dialogue entre homme et machine.

**Troisièmement**, ce sont les relations apprises dans la classe en train du travail avec les programmes informatiques jouant le rôle de la motivation pour la communication et le moyen de la reconstitution des conditions de la situation relationnelle.

La spécificité de l'objet de la langue étrangère détermine par l'application active et opportune de l'ordinateur aux leçons. Le composant principal du contenu de l'enseignement de la langue étrangère est l'enseignement des divers aspects de l'activité de la parole : la conversation, l'audition, la lecture, l'orthographe. Le programme informatique est le home-trainer, qui organisera le travail individuel, dirige et réunit les conditions, auxquelles les élèves forment indépendamment leurs connaissances.

La spécificité de l'objet de la langue étrangère détermine par l'application active et opportune de l'ordinateur aux cours. Le composant principal du contenu de l'enseignement de la langue étrangère est l'enseignement des divers aspects de l'activité de parole : la conversation, l'audition, la lecture, l'orthographe. Le programme informatique est le home-trainer, qui organisera le travail indépendant, dirige et réunit les conditions, auxquelles les apprenants forment indépendamment les connaissances précieuses, car les connaissances reçues dans l'aspect prêt, très souvent ne restent pas dans la mémoire. L'utilisation des ordinateurs aux leçons de la langue étrangère - le besoin du temps.

À la comparaison des matériels informatiques d'apprentissage, les manuels typographiques et les audio-vidéo cours, il faut marquer en premier lieu l'avantage méthodologique et technologique présentés par l'ordinateur. Les principaux parmi eux sont les suivants :

- l'individualisation de l'enseignement;
- opérer par de grands volumes de l'information;
- l'influence complexe multi sensorielle sur de divers canaux de la perception par la voie de l'utilisation du texte, du son, de l'animation, de la vidéo;
- la quantité non limitée de devoirs;
- l'octroi immédiat de la liaison inverse etc.

Les matériels informatiques d'apprentissage possèdent la variété des moyens inhérents seulement à ces aspects de l'enseignement. De principales caractéristiques



distinctives des moyens informatiques de l'enseignement en tout, et les programmes d'apprentissage en particulier, sont les suivants :

- l'interactivité;
- la multi sensorité;
- la capacité d'adaptation;
- la non-linéarité des représentations de l'information;
- l'individualité du design;
- la nécessité de la préparation spéciale de l'utilisateur pour le travail avec le programme.

**L'interactivité.** Le terme "interactif" signifie " dialogique". L'interactivité du programme informatique est sa capacité à conduire "le dialogue" avec l'utilisateur, c. à d. réagir aux demandes introduites par l'utilisateur ou l'équipe. Les moyens de la conduite du dialogue entre l'homme et la machine et son contenu sont définis par le niveau technique et le type des programmes.

**La multi sensorité** - des moyens informatiques de l'enseignement – l'utilisation de l'ensemble des moyens pour la représentation de l'information (le texte, le son, les graphiques, les animations, la vidéo) nous permet de décider les tâches importantes pédagogiques : s'orienter vers de divers canaux de la perception de l'apprenant; varier les régimes de la représentation de l'information; montrer les phénomènes dans le dynamisme; insérer de l'apprenant dans les documents d'apprentissage du devoir, l'exécution duquel est difficile ou impossible sans utilisation de l'ordinateur.

Les moyens de la visualisation en forme de l'animation illustrant le mouvement des organes de la parole, et l'oscillogramme montrant l'amplitude de l'hésitation du son, permettent évidemment de présenter les procès accompagnant de la production des paroles, et comparer la prononciation personnelle avec d'exemple à la base de la comparaison des oscillogrammes.

**La capacité d'adaptation** dans les équipements informatiques comprend la capacité de changer automatiquement le fonctionnement en dépendant des aspects définis du travail, l'état ou les conditions extérieures. Pour l'enseignement par ordinateur les possibilités adaptatives du système signifient la présence des moyens de l'individualisation de l'enseignement.

**La non-linéarité des représentations de l'information**– les programmes informatiques se distinguent principalement des moyens typographiques. Si le contenu du manuel traditionnel est présenté comme la succession linéaire des paragraphes, le contenu du programme informatique est caché de l'utilisateur. La réception de l'information exhaustive sur le remplissage substantiel des devoirs et sur les documents référentiels, sur le système de l'aide, sur les modes possibles du travail, les particularités de la liaison inverse est impossible et demande l'étude soigneuse des documents d'étude. Il y a une possibilité de l'utilisation parallèle du dictionnaire, du système de traitement de textes, des documents référentiels.

**L'individualisation** peut se réaliser à l'aide du choix, par exemple :

- du niveau de la complexité du document étudié;
- des quantités de devoirs;
- du temps sur l'exécution des devoirs;
- des systèmes de l'évaluation;

La leçon moderne de la langue étrangère est une formation complexe. Grace aux moyens informatiques, au cours de la leçon on peut décider les tâches à plusieurs projets. À chaque leçon les apprenants reçoivent "l'augmentation" vers la possession pratique pour la langue étudiée. On peut s'exprimer de la meilleure prononciation des paroles en étudiant

des nouveaux mots, de nouvelles forme et structure grammaticales, dans l'acquisition des connaissances selon la culture du pays de la langue étudiée, dans le domaine de la littérature, de la musique, de l'histoire, c'est-à-dire les apprenants s'immergent à la culture et à la psychologie nationale du pays de la langue étudiée.

La variété par celui-là, les aspects de l'activité, le pittoresque, le charme captivant des programmes informatiques provoquent l'intérêt immense chez les élèves. Les CD-ROM-disques existant aujourd'hui permettent de déduire l'information en forme du texte, le son et la vidéo représentation.

La tâche du professeur comprend la création des conditions de l'acquisition pratique par la langue pour chaque apprenant, le choix de telles méthodes de l'enseignement, qui permettraient à chacun de manifester son activité et sa créativité. La tâche du professeur c'est activer l'activité cognitive de l'apprenant en train de l'enseignement des langues étrangères. Les technologies modernes pédagogiques tels, comme l'enseignement dans la coopération, la méthode de projets, l'utilisation des nouvelles télématiques, les sources d'internet aident à réaliser l'approche orientée et personnelle dans l'enseignement, assurent l'individualisation et la différenciation de l'enseignement en prévoyant des capacités des enfants, leur niveau, les dispositions etc.

Aux cours j'utilise les nouvelles méthodes avec les disques CD ou DVD, très souvent proposé par les éditions françaises (par ex. : **Le nouvel édito**, **Alter ego** (Didier, CLE International et d'autres). Il aide beaucoup dans la préparation des devoirs, sur ce disque on donne les dialogues à de divers sujets. Les étudiants ont la possibilité de l'immersion au milieu authentique communicatif, en ayant devant eux-mêmes le texte en français avec sa traduction. On peut compliquer les devoirs, en fermant la traduction et le texte lui-même. On peut apprendre ici, comment se servir de la bibliothèque virtuelle, visiter virtuellement n'importe quel musée du monde. Sur le disque est magnifiquement présenté le document sur le pays de la langue étudiée : les événements actuels et les personnalités historiques; la culture et les inventions et plusieurs etc. Sur le disque, la grammaire est présentée en forme de l'explication du nouveau document, et puis on donne les tests autocorrectifs selon les plus diverses catégories grammaticales, les dictées etc.

Le test informatique, comme n'importe quel test, donne la possibilité d'individualiser et différencier aussi les exercices de différents niveaux. En plus, les tests de l'ordinateur permettent de revenir aux questions non récupérées et faire "le travail sur les erreurs".

Souvent à mes cours il y a les présentations créées à la base du programme Microsoft Office PowerPoint comme sont l'introduction du nouveau document lexical, les phénomènes grammaticaux de la langue française, le récit de la civilisation et l'histoire de la langue étudiée ou l'introduction à la philologie romane. Les apprenants aiment accomplir les devoirs domestiques en forme des présentations. Dans ce cas on a la possibilité de réaliser le potentiel créateur, en choisissant indépendamment la forme de la présentation du document, le moyen et la succession de son exposition. C'est l'approche différentielle de l'enseignement. Dans ma pratique il y a beaucoup d'exemples, comment l'étudiant montrant les connaissances, crée indépendamment et présente assurément le document préparé d'un haut niveau. La possession assurée par l'ordinateur permet d'augmenter le jugement porté sur soi-même et, en plus, élargir son horizon et recevoir les nouvelles connaissances.

Chaque présentation est déjà le projet accompli avec l'aide de la technologie informatique. La méthode des projets est toujours orientée vers l'activité indépendante des apprenants - individuel, en paire, en groupe, lequel ils accomplissent pendant l'intervalle de temps défini. Cette méthode se croise organiquement avec la méthode de l'enseignement dans la coopération, la méthode problématique et scientifique de l'enseignement. Ici, l'aide

inestimable d'Internet peut accorder. L'accès rapide à une diverse information, l'utilisation de toutes les possibilités multimédia permettent de réaliser les idées les plus courageuses et inattendues. Si l'on possède non seulement les moyens principaux du travail sur l'information, mais aussi sur les programmes plus complexes, dans ce cas la création des projets réellement uniques est possible.

À présent les étudiants dans les recherches de l'information supplémentaire s'adressent de plus en plus souvent à Internet. Internet contient les possibilités énormes d'information et les services pas moins impressionnables. Ce n'est pas étonnant que les professeurs de la langue étrangère selon la dignité aient estimé le potentiel du réseau global Internet. Celui-ci crée les possibilités uniques pour l'étude de la langue étrangère, en se servant des textes authentiques, communiquer avec les porteurs de la langue; il crée le milieu naturel de langue.

Au réseau Internet se trouve la quantité immense de cours authentiques apprenant pour un différent niveau de la possession de la langue : le karaoké des chansons, les poésies, les dialogues, l'enseignement de la lecture, le vocabulaire thématiques, la grammaire, la quantité immense de textes littéraires des différents genres et les exemples de l'analyse des textes etc. On peut passer vidéo le voyage par de divers itinéraires touristiques, par les musées, voir les films français etc.

Je vous présente les sites d'internet qui sont bien utilisés par moi aux cours du français:

[www.lepointdufle.net](http://www.lepointdufle.net)

[www.françaisfacile.fr](http://www.françaisfacile.fr)

[www.azurlingua.fr](http://www.azurlingua.fr)

[www.maxicours.com](http://www.maxicours.com)

[www.zampeta.fr](http://www.zampeta.fr)

[www.projects-abroad.fr](http://www.projects-abroad.fr)

[www.polarfle.com](http://www.polarfle.com)

[www.phonetique.free.fr](http://www.phonetique.free.fr)

[www.apprendre-le-français](http://www.apprendre-le-français)

[www.eclipse-éducation.fr](http://www.eclipse-éducation.fr)

[www. infosbrevesFG@wanadoo.fr](mailto:infosbrevesFG@wanadoo.fr)

## **1. Les résultats des sources informatiques au cours de l'enseignement d'une langue étrangère.**

Il n'y a pas de besoin dire que l'ordinateur facilite le travail du professeur en premier lieu du point de vue de la psychologie. Les étudiants sont motivés et passionnés avec la possibilité de travailler indépendamment en utilisant les moyens techniques. Le document étudié est donné dans l'aspect "vivant" et porte dans lui-même la fonction de l'interactivité. De diverses illustrations, les modèles multimédia et interactifs lèvent le procès de l'enseignement en haut niveau. On ne peut pas retrancher le facteur psychologique : Pour l'adolescent contemporain, il est beaucoup plus intéressant de percevoir l'information notamment sous une telle forme, qui l'aide avec des schémas obsolètes et les tableaux. L'utilisation de l'ordinateur sur la leçon augmente considérablement l'efficacité de l'étude et de la perception des documents.

Il est important d'être défini, pour quels buts nous allons utiliser ces possibilités et les ressources. Par exemple :

- Pour l'insertion des documents du réseau au contenu de la leçon ;

- Pour la recherche indépendante de l'information par les apprenants dans le cadre du travail sur le projet.

En utilisant les sources d'information du réseau Internet, on peut, en les intégrant au processus d'étude plus efficacement, décider la variété des tâches didactiques aux cours:

- Former les habitudes et les savoir-faire de la lecture, en utilisant directement les documents du réseau du différent degré de la complexité ;
- Perfectionner les savoir-faire de l'audition à la base des textes authentiques sonores du réseau Internet, aussi en conséquence préparé par le professeur ;
- Perfectionner les savoir-faire de l'énonciation sous forme de monologue et dialogique à la base de la discussion problématique présentée par le professeur ou quelqu'un des apprenants des documents du réseau ;
- Compléter le stock de dictionnaire, actif, ainsi que passif, le lexique de la langue étrangère moderne reflétant l'étape définie du développement de la culture du peuple et l'organisation politique de la société ;
- Faire connaissance comprenant l'étiquette de parole, les différents registres de la même langue dans les relations, la particularité de la culture, les traditions du pays de la langue étudiée.

### La conclusion

Enfin on peut dire que l'utilisation des moyens technologiques stimule le développement de nouvelles formes et fonds des aspects traditionnels de l'activité des apprenants qui conduit à leur réalisation à un plus haut niveau et au travail correctement organisé des étudiants avec l'ordinateur. peut contribuer en particulier à la croissance de leur intérêt cognitif et communicatif qui contribuera à son tour à l'intensification et l'élargissement des possibilités du travail indépendant.

### Bibliographie

Birulina(2005): Бирюлина Е. Ю. Использование Internet-ресурсов на уроках французского языка. ( <http://virtlab.ioso.ru>)

Vladimirova(2002): Владимирова Л. П. Интернет на уроках иностранного языка. ИЯШ, №3, с. 33-41.

Pakhomova(2005): Пахомова Н. Ю. Компьютер в работе педагога М., с. 152-159.

Potapova(2004): Потапова Р.К. Новые информационные технологии и филология. СПб.

## ¿CÓMO SE TRADUCE EL VERBO *DIVENTARE* AL ESPAÑOL? LOS VERBOS DE CAMBIO EN LA CLASE DE E/LE: UN ESTUDIO CONTRASTIVO ESPAÑOL-ITALIANO

**Giuseppe Trovato**

*Università degli Studi di Catania (Italia)*

trad.espa@gmail.com

### RESUMEN

El objetivo del artículo es el de afrontar el campo de estudio del grupo verbal en español, con especial énfasis en los llamados verbos de cambio o devenir, que pueden resultar problemáticos para todo estudiante italófono, incluso en los niveles más avanzados. A través de nuestro análisis, nos proponemos ofrecer una aproximación a las modalidades con que cuentan los estudiantes italianos de español como L2 a la hora de expresar acciones que supongan cambio o transformación, dependiendo de los matices que se quieran enfatizar (cambio repentino o inmediato, cambio paulatino, cambio a lo largo del tiempo, etc.). Nos planteamos igualmente ofrecer, a través de un somero estudio contrastivo, una respuesta a las dudas expresadas por el alumnado italófono a la hora de llevar a cabo actividades de traducción inversa (italiano>español) que conlleven la transposición lingüística del verbo italiano “diventare”.

Palabras clave: Verbos de cambio, didáctica de lenguas afines, estudio contrastivo español-italiano, tareas de traducción italiano-español, estudiantes italófonos.

### ABSTRACT

*The present article is aimed at tackling the field of study regarding the so called ‘verbos de cambio’ (verbs expressing change and transformation) within the Spanish verbal system. Our objective is to provide Italian students with valuable guidelines when it comes to dealing with expressing a change or a transformation in Spanish, or carrying out translation tasks from Italian into Spanish. We will therefore offer a contrastive overview and analysis between Spanish and Italian, highlighting the various ways and alternatives Italian students have at their disposal according to the type of action or change they wish to express as well as the context in which the change takes place.*

*Keywords: Verbs expressing change, didactics of related languages, Spanish-Italian contrastive analysis, translation tasks from Italian into Spanish, Italian students studying Spanish.*

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo nace motivado por la necesidad de ofrecer una respuesta al sinfín de interrogantes planteados, en numerosas ocasiones, por grupos de estudiantes italianos a la hora de afrontar el tema de los llamados verbos de cambio o devenir, con especial

referencia a las actividades de traducción inversa (italiano>español). Nos hemos dispuesto, por lo tanto, a elaborar algunas reflexiones de carácter didáctico y traductológico, con el fin de facilitar las tareas de transposición lingüística italiano-español. Muy a menudo constatamos que el verbo italiano *diventare* se convierte automáticamente, en los escritos y en las traducciones de nuestros estudiantes, en el *devenir* español, sin plantearse una reflexión metodológica sistemática y concienzuda. Cada vez que nos encontramos con el uso de *devenir*, el 99% de las veces equivocado, nos dedicamos a tareas pedagógicas de desambiguación, proporcionándoles ejemplos concretos y contextos comunicativos donde sí cabe el uso correcto de “devenir”<sup>1</sup>. Aparte del uso equivocado de “devenir”, se produce mucha confusión a la hora de distinguir y emplear correctamente verbos como “hacerse, ponerse, volverse, quedarse, llegar a ser y convertirse en”. Cabe señalar que estos problemas se manifiestan también en estudiantes con niveles más altos, como por ejemplo el nivel B2 y, en ocasiones, C1 del MCER. Lo anteriormente expuesto nos ha empujado a preguntarnos cuáles son las razones que hay detrás de estas dificultades, con el propósito de poner coto a estos problemas de índole lingüística y traductora y ofrecer, a continuación, algunas pautas metodológicas a la hora de tratar esta cuestión espinosa, pues los diccionarios bilingües español-italiano/italiano-español, con los que contamos, en contados casos, nos ofrecen la ayuda que necesitamos.

## 2. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS AFINES: ESPAÑOL E ITALIANO

Todos los docentes de lenguas extranjeras sabemos perfectamente cuál es el papel que desempeña el sistema verbal a la hora de impartir nuestras clases, sobre todo a partir de las etapas iniciales, donde los estudiantes entran en contacto con una nueva forma de comunicar y de expresar determinados conceptos, no sólo lingüísticos sino también culturales. Hay quien afirma que trabajar con dos lenguas distantes provoca que no se consigan activar estrategias de aprendizaje eficaces en el largo plazo, dada la evidente brecha lingüística, mientras que en el caso de lenguas afines (español-italiano), las cosas se simplificarían porque, al guardar un estrecho parentesco lingüístico, es muy probable que los estudiantes reconozcan y asimilen, con más soltura, determinados rasgos sintácticos, léxicos y semánticos. A decir verdad, no estamos totalmente de acuerdo con esta postura; es más, es nuestra convicción que la afinidad lingüística puede entrañar muchas dificultades, susceptibles de desembocar, en el mediano y largo plazo, en interferencias lingüísticas y fosilizaciones que, si no se corrigen oportunamente, será muy difícil erradicar de los estudiantes.

Dentro de los estudios sobre lingüística contrastiva español-italiano, llevados a cabo en el panorama académico italiano, destaca el trabajo pionero de Calvi<sup>2</sup> (1995). La autora, ya en ese entonces, se planteaba que:

Nessuno oserebbe negare che lo spagnolo e l'italiano sono lingue simili, come lo sono più o meno tutte le lingue imparentate dalla comune origine latina. Uno dei criteri linguistici che possono servire per misurare questa somiglianza è quello segnalato da Robert Di Pietro (1971). [...] due lingue sono simili in proporzione al numero e all'ordinamento gerarchico delle regole condivise nei livelli intermedi, cioè tra la struttura profonda e la struttura superficiale.

(Calvi, 1995: 83)



Calvi (*op. cit.*) analiza a fondo la distancia a nivel fonológico y léxico así como las analogías y los contrastes estructurales y las convergencias pragmáticas y culturales que se manifiestan a la hora de comparar las lenguas que nos ocupan y concluye que (*op. cit.*: 96):

[...] la sensazione di familiarità sperimentata al primo approccio non rimane costante nel tempo e non si applica allo stesso modo a tutti gli aspetti della lingua. A mano a mano che procede nello studio, il principiante abbandona l'illusione iniziale di poter imparare senza sforzo: le affinità presentano risvolti ingannevoli e le differenze strutturali sono superiori al previsto. Parallelamente, si fa strada la percezione di una certa alterità culturale, che rafforza il senso di distanza; ma le diversificazioni sono spesso sottili, occulte dietro a facciate di somiglianza.

En otro estudio, Calvi (2004) sintetiza su postura de manera emblemática o nos brinda su visión de conjunto de la contrastividad lingüística español-italiano:

Tanto la facilidad como las trampas debidas al estrecho parentesco lingüístico se han convertido en lugares comunes: el aprendizaje del español por parte de italianos (y viceversa) está visto como tarea fácil o incluso innecesaria, puesto que en casos extremos se obtiene la comprensión recíproca hablando cada uno su propio idioma; pero cuando el contacto con la otra lengua es más prolongado, domina la sensación de “falsa amistad”.

Lo anteriormente citado pone de relieve que muchos estudiantes italianos, especialmente durante las primeras etapas de su recorrido de aprendizaje, se dejan llevar por el fenómeno de la transferencia positiva, esto es, transfieren con éxito determinados elementos lingüísticos a la lengua meta, lo que facilita su proceso de adquisición lingüística y el fortalecimiento de su interlengua. Sin embargo, conforme van progresando en el aprendizaje del español y alcanzan niveles más avanzados, se dan cuenta de que no pueden darlo todo por sentado y, al adoptar la estrategia de la transferencia lingüística, las cosas se complican porque la influencia del italiano amenaza con determinar una transferencia negativa y les hace correr el riesgo de incurrir en error<sup>3</sup>.

### 3. LOS VERBOS DE CAMBIO: MARCO TEÓRICO GENERAL

A tenor de esta breve panorámica sobre la didáctica de lenguas afines como son el italiano y el español, podemos empezar con el análisis del tema que nos ocupa, a saber la expresión del cambio en italiano y español y las diferencias que se desprenden a lo largo del proceso traductor (del italiano al español). Cabe destacar que a la fecha no disponemos de un número conspicuo de publicaciones y estudios científicos que aborden dicho tema, sin contar el hecho de que muchos manuales de gramática española para extranjeros apenas tratan la cuestión, sin centrarse en la complejidad que este tipo de verbos puede entrañar para determinados colectivos de estudiantes. De ahí que nos propongamos ofrecer una aportación, si procede significativa, a este campo de estudio, desde una perspectiva contrastiva y traductológica.

En términos generales y siguiendo a Bosque y Demonte (1999), podemos enmarcar los verbos de cambio dentro de la categoría de los llamados *verbos pseudo-copulativos*, o sea “un conjunto de verbos cuyo contenido semántico es esencialmente aspectual, y que denotan cambio de estado o, a veces, de posición” (Bosque, Demonte, 1999: 2511).

También F. Matte Bon (2000) en su *Gramática comunicativa del español* dedica algunas páginas al tema de los verbos de cambio, subrayando que, a diferencia del italiano, en español no existe un único verbo, lo que no hace sino dificultar el proceso de aprendizaje/adquisición del español L2. Los verbos a los que hacemos referencia son *volverse*, *ponerse*, *quedarse*, *hacerse*, por mencionar los más comunes. Dichos verbos expresan un cambio o una transformación que viene como consecuencia o reacción de un hecho o una acción previos, cuyo resultado, en ocasiones, puede ser inesperado o dar lugar a un nuevo estado o situación. En líneas generales, al comparar cómo el italiano y el español expresan la noción de cambio, podemos atrevernos a afirmar que en italiano se refleja esencialmente el resultado del proceso de cambio, a través de verbos “comodín” como *diventare*, *divenire*, *rendere*<sup>4</sup>. Por el contrario, como hemos adelantado antes, la lengua española ofrece numerosas posibilidades a la hora de expresar el cambio, además de reflejar cómo dicho cambio, alteración o transformación se ha producido, dentro de una situación comunicativa dada o a lo largo de un período de tiempo. Asimismo, como veremos a continuación, es conveniente aclarar que en español, el uso de un verbo de cambio en lugar de otro, se debe a varios factores, entre los cuales sobresalen los siguientes: cambio de estado físico o mental, cambio voluntario o involuntario, cambio repentino, cambio duradero, cambio a raíz de un proceso paulatino, cambio que implica un esfuerzo, etc.. Estos aspectos, sin embargo, no están contemplados en la teoría de los verbos de cambio de la lengua italiana, donde lo solucionamos todo (o casi) con *diventare/divenire*.

Al hilo de estas consideraciones previas, resulta claro que la expresión del cambio difiere notablemente de una lengua a otra, lo que acarrea serias dudas para estudiantes italófonos que se enfrenten a tareas de traducción inversa o activa<sup>5</sup>. Lo que acabo de exponer encuentra aval en otros estudios en la materia. Prestigiacomo (2005: 474-475) pone de manifiesto que:

[...] una delle difficoltà maggiori con cui i scontrano gli studenti italo-foni è costituita senz'altro dalla totale disomogeneità che le due lingue presentano nell'espressione del concetto di cambio di stato, quale che sia l'ambito di riferimento della trasformazione e il soggetto che l'ha subita o, diversamente, provocata.

A continuación, ofrece su punto de vista acerca de cómo los docentes de español deberíamos presentar este conjunto de verbos para que el aprendizaje de nuestros estudiantes sea fluido y ágil (*op. cit.*: 476):

Se consideriamo, infatti, che una differenza sintattica implica anche una variazione di significato, ci rendiamo conto che per insegnare un uso corretto e cosciente dei cosiddetti *Verbos de cambio*, non possiamo limitarci ad una semplice esposizione di tipo normativo-tradizionale, dovendo invece valutare tutte quelle componenti che entrano in gioco nell'acquisizione di una lingua straniera. In sintesi, indicare un cammino per superare o, per lo meno in un primo momento, 'raggirare l'ostacolo', è l'obiettivo che ogni docente di lingua spagnola si deve imporre, elaborando sia una serie di materiali teorici e pratici, sia un sistema di correzione efficiente che si incentrino sui bisogni specifici degli apprendenti.

Volviendo al funcionamiento de los verbos de cambio, Muñoz Medrano (2011: 134) puntualiza que estos verbos:

[...] están dotados léxicamente de una especificación aspectual y están determinados por la existencia o ausencia de un sujeto que controle el evento. La denominación dada a las construcciones formadas con los verbos de cambio es muy variada: oraciones de predicado nominal, construcciones cuasi-copulativas, construcciones atributivas o construcciones copulativas.

En consideración de la complejidad sintáctica en que la autora hace hincapié, se puede llegar a la conclusión de que:

El uso de estos verbos como pseudo-copulativos conlleva un proceso de desemantización, es decir, no aportarán contenido léxico a la predicación, aunque conservarán determinados matices semánticos que pueden considerarse aspectuales, tales como las ideas de cualidad, estado, duración, voluntariedad/ no voluntariedad, cambio gradual/cambio no gradual (a diferencia de los verbos copulativos puros, que semánticamente son verbos vacíos y carecen de valor aspectual).

(*Ibid.*)

Para concluir este apartado, en el que hemos tratado de proporcionar una visión teórica de conjunto sobre los verbos de cambio, merecen una mención especial los llamados verbos adjetivales que expresan cambio. Estos verbos existen tanto en español como en italiano, y sirven, en muchos casos, para expresar cambios de carácter físico o psicofísico. La particularidad de dichos verbos es que conviven con otras formas compuestas, es decir, verbo de cambio + adjetivo<sup>6</sup>. Bermejo Calleja (1994: 47-48) condensa este concepto especificando que:

En español el uso de estos verbos o de los verbos de cambio depende de cuestiones estilísticas, de registro lingüístico (*ponerse rojo / ruborizarse*) y, también, de diferencias de matices semánticos en determinados casos (*ponerse contento / accontentarse*). O, sencillamente, porque tal procedimiento de derivación no se ha llevado a cabo en la lengua, como ocurre con los sustantivos que hacen referencia a la profesión (*hacerse arquitecto*)<sup>7</sup>.

#### 4. LOS VERBOS DE CAMBIO: HACIA UN ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-ITALIANO

Retomando las nociones expuestas por Bermejo Calleja (1994: 47), y sintetizando lo anteriormente mencionado, la idea de cambio, en español, puede expresarse mediante los verbos denominados de cambio o devenir, perífrasis y verbos derivados de adjetivos o sustantivos.

En este estudio, centraremos la atención en seis verbos que permiten expresar distintos matices relacionados con la idea de cambio. Igualmente analizaremos, a grandes rasgos, algunos verbos más, a través de los cuales es posible deslindar la idea de cambio:

1. Ponerse;
2. Volverse;
3. Quedarse;
4. Hacerse;
5. Llegar a ser;

6. Convertirse en;
7. Ser/meterse a/transformarse en.

El estudio contrastivo que pretendemos desarrollar se plantea ofrecer algunas líneas generales que sirvan de guía y que puedan ser de utilidad para los estudiantes, a la hora de abordar tareas de traducción italiano>español<sup>8</sup>. Asimismo y sobre la base de los estudios y manuales a nuestro alcance así como de acuerdo con el “uso”<sup>9</sup>, procuraremos teorizar sobre los elementos que deberían tener en cuenta y por los que deberían dejarse guiar aquellos estudiantes italianos que se propongan hacerse con los instrumentos más adecuados a la hora de enfrentarse a los verbos de cambio.

En términos generales, tendemos a distinguir los verbos arriba mencionados en tres grupos:

GRUPO 1: expresión del cambio en relación con la <b>cualidad</b>	GRUPO 2: expresión del cambio en relación con el <b>estado</b>	GRUPO 3: expresión del cambio a través de verbos compuestos a partir de adjetivos
Hacerse	Ponerse	Ponerse rojo-colorado / Ruborizarse-enrojecer
Volverse	Quedarse <sup>10</sup>	Ponerse enfermo / Enfermarse
Convertirse		Ponerse pálido / Empalidecer
Quedarse		

Esta distinción puede permitirles a los estudiantes contar con un marco metodológico que les oriente en este amplio escenario y les conciencie de que el verbo *diventare* puede asumir formas distintas en español y no puede convertirse en una coartada a la hora de tener que optar por verbos como hacerse/volverse/quedarse, etc. Es más, no son pocos los casos en que la forma italiana *diventare* desaparece en pro de locuciones verbales o adverbiales, frases hechas o colocaciones que se constituyen a partir de otros verbos.

#### 4.1 Hacia una sistematización y uso de los verbos de cambio: muestras de traducción del italiano al español

A continuación, ofrecemos algunos planteamientos tanto teóricos como prácticos sobre los verbos que nos ocupan, con el fin de que los estudiantes italianos puedan sistematizar su adquisición de los verbos de cambio. Cabe precisar que el análisis contrastivo desarrollado no tiene ninguna ambición de ser completo o exhaustivo. Se plantea únicamente como guía en este vasto “laberinto” verbal, a través de explicaciones, si cabe, puntuales y sistemáticas sobre los casos más paradigmáticos.

##### **PONERSE**

1. Este verbo se utiliza para expresar cambios posturales<sup>11</sup>:

*Ponerse de pie = alzarsi / mettersi in piedi*

*Ponerse de rodillas = inginocchiarsi / mettersi in ginocchio / genuflettersi*

*Ponerse en cuclillas = mettersi coccoloni*

*Ponerse sentado = mettersi a sedere / sedere*

2. También se emplea para expresar cambios temporales, momentáneos u ocasionales que, por lo general, tienen que ver con el estado físico o mental o el comportamiento. Este verbo va seguido de adjetivos como *contento, alegre, triste, furioso, melancólico, pálido, nervioso, colorado*, por poner algunos ejemplos:

*Ogni volta che gli parla Maria, diventa rosso* = Cada vez que María le habla, **se pone colorado/rojo**.

*Quando gli raccontarono la notizia, diventò furioso* = Cuando le contaron la noticia, **se puso furioso**.

*I bambini diventano contenti quando ricevono un regalo* = Los niños **se ponen contentos** al recibir un regalo.

*Diventai molto nervoso/mi innervosi*<sup>12</sup> molto quando mi chiamò per chiedermi dei soldi = **Me puse muy nervioso** cuando me llamó para pedirme dinero.

3. Podemos encontrar este verbo con expresiones idiomáticas o fijas:

*Negli ultimi anni è diventato di moda fare l'aperitivo dopo il lavoro* = En los últimos años **se ha puesto de moda** tomar un aperitivo al salir del trabajo.

*Nell'ultimo decennio la questione del cambiamento climatico è diventata attuale* = En la última década el tema del cambio climático **se ha puesto de actualidad**.

4. Además, utilizamos el verbo “ponerse” no necesariamente en forma pronominal, es decir, cuando la acción o causa que determina el cambio no depende de nuestra voluntad:

*Gli esami lo rendono sempre nervoso/lo fanno diventare nervoso*<sup>13</sup> = Los exámenes siempre **lo ponen nervioso**.

## VOLVERSE

1. Con este verbo se puede hacer alusión a un cambio que tiene que ver con el carácter o la personalidad, tanto positivo como negativo. Además, puede indicar un cambio duradero e irreversible:

*Prima mio padre era molto chiuso, ma col tempo è diventato più tollerante* = Antes mi padre era muy cerrado, pero con el tiempo **se ha vuelto más tolerante**.

*È un peccato che il bambino sia diventato così scontroso. Fino a qualche mese fa era molto socievole* = Es una lástima que el niño **se haya vuelto tan huraño**. Hasta hace algunos meses era muy sociable.

2. Lo podemos encontrar con los siguientes adjetivos: *tolerante, abierto, cerrado, amable, sociable, loco, huraño, cascarrabias, confiado/desconfiado, insoportable, tacaño, simpático/antipático*:

*A causa del tradimento, Jaime è diventato sfiduciato* = A causa de la traición, Jaime **se ha vuelto desconfiado**.

*A quest'ora il sole diventa insopportabile. È meglio metterci all'ombra* = A estas horas el sol **se vuelve insoportable**. Es mejor ponernos a la sombra.

3. Asimismo, el verbo “volverse” puede ir seguido de modismos y frases hechas:

*volverse loco de contento* = *impazzire di felicità*

*volverse loco de envidia* = *essere accecato dall'invidia*

*volverse loco de atar* = *diventare pazzo da legare*

*volverse loco como una cabra* = *diventare pazzo furioso*

En estos casos, se produce una transformación inesperada o improvisa, relacionada con el estado mental o psicofísico del sujeto.



4. El verbo “volverse” también se utiliza para expresar un cambio producido por una acción o causa ajenas a nuestra voluntad. De ahí que el verbo se utilice en forma no pronominal:

*La malattia e la solitudine lo fecero diventare pazzo*<sup>14</sup> = La enfermedad y la soledad lo volvieron loco.

### QUEDARSE

1. Con este verbo se produce un cambio que viene como final de un proceso, provocado por una acción anterior. Se hace, por tanto, hincapié en el estado final<sup>15</sup>:

*Mia nonna è rimasta vedova a soli 40 anni* = Mi abuela se quedó viuda cuando tenía tan sólo 40 años.

*A causa della crisi economica, molti giovani stanno perdendo il lavoro* = A raíz de la crisis económica, muchos jóvenes se están quedando sin trabajo.

2. El verbo “quedarse” puede indicar tanto un cambio duradero (*quedarse viudo/viuda*) como un cambio a lo largo de un período de tiempo determinado (*quedarse embarazada/quedarse sin trabajo*). Cabe añadir que con expresiones como *quedarse soltero/sin trabajo*, se suele expresar un matiz negativo.

3. “Quedarse” indica cambios que suponen un factor sorpresa, que puede cogernos desprevenidos. No se trata de cambios duraderos y generalmente, va seguido de adjetivos como: *atónito, mudo, boquiabierto, sorprendido, sin palabras, helado, petrificado*:

*Quando apprese il fatto, rimase congelato* = Al enterarse de lo ocurrido, se quedó helado.

4. Con este verbo también aparecen adjetivos que indican estado y/o movimiento: *quieto, parado, tranquilo, sentado, tumbado*:

*Resta fermo e tranquillo, per favore* = Quédate quieto y tranquilo, por favor.

5. Por último, el verbo “quedarse” se usa para hacer referencia a un cambio que puede causar algún defecto físico o minusvalía:

*In seguito all'incidente d'auto, rimase cieco e paralizzato* = Tras el accidente de coche, se quedó ciego y parálítico.

### HACERSE

1. Es uno de los verbos más empleados para expresar la idea de cambio. Puede indicar un cambio voluntario y paulatino y puede ir seguido de adjetivos relacionados con la ideología, religión y profesión:

*Dopo essersi sposato con una donna egiziana, diventò musulmano* = Después de casarse con una mujer egipcia, se hizo musulmán.

*Il partito repubblicano lo ha deluso molto, ecco perché è diventato socialista* = El partido republicano lo ha decepcionado mucho, de ahí que se haya hecho socialista.

2. “Hacerse” también suele ir acompañado de adjetivos que señalan una intensificación como: *popular, famoso, rico, millonario*:

*Dopo avere vinto alla lotteria, è diventato ricco/miliardario* = Tras tocarle la lotería, se ha hecho rico/millonario.

*È diventata popolare grazie al programma “Grande Fratello”* = Se ha hecho popular gracias al programa de Gran Hermano.

3. Se utiliza también para indicar acciones y cambios involuntarios y progresivos que resultan como consecuencia de un proceso a lo largo del tiempo:

*Senza rendermene conto, sono diventato adulto* = Sin darme cuenta, me he hecho adulto.



Marcello è ormai **diventato un uomo** = Marcelo **se ha hecho un hombre**<sup>16</sup> ya.

### LLEGAR A SER

1. Con esta perífrasis verbal, se hace hincapié en un proceso que se desarrolla de forma gradual y en el esfuerzo que implica la acción. Puede ir seguido tanto de adjetivos como de sustantivos:

*Dopo molti sacrifici, **diventò avvocato** = Tras muchos sacrificios, **llegó a ser abogado**.*

*Federico Fellini **diventò famoso** a livello internazionale grazie al film “La Dolce Vita” = Federico Fellini **llegó a ser famoso** a nivel internacional gracias a la película “La Dolce Vita”.*

2. Se utiliza generalmente para referirse a un cambio que implica una mejora en términos profesionales o personales, alcanzada tras un proceso largo y trabajoso:

*Dopo tanti anni alla guida dell’UNESCO, **diventò direttore generale** delle Nazioni Unite = Después de muchos años al frente de la UNESCO, **llegó a ser director general** de Naciones Unidas.*

*Sono convinto che mio figlio **diventerà qualcuno** nella vita = Estoy convencido de que mi hijo **llegará a ser alguien** en la vida.*

3. El verbo “llegar a ser”, en ocasiones, puede transformarse en LLEGAR A + SUSTANTIVO<sup>17</sup>:

*Manuele ha tutte le carte in regola per **diventare presidente della Repubblica** = Manuel reúne todas las cualidades para **llegar a Presidente de la República**.<sup>23</sup>*

### CONVERTIRSE EN

1. Cabe destacar que este verbo sólo puede ir seguido de sustantivos o adjetivos sustantivados y se puede usar como sinónimo de “transformarse en”:

***Diventò la attrice** più famosa in Francia = **Se convirtió en la actriz** más famosa de Francia.*

*Secondo la Bibbia, in occasione delle Nozze di Cana, Gesù **trasformò l’acqua in vino** = Según la Biblia, con motivo de las Bodas de Caná, Jesús **convirtió el agua en vino**.*

*Nella favola di Cenerentola, la zucca **diventa una bellissima carrozza** = En el cuento de cenicienta, la calabaza **se convierte en una bellísima carroza**.*

2. Con este verbo se indica un proceso de transformación profundo e irreversible:

*Simón Bolívar **divenne l’eroe** dell’Indipendenza dell’America latina = Simón Bolívar **se convirtió en el héroe** de la Independencia de América del Sur.*

*L’euro è **diventato il simbolo** dell’Unione europea = El euro **se ha convertido en el símbolo** de la Unión Europea.*

*Recentemente l’Uruguay è **diventato un paradiso fiscale** = Recientemente Uruguay **se ha convertido en un paraíso fiscal**.*

## 4.2 Otros verbos que expresan la idea de cambio

### SER

Aunque la mayoría de los estudiantes italianos cree que el verbo “ser” sirve sólo para indicar existencia y tiende a asociarlo a la contraposición con el verbo “estar”, merece la pena subrayar que con él se puede expresar también la idea de cambio. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos típicos en los que existe una correspondencia casi exacta entre “ser” y “diventare”:

Che cosa vorresti **diventare da grande**? = ¿Qué querrías **ser de mayor**?  
Da grande voglio **diventare un traduttore** = De mayor quiero **ser traductor**.

### METERSE A

Normalmente se utiliza para hacer referencia a un cambio de profesión, generalmente voluntario y no siempre valorado positivamente:

Nonostante la sua formazione umanistica, è **diventato scienziato** = A pesar de su formación humanística, **se metió a científico**.

Era avvocato ed è **diventato medico** = Era abogado y **se ha metido a médico**.

### TRANSFORMAR(SE) EN

Como hemos visto antes, este verbo es sinónimo de “convertirse en”. Sin embargo, es conveniente poner de relieve que se usa mayoritariamente en la lengua escrita o en registros lingüísticos más altos. Siempre está seguido de la preposición “en” y hace referencia a la alteración, generalmente definitiva, de las características de personas, animales o cosas. Dependiendo del sujeto que lleve a cabo la acción, puede usarse en forma no reflexiva o pronominal:

Nel racconto, il cavallo **diventa un principe** = En el cuento, el caballo **se transforma en un príncipe**.

Improvvisamente la pioggia è **diventata grandine** = De repente, la lluvia **se transformó en granizo**.

La strega **trasformò la ragazza in una vipera** = La bruja **transformó a la chica en una víbora**.

## 4.3 Verbos adjetivales que expresan la idea de cambio

Como adelantamos al principio, tanto en italiano como en español contamos con la posibilidad de expresar la idea de cambio a través de verbos que se forman a partir de adjetivos y que cumplen la misma función que el verbo de cambio seguido de adjetivo. A continuación, se presenta una lista de los verbos más comúnmente utilizados en ambas lenguas, sin ninguna pretensión de ser exhaustivos ni sistemáticos:

ITALIANO	ITALIANO	ESPAÑOL	ESPAÑOL
Verbo aggettivale	Verbo + aggettivo	Verbo adjetival	Verbo + adjetivo
<i>Abbellirsi</i>	<i>Diventare bello</i>	<i>Embellecer (se)</i>	<i>Ponerse bello / Guapo<sup>19</sup></i>
<i>Accorciarsi</i>	<i>Diventare più corto</i>	<i>Acortarse</i>	<i>Hacerse más corto</i>
<i>Ammorbidirsi</i>	<i>Diventare morbido</i>	<i>Ablandarse</i>	<i>Ponerse blando</i>
<i>Arricchirsi</i>	<i>Diventare ricco</i>	<i>Enriquecerse</i>	<i>Hacerse rico</i>
<i>Arrossire</i>	<i>Diventare rosso</i>	<i>Enrojecer(se)/ Ruborizarse</i>	<i>Ponerse rojo / colorado</i>
<i>Dimagrire</i>	<i>Diventare magro</i>	<i>Adelgazar</i>	<i>Ponerse delgado</i>
<i>Impazzire</i>	<i>Diventare pazzo</i>	<i>Enloquecer</i>	<i>Volverse loco</i>
<i>Impoverirsi</i>	<i>Diventare povero</i>	<i>Empobrecerse</i>	<i>Volverse pobre</i>
<i>Ingrassare</i>	<i>Diventare grasso</i>	<i>Engordar</i>	<i>Ponerse gordo</i>

<i>Invecchiare</i>	<i>Diventare vecchio</i>	<i>Envejecer</i>	<i>Hacerse viejo</i>
<i>Peggiorare</i>	<i>Diventare peggio</i>	<i>Empeorar</i>	<i>Ponerse peor</i>
<i>Raddrizzarsi</i>	<i>Diventare dritto</i>	<i>Enderezarse</i>	<i>Ponerse derecho</i>
<i>Rimpicciolirsi</i>	<i>Diventare più piccolo</i>	<i>Empequeñecerse</i>	<i>Ponerse / hacerse más pequeño</i>
<i>Schiarirsi</i>	<i>Diventare più chiaro</i>	<i>Aclararse</i>	<i>Ponerse claro</i>

Siguiendo la lista de arriba, resulta claro que el verbo de cambio italiano, en todos los casos, es *diventare*, mientras que a la hora de traducirlo al español, se nota una mayor variedad y alternancia entre *ponerse*, *volverse*, *hacerse*, lo que puede dificultar las actividades de intermediación lingüística por parte del colectivo italoéfono.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Con este artículo, nos hemos planteado llevar a cabo un somero estudio contrastivo español-italiano acerca de los verbos de cambio. El punto de partida ha sido la reflexión acerca de la complejidad que esta categoría de verbos entraña para el colectivo de estudiantes italoéfonos a la hora de tener que escoger la traducción correcta del verbo italiano *diventare*. Hemos demostrado, si procede, que no siempre existe una correspondencia exacta, biunívoca y conceptual entre el verbo italiano *diventare* y los verbos de cambio.

Dado el carácter contrastivo de nuestro análisis, hemos creído conveniente realizar una breve introducción sobre la didáctica de lenguas afines, es eso, español e italiano, con el objetivo de establecer un marco metodológico en el que colocar las reflexiones posteriores. A continuación, hemos establecido un marco teórico general sobre los verbos de cambio en español y sus particularidades en términos de uso y funciones. Por último, hemos desarrollado un estudio comparativo, desde una perspectiva didáctica y traductológica. Nuestro objetivo ha sido el de proporcionar algunas líneas guía para que estudiantes italianos de español LE cuenten con un repertorio básico para orientarse ágilmente en el vasto panorama de los verbos de cambio. Queremos aclarar que en nuestra labor docente, presentamos el tema de los verbos de cambio a partir del nivel B1 del MCER. Aun así, constatamos que incluso estudiantes con un nivel B2 o C1 manifiestan dudas y perplejidades a la hora de tener que elegir entre *ponerse*, *hacerse*, *volverse*, *quedarse*, *convertirse en*, etc..

Al trabajar con estudiantes con un nivel B2 o C1, les brindamos algunas pistas sobre cómo utilizar el CREA<sup>20</sup> (Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española). Consideramos que es una herramienta informática muy fácil de consultar a la hora de despejar dudas e incógnitas sobre determinados ítems lingüísticos y sobre el uso y frecuencia de las colocaciones. Desde nuestro punto de vista, el tema de los verbos de cambio en español se enmarca dentro del fenómeno colocacional, por lo que a veces puede resultar difícil explicar por qué se dice “volverse loco” en lugar de “hacerse o quedarse loco”. El hecho de recurrir a un «corpus representativo del estado actual de la lengua»<sup>21</sup> es, sin duda, de gran utilidad, ya que:

[...] es un conjunto de textos de diversa procedencia, almacenados en soporte informático, del que es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos. [...] está diseñado para proporcionar información exhaustiva acerca de una lengua en un momento determinado de su historia y, por

tanto, ha de ser lo suficientemente extenso para representar todas las variedades relevantes de la lengua en cuestión.

En conclusión, confiamos en que los profesores de E/LE en general y los que trabajan en el contexto educativo italiano, más concretamente, puedan detectar elementos de interés didáctico y metodológico en esta aportación. Es de esperar que pronto contemos con una propuesta lexicográfica bilingüe<sup>22</sup> español-italiano e italiano-español que, de una vez, le dé carpetazo al asunto.

## NOTAS

1. *Devenir* se usa como sustantivo para referirse a un cambio, transformación o transcurso de algo; ej. *El devenir de los tiempos ha transformado las ricas y florecientes culturas de la Antigüedad en pobres países dependientes de otros.* (Clave en línea). Al utilizarse como verbo, *devenir* asume el significado de suceder, producirse o venir de forma repentina o inesperada; ej. *En esta situación nos puede devenir cualquier cosa.* (Clave en línea).
2. El título del libro es *Didattica di lingue affini*.
3. Es suficiente con mencionar los llamados falsos amigos y los calcos lingüísticos muy comunes en la combinación lingüística español-italiano.
4. Cabe aclarar que este último verbo difiere de los dos primeros en términos de uso y construcción. Sin detenernos en la cuestión, podemos decir que, desde cierto punto de vista, su traducción al español se podría efectuar mediante el verbo *hacer*.  
*Ejemplo: Le sue parole **mi hanno reso** molto orgoglioso*  
*Sus palabras **me han hecho** muy orgulloso.*
5. En el lenguaje especializado relativo a la didáctica y práctica de la traducción, se utiliza la locución “traducción pasiva” para referirse a la traducción de la lengua extranjera a la lengua madre, mientras que con “traducción activa”, se hace referencia al proceso inverso (lengua madre>lengua extranjera).
6. Enfermar (verbo adjetival) Vs Poner(se) enfermo (verbo + adjetivo).  
Ruborizarse (verbo adjetival) Vs Ponerse rojo (verbo + adjetivo).
7. Sin embargo, hay que puntualizar que pueden darse algunas excepciones como por ejemplo el verbo “doctorar(se)”. En principio, este verbo tiene que ver con la esfera profesional, por lo que se podría considerar como una excepción.
8. Nos urge aclarar que las consideraciones elaboradas en esta aportación abordan el tema de la traducción no desde una perspectiva profesional, sino didáctica y pedagógica. Se trata, en concreto, de poner la práctica de la traducción al servicio de la didáctica de lenguas extranjeras. Siguiendo a Hurtado Albir (2011: 55), se trata de “la utilización de la traducción de textos en la didáctica de lenguas, donde el objetivo de la traducción es esencialmente un perfeccionamiento lingüístico”. Para un análisis más pormenorizado sobre el tema de la traducción pedagógica y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, consúltense Cuéllar Lázaro (2004) y García-Medall (2001), que recogemos en la bibliografía final.
9. Consideramos el “uso” (por parte de hablantes nativos) como un parámetro significativo a la hora de valorar la frecuencia y el empleo de determinados ítems lingüístico
10. Como veremos a continuación, el verbo “quedarse” tiene características que hacen que se pueda colocar tanto en el primer grupo como en el segundo.

11. En este caso concreto, nunca es posible adoptar la traducción con el verbo italiano *diventare*. Además, cabe señalar que, a este respecto, existe cierto paralelismo en términos de uso entre “ponerse” y “estar” (ponerse/estar sentado).
12. En este caso, un nativo italiano optaría a la segunda versión, o sea el verbo adjetival.
13. Este es el caso en el que el verbo “diventare” es sustituido por “rendere”. No obstante, notamos que es posible mantener el primer verbo, efectuando una expansión mediante el recurso al verbo “fare” (hacer) (lo fanno diventare).
14. En italiano, sería común encontrar fórmulas como: *lo fecero impazzire/lo resero pazzo*, lo que conlleva un proceso de cambio inesperado.
15. Con el verbo “quedarse”, es raro encontrar en italiano frases con *diventare*. Este es uno de los numerosos casos en los que no existe una correspondencia exacta entre *diventare* y los *Verbos de cambio*.
16. En este caso, es muy común encontrar la expresión “está hecho un hombre”.
17. En este caso, nunca es posible que vaya seguido de un adjetivo.
18. La forma “llegar a + sustantivo” puede ir seguida de términos que indican profesión: *ministro, profesor, etc.*
19. Este es uno de los casos en los que se da una alternancia entre dos adjetivos: *bello* vs *guapo*. En la lengua común, se usa con más frecuencia “ponerse guapo”.
20. Los ejemplos propuestos en el estudio contrastivo llevado a cabo en este artículo se han elaborado también sobre la base de la información recabada en el CREA, con miras a averiguar su efectiva relevancia y pertinencia.
21. La definición del CREA se ha extraído del siguiente enlace: <http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000019.nsf/voTodosporId/B104F9F0D0029604C1257164004032BE?OpenDocument>.
22. Sin pormenorizar la cuestión, estamos de acuerdo con otros autores en abogar por la elaboración de obras lexicográficas bilingües más completas que presenten las debidas contextualizaciones y situaciones comunicativas, ya que el material del que disponemos en la actualidad no siempre facilita la información más adecuada y coherente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, J. C., Bermejo, F., San Vicente, F. (2012). *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola. Spagnolo>Italiano*. Bolonia: Clueb.
- Bermejo Calleja, F. (1994). *Verbos de cambio o devenir en español*, En Montesa Pedró Salvador y Garrido Moraga, Antonio (coords.). *Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Actas del II Congreso Nacional de ASELE, Málaga, Asele, 1994, págs. 47-60.
- Bosque, I., Demonte, V. (coords.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 vol., Madrid: Espasa Calpe.
- Calvi, M.V. (1995). *Didattica di lingue affini*. Milán: Guerini. Calvi, M.V. (2004). *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. Redele*, 1: 1-22, Madrid: Ministerio de Educación. <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html>.
- Carrera Díaz, M., Silvestri, P. (2010). *Entre Palabras. Grammatica contrastiva della lingua spagnola*. Turín: Loescher.
- Cuéllar Lázaro, C., (2004). *Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 6.



- Di Pietro, R.J. (1971). *Language Structures in Contrast*. Newbury House, Rowley; trad. it. (coord.) G.R. Cardona (1977), *Lingue a confronto. Ricerche e problemi dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- García-Medall, J., (2001). *La traducción en la enseñanza de lenguas, Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3.
- Hurtado Albir, A. (2011) (quinta edición revisada). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Lenarduzzi, R. (1999). *Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos italófonos: el lexema verbal*, En Norbert von Prellwitz et al., *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*. Siena: Bulzoni Editore: 243-256.
- Matte Bon, F. (2000). *Gramática comunicativa del español*. Tomo II, Madrid: Edelsa.
- Muñoz Medrano, M<sup>a</sup>. C. (2011). *La expresión del cambio en español e italiano: hacerse, ponerse y volverse en los diccionarios bilingües*, Élyce I (Estudios lingüísticos y contrastivos de español), año I, 1: 131-144.
- Prestigiacomo, C. (2005). *Diventare e i 'verbos de cambio'*, *L'insula de Don Chisciotte/Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*, *Actas del XXIII Congreso Aispi. Palermo. 6-8 de octubre de 2005*, (vol. II, págs. 474-485), Madrid: Instituto Cervantes/Associazione Ispanisti Italiani.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [consulta el 15 de septiembre de 2012]
- Tomaselli, D. (2008). *Italiano y español: dos lenguas diferentes*, Antonio Moreno Sandoval (coord.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General (Madrid, 25-28 de junio de 2008)*, *Laboratorio de Lingüística Informática*, 1913-1929.





# AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL: UNA EXPERIENCIA PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN LA ERA DIGITAL

**Cristina Vergnano-Junger**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ*

crisvj.uerj@gmail.com

## RESUMEN

En este artículo presentamos la implementación de una modalidad de curso virtual de apoyo a una asignatura de lengua española, presencial, de la carrera de Filología Hispánica y formación de profesor de ELE de una universidad pública brasileña. Además de caracterizar el curso en cuestión, discutimos los principios constructivistas subyacentes a la experiencia y destacamos su relevancia para el desarrollo de la *literacidad* en la era digital, con foco en el español como lengua extranjera.

Palabras clave: ambiente virtual de aprendizaje, lengua española, formación de profesores, constructivismo

## ABSTRACT

*In this paper, we present an on-line virtual setting to support the physical on-site undergraduate course of Spanish in the Spanish Philology and teacher education school of a Brazilian public university. We also discuss the underlying constructivist approach of this experience and its relevance to the development of the Spanish foreign language literacy in the digital era.*

*Keywords: learning virtual environment, Spanish, teacher education, constructivism*

## 1. EL CONTEXTO DE NUESTRA PROPUESTA: LA ASIGNATURA DE LENGUA ESPAÑOLA VII Y UNA ÓPTICA CONSTRUCTIVISTA

### 1.1 Descripción de la carrera y la asignatura

En este artículo presentamos una breve reflexión sobre el contexto de la asignatura de Lengua Española VII en una universidad pública del estado de Río de Janeiro, Brasil, incrementada con una propuesta de actividades complementarias mediadas por ordenador. En esa institución, la carrera de Filología Hispánica ofrece doble acreditación: la de licenciado en lengua portuguesa y en lengua española, con sus respectivas literaturas en ambos casos. El estudiante, tras la carrera que dura como mínimo cuatro años, recibe la titulación de profesor de portugués y español, pudiendo actuar en escuelas e institutos de educación básica, o en cursos de idiomas, bien como acceder a estudios de postgrado.

Ya que Brasil tiene como idioma oficial el portugués, el profesional a que nos referimos se forma, en el caso del español desde una perspectiva de lengua extranjera (LE). Sin embargo, hay varias asignaturas del programa, relacionadas a ese idioma, que se plantean

desde una perspectiva filológica, a semejanza de una formación en lengua materna (LM). Es lo que ocurre cuando se incluyen contenidos de literatura española, literaturas hispanoamericanas, fonética y fonología, introducción a los estudios de gramática histórica y dialectología del español, morfosintaxis del nombre y del verbo. Eso se justifica porque se considera que el futuro profesor, aunque lo sea de español lengua extranjera (ELE), debe tener conocimientos del idioma meta más allá de sus usos directamente comunicativos, si no iguales, por lo menos cercanos a los de un licenciado nativo.

Aún así, dos aspectos merecen, en nuestra evaluación, destaque respecto a ese tema de los contenidos. El primero es que el diseño de las asignaturas propone un enfoque más bien introductorio de dichos contenidos filológicos y literarios. Podríamos sintetizar sus objetivos, respecto a los estudiantes, en:

- a) acercarles a informaciones de base en los diferentes ámbitos filológicos y literarios del universo hispánico, bajo perspectivas canónicas, formales, académico-científicas, ofreciéndoles un panorama amplio y general de su campo de estudio y futura actuación;
- b) enseñarles las fuentes donde pueden perfeccionar y profundizar sus conocimientos, cuando sea necesario;
- c) formarles como investigadores, dándoles claves para seguir aprendiendo, seleccionando fuentes de estudio y aplicando los conocimientos adquiridos y construidos.

El segundo aspecto se refiere a la formación docente, en especial en el contexto de ELE. Además de las asignaturas específicas de formación de profesorado, en cada una de las demás, cuyo perfil prioritario es filológico o literario, los profesores siempre aportan cuestiones relacionadas a la aplicación de sus contenidos a la realidad de clase de ELE. Así, por ejemplo, las nociones de fonética sirven no solo a la erudición de los estudiantes, sino que contribuyen al perfeccionamiento de su propio uso oral del español (en términos de pronunciación, entonación etc.). También aportan reflexiones sobre las dificultades específicas de sus futuros alumnos, lusohablantes brasileños, de cómo plantearlas y ayudarles a solucionarlas. Eso les da a cada asignatura una orientación hacia la lingüística aplicada, con foco en la enseñanza-aprendizaje de LE.

En la figura 1, podemos observar la complejidad de la estructura de la carrera, cuya duración mínima es de 8 cursos semestrales, tiene un total de 3800 horas, distribuidas en 212 créditos, ofrecidos por tres facultades distintas: Instituto de Letras (unidad responsable), Facultad de Educación e Instituto de Aplicación<sup>1</sup>. Entre las varias asignaturas, las hay comunes a las varias carreras de Filologías: 4 cursos de Lingüística, Lingüística Aplicada a la Lengua Extranjera, 2 cursos de Filología Románica, 4 de Teoría de la Literatura, 2 de Latín, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Psicología de la Educación, Políticas Públicas de Educación, Didáctica. Hay aquellas específicas de la lengua portuguesa y sus literaturas: 8 cursos de Portugués, 4 de Literatura Brasileña, 4 de Literatura Portuguesa, 2 de Práctica de Producción textual, Introducción a la Cultura Brasileña, Introducción a la Cultura Portuguesa, Metodología de Enseñanza en Lengua Portuguesa, 3 Pasantías en Portugués y sus literaturas. Y hay las asignaturas específicas de la formación en español: 8 cursos de Lengua Española, 4 de Literaturas Hispánicas, 2 de Culturas Hispánicas, 5 de Didáctica de la Lengua Española, 3 Pasantías en Español. Además de eso, los estudiantes deben cursar asignaturas electivas, tanto de filologías como de educación, que pueden tener un carácter más general, estar relacionadas o bien al portugués o bien al español, según el énfasis que pretendan en su carrera.

En cuanto a la formación en español, los estudiantes tienen un total de 40 créditos en Lengua, 16 en Literaturas, 4 en Culturas Hispánicas, 10 en Didáctica de la Lengua, 6 en pasantías en diferentes niveles e instituciones de enseñanza (la secundaria, el bachillerato, cursos libres/ academias de idiomas o proyectos universitarios de extensión).

## CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS - ESPANHOL

UNIDADE RESPONSÁVEL: INSTITUTO DE LETRAS

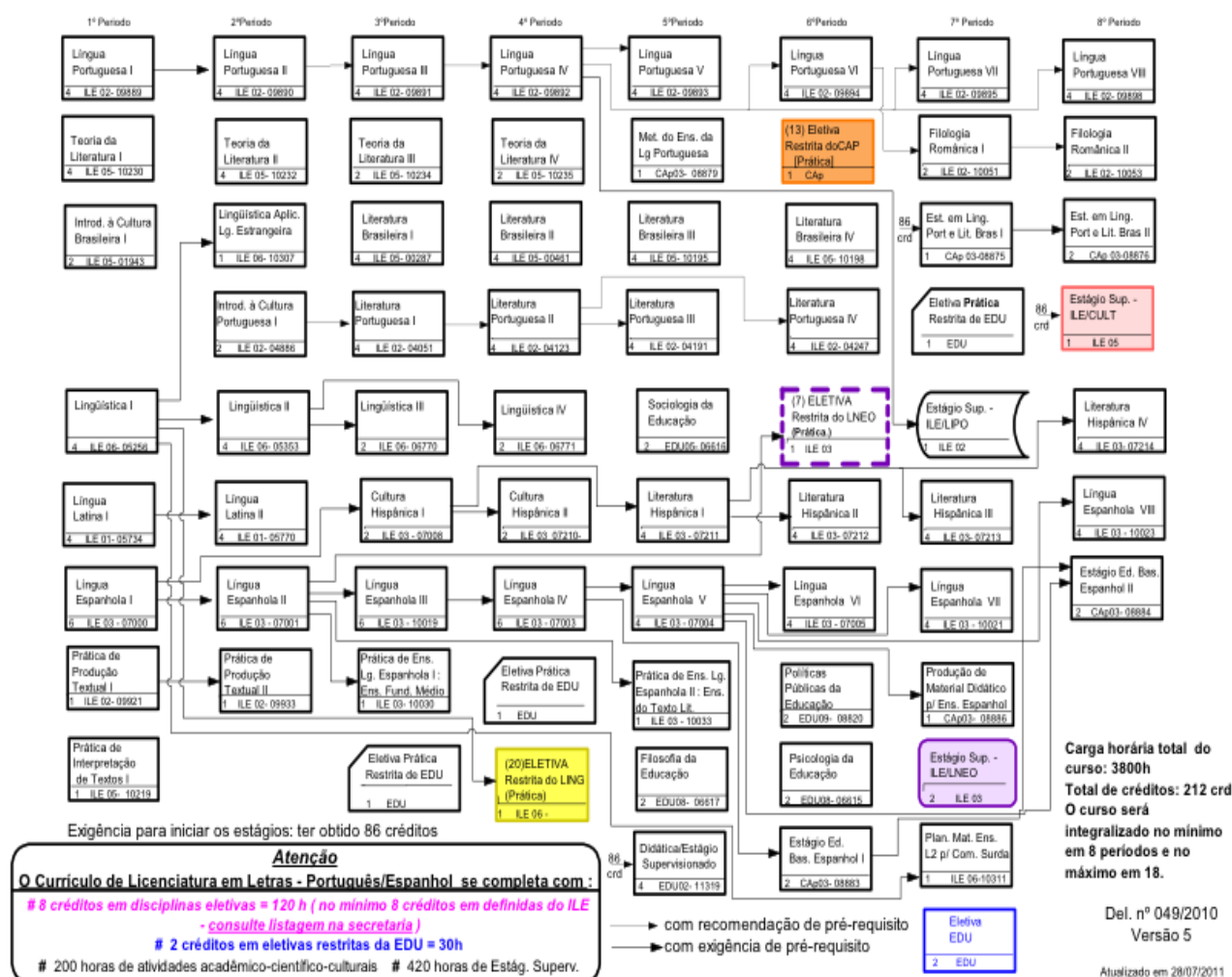


Figura 1. Estructura de la carrera de Portugués-Español de la institución analizada

Nuestro foco recae, específicamente, en la asignatura Lengua Española VII, de dicha carrera. Su numeración la pone en el último de los cuatro años de estudios, en su penúltimo semestre. Sin embargo, a partir de Lengua Española VI (incluso) el prerrequisito es único, o sea, haber sido aprobado en Lengua Española V. Por eso, un estudiante en la mitad de su tercer año podría inscribirse en esa asignatura, cursándola antes de Lengua Española VI o concomitantemente a esta. Los contenidos de dichas asignaturas son independientes y monográficos, lo que favorece tal arreglo, sin perjuicio a la formación. Se espera, sin embargo, que los inscritos posean ya un nivel de intermedio a avanzado de dominio del idioma. Lo que se propone, entonces, junto al desarrollo de contenidos monográficos específicos, es el perfeccionamiento del estudiante en los usos del español en esos tres últimos semestres de la carrera.

El objetivo general de Lengua Española VII es caracterizar los aspectos lingüísticos más relevantes del español en el tiempo y espacio, desde su génesis hasta la actualidad, reflexionando sobre evolución, expansión, norma, unidad, diversidad, políticas lingüísticas, enseñanza del idioma. Por lo tanto, sus contenidos involucran estudios sobre la historia de la lengua española del período medieval al moderno y de la dialectología del español moderno, en los diferentes países que lo hablan.

La opción metodológica que se hizo para desarrollar dicho contenido fue partir de una orientación sociolingüística (Moreno Fernández, 1998; 2000), aún cuando el foco sea la descripción histórica (Lapeza, 1984; Medina López, 1999) y/o dialectal (Zamora Vicente, 1985; Vaquero de Ramírez, 1998a; 1998b). Con eso, se propone ensanchar las discusiones sobre la evolución del castellano, desde su base latina hasta su unidad actual que coexiste con amplia diversidad. La meta es valorar el carácter de transformación y adaptabilidad que todas las lenguas poseen, como bienes sociales de una (o varias) comunidad(es), considerando los contextos de uso, las finalidades, las influencias que sufren, los roles de los usuarios, las ideologías y políticas implicadas. En esa perspectiva, se pone en tela de juicio, igualmente, las especificidades de la lengua en su situación de extranjera y las tensiones entre marca de identidad del nativo y vehículo de difusión de conocimientos y comunicación tanto para extranjeros como para nativos. Y, por consiguiente, aunque no sea el foco de la asignatura, al tratarse de una carrera de formación de profesores, no se puede dejar de considerar cuestiones como qué lengua enseñar, cuando se trata de ELE.

## 1.2 Consideraciones sobre *literacidad* y constructivismo

La asignatura de Lengua Española VII, como indicado en el apartado anterior, está orientada a la historia de la lengua española. Aún así, se preocupa con el aspecto del desarrollo de la *literacidad* de los estudiantes, dándole, por lo tanto, relevancia a lo relacionado a la lectura.

Leer forma parte de nuestro cotidiano en las sociedades letradas modernas. Estamos en contacto constante con infinidad de textos, en diversas situaciones comunicativas, de aprendizaje, de información y de ocio que demandan la lectura. Sin embargo, el carácter de lengua extranjera que tiene el español para esos estudiantes universitarios hace que tales prácticas cotidianas de lectura estén en gran medida restringidas a las situaciones, en general, académicas. Con algunas excepciones, la mayoría no suele leer en español fuera de las demandas impuestas por sus tareas universitarias<sup>2</sup>. Consideremos, aún, dos hechos:

a) la lectura escolar y/o académica posee especificidades relacionadas a sus textos, géneros<sup>3</sup> y funciones, normalmente limitadas al ambiente científico y con pesos sociales e ideológicos marcados por relaciones de poder y erudición, no siempre compartidos por los estudiantes (Hernández Zamora, 2009);

b) la lectura en lengua extranjera involucra elementos propios (como conocimientos lingüísticos y socioculturales) que deben ser conocidos y desarrollados. Pero también puede contar con la transferencia de estrategias y conocimientos dominados en la lectura en LM (Covadonga López & Seré, 2001).

Tales elementos reunidos nos llevan a reflexionar sobre algunos de los motivos por los cuales muchos de esos estudiantes presentan dificultades en una asignatura de carácter teórico tan específico. Cabe hacerlo, incluso, si consideramos su contenido aparentemente ajeno a lo que utilizarán en sus carreras docentes futuras.

Si ellos presentan problemas con la lectura académica en portugués, ya no podrán contar con el apoyo de la transferencia de varias estrategias. La poca práctica lectora en lengua española también podrá contribuir para que tengan limitaciones de vocabulario, estructuras y conocimientos idiosincrásicos de la lengua y de las culturas hispánicas. Esos son necesarios a la lectura en general y académica, pues favorecen no solo la identificación de información, sino las inferencias, la interrelación de diferentes datos, la interacción lector/texto/contexto y, por consiguiente, la construcción de sentidos (Vergnano-Junger, 2005). Por fin, los conocimientos del género académico, de las prácticas relacionadas a la lectura de estudio e investigación y el mismo hecho de adoptar para sí (o como suyos) propósitos y actitudes positivas respecto a las demandas académicas, como lo señala Hernández Zamora (2009),

son factores que pueden pesar favorablemente al momento de utilizar y desarrollar actividades letradas. Si dichos estudiantes no se sienten parte de ese contexto académico, no tienen contacto frecuente y crítico con los textos que le son propios, ni reciben orientación y estímulo para construir ese ambiente de lectura académica, probablemente su desempeño no alcanzará los objetivos pretendidos.

Esas reflexiones son la base para justificar el foco que se le da a la comprensión lectora en la asignatura, principalmente considerando que será la principal fuente de acceso a los contenidos trabajados. Además, se lo hace según una perspectiva multidireccional de lectura (Vernano-Junger, 2010). Eso porque, para alcanzar el desarrollo de la *literacidad*, leer tiene que verse como un proceso, que involucra diferentes conocimientos, procedimientos, lenguajes y fuentes, textos, aspectos socioculturales y de género discursivo, en interacción. Para la construcción del sentido, además, el sujeto lector debe ser activo, crítico y consciente del proceso.

En nuestro siglo, considerando todos los cambios promovidos a partir del incremento de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), al tratar de *literacidad* no podemos ignorar la lectura en pantalla y los nuevos soportes informáticos digitales (Vernano-Junger, 2010; Cassany, 2011). Internet se viene haciendo, también, fuente para divulgación y búsqueda de textos académicos. Sin embargo, no todo lo que ofrece puede leerse según los mismos criterios, o sirve a todos los propósitos. Forma parte del proceso de formación de ese lector académico desarrollar la capacidad crítica de seleccionar y evaluar contenidos. Eso se suma al moverse por los ambientes cuyos textos se constituyen a partir de una estructura hipertextual, multimodal, fragmentada, no centralizada, ni jerárquica (Vernano-Junger, 2010).

Han sido precisamente las cuestiones relacionadas a esa necesidad de promover el desarrollo crítico y significativo de la *literacidad* y de los contenidos de la asignatura de Lengua Española VII las que llevaron a la opción por el enfoque constructivista de la propuesta presentada en este artículo. Para tratar de constructivismo, nos remitimos a Piaget (1973), inicialmente, y a Vygotsky (1988).

En líneas muy generales, Piaget centra sus consideraciones en el desarrollo físico y mental como condición para el aprendizaje, aunque no niegue enteramente el componente social del proceso. También defiende que, a partir de la experimentación, de la interacción con el objeto, los niños aprenden y construyen el conocimiento. Vygotsky, en cambio, defiende que la interacción social con personas más expertas promueve el desarrollo y el aprendizaje, incluso si no se han desarrollado plenamente las supuestas condiciones físicas para tal. De hecho, considera que tal interacción social contribuiría al incremento físico y mental.

No ponemos en tela de juicio la teoría de Piaget, ni si se presenta insuficiente (o no) ante la de Vygotsky. Optamos por destacar lo que ambos presentan en común: la convicción de que el aprendizaje se da de forma activa por parte del sujeto y que los conocimientos se construyen (Jófili, 2002).

Nuestra realidad no se refiere a niños. Por lo tanto, las etapas de la formación física ya estarían alcanzadas y no serían el foco de la preocupación en el desarrollo constructivista de estudiantes universitarios. Tomamos, por lo tanto, de esos autores y de la línea constructivista en educación (Jófili, 2002) dos aspectos que nos parecen importantes para fomentar la inserción comprometida de los estudiantes de Español VII en el contexto de la asignatura. Se trata de la experimentación y de la interacción social para la construcción, en conjunto y a partir de la práctica, del conocimiento. El apartado siguiente describe la propuesta adoptada en esa institución-caso a partir de tales presupuestos.



## 2. ELABORACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN CURSO DE APOYO EN LÍNEA: ETAPAS Y EJEMPLOS DE TRABAJO

Un factor que ha permitido explorar actividades en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en la asignatura de Lengua Española VII fue la creación, en 2010, del Laboratorio de Español Virtual - LabEV. El proyecto, cuya página de apertura se ve en la figura 2, está bajo la responsabilidad de docentes del Sector de Español de la institución-caso. Se trata de un ambiente en Moodle<sup>4</sup>, que ofrece actividades y cursos para algunas asignaturas de la licenciatura en Portugués-Español y para cursos de postgrado en Español y Lingüística. Actualmente, el laboratorio cuenta con un equipo fijo reducido de una becaria técnica licenciada en español y una docente del Sector de Español de la universidad, como coordinadora. Sin embargo, varias docentes del mismo Sector, estudiantes de la licenciatura y del postgrado contribuyen como tutores, profesores o colaboradores. Entre sus ventajas, están: (a) el hecho de ser un espacio versátil con la oferta de cursos y actividades para la licenciatura, el postgrado y la extensión universitaria; (b) el fomento y apoyo a la investigación en lingüística aplicada y enseñanza del español; (c) la posibilidad de gestión ágil y controlada de actividades, actuación de los participantes y evaluaciones; (d) disponibilidad de materiales para lectura en línea o descarga; (e) fomento a la interacción y al trabajo en equipo.



Figura 2. Página de apertura del Laboratorio de Español Virtual - LabEV

En este escenario se ha elaborado un plan de curso que ensanchara las horas semestrales de Lengua Española VII (60 horas, con 2 clases semanales de hora y media). Se lo ha hecho asociando las clases presenciales a actividades que se pudieran cumplir desde casa o cualquier otro sitio desde donde se dispusiera de acceso a Internet, con flexibilidad de horario, de forma individual o en diálogo a distancia con los compañeros de grupo o de clase. La integración ideada propuso un *continuum* en el que lo propuesto en el sitio se presentara y desarrollara también en clase. De ese modo, no se pretendía crear dos ambientes y momentos de aprendizaje, sino un conjunto en el que lo digital y lo físico-presencial se sumaran.

Los objetivos adicionales de la asignatura, permitidos por la inclusión del trabajo en AVA, se configuran como: (a) expandir el espacio teórico y de discusión de los contenidos de la asignatura y (b) fomentar la *literacidad*, en especial la relacionada a lo digital. Siguiendo la



orientación del constructivismo, los contenidos de la asignatura pasan a ser presentados bajo la forma de cinco problemas a ser resueltos en equipos, a lo largo del semestre, tanto en clase como en el sitio. Para su solución, los estudiantes deberían aplicar de forma práctica y reflexiva los contenidos teóricos presentados en clases expositivas e investigadas en bibliografía especializada.

Los problemas se construyeron por el profesor de tal manera que remitieran a situaciones cotidianas reales o ficticias, con algún elemento anecdótico, que provocaba a los estudiantes a resolverlos a partir de la transferencia de contenidos teóricos a contextos aplicados. El debate, la revisión bibliográfica sistemática, el espíritu de investigación, la colaboración y la actividad de práctica escrita académica eran clave para el éxito de las actividades. Constituían, igualmente, la base de una conducta de construcción activa del conocimiento, por medio de la experimentación y de la interacción entre estudiantes, con diferentes grados de desempeño en la asignatura y en el uso del español, y entre estudiantes y docente.

El trabajo se ha organizado en las siguientes etapas: activación de conocimientos y reflexión previa tanto en clase como en el sitio; presentación del problema en clase; discusión y organización de respuestas en equipo a lo largo de varias clases, presencialmente y desde casa por medio de los recursos del sitio; presentación de resultados y debates en clase. Además, antes y después de cada problema el docente impartía clases teóricas para fundamentación del contenido. Destacamos que la presentación del problema incluía la explicitación de objetivos a alcanzar y contenidos necesarios a su solución.

La figura 3 nos permite visualizar la página de la unidad relativa al problema 3.

**3 Tema 3: La historia interna del español – fenómenos de la evolución hacia el castellano**

Este tercer tema trae a discusión los fenómenos lingüísticos observados y descritos, por medio del estudio de documentos escritos históricos, en/de la evolución del latín al castellano actual. El problema que se plantea para resolución por los grupos establece un foco en el momento histórico en el que se considera que ya existe un romance castellano, o sea, el año 1140, la época de la divulgación del poema de Mío Cid. Aunque existieran muestras de romance desde siglos anteriores, esta obra es la más completa y conservada que se pudo recuperar de ese período temprano del español.

Para que se responda adecuadamente al problema, sin embargo, se aconseja considerar cambios fonéticos, morfosintácticos y lexicales anteriores, pues permiten una reflexión más completa sobre las transformaciones en el latín que llevaron a la aparición de otros varios idiomas.

**Sobre las Glosas Emilianenses**

Las Glosas Emilianenses se escribieron en el XI. Se trata de aclaraciones escritas sobre las palabras o al margen de los textos de un códice cuyo latín ya no se lograba entender. Son el primer testimonio escrito de lengua romance peninsular.

La página de la Biblioteca Gonzalo de Berceo, en su enlace a las Glosas, ofrece una serie de documentos que nos permiten reflexionar sobre la evolución de las lenguas romance y sus características, bien como sobre las dificultades comunicativas y de uso que implican esos cambios. Aprovecha y explora el sitio, concretamente el enlace a las Glosas en la página principal del sitio y los enlaces asociados a ese (como el documento de presentación "¿Qué son las Glosas Emilianenses?", para reflexionar sobre el proceso de evolución lingüística y la historia interna de la lengua española, asuntos del presente tema 3).

Disponible en: <http://www.vallenajerilla.com/berceo/index.htm>  
Consultado el 05 de abril de 2011.

**Problema 3: Dificultades en un viaje por el tiempo pasado**

**Aviso importante sobre el trabajo relacionado al problema 3**

¡Ojo! No cabe fragmentar la teoría por los miembros de cada grupo para la realización de la tarea, si el objetivo es discutir las dificultades de comunicación de los viajeros del tiempo en la época que están visitando. Esas dificultades deben relacionarse a las diferencias en la lengua en las dos épocas de tiempo (actual y pasada), que poseen una cronología que las explica. Eso significa que cada grupo posiblemente enfocará una dificultad en especial y desarrollará su trabajo a partir de dicho problema, para comprobar aspectos de la evolución interna del español. ¿Lo habéis entendido?

**Ficha de informe de solución de problemas**

**Discutiendo el problema 3 entre los compañeros de clase**

**Construyendo una respuesta para el problema 3**

**¡NUEVO! Material del Cantar de Mío Cid.**

**Fragmento impreso del Cantar de Mío Cid**

**Fragmento de audio del Cantar de Mío Cid**

Figura 3. Problema 3: Dificultades de un viaje por el tiempo pasado

En dicha unidad, los objetivos eran: (a) reconocer el mecanismo de variación y cambio que permite la evolución de las lenguas y (b) identificar elementos de cambio lingüístico en la historia interna del español. Ya los contenidos mínimos necesarios a su solución se referían a: los elementos que influyen en la variación y en el cambio histórico interno de las lenguas, concretamente, del español; las leyes fonéticas y los cambios morfosintácticos del español en su formación. La unidad tuvo una previsión de ocho clases para su resolución, o sea, aproximadamente un mes.

El problema planteado se encuentra disponible para consulta en el sitio y tiene la siguiente redacción:

En las películas de ciencia ficción, frecuentemente, vemos a un personaje que construye una máquina de tiempo, vuelve al pasado e interactúa perfectamente con los personajes que encuentra. Pongamos por caso, que vuestro grupo forma parte de un proyecto secreto y ha logrado volver en el tiempo, a la región de Castilla, sobre el año de 1140 dC (época en la que se comienza a difundir el Cantar de Mío Cid, transcrito posteriormente, a fines del siglo XII o comienzos del XIII – la copia que tenemos es del siglo XIV). Debéis relatar vuestras dificultades, los motivos para los problemas encontrados, las soluciones para resolverlos y lo que habría sido necesario para evitar las dificultades anticipadamente. Para resolver el problema serán importantes las informaciones sobre la evolución interna del español y el estado de la lengua en la época en cuestión. (Vergnano-Junger, 2011)

Como podemos observar, la propuesta parte de la realidad cotidiana de los estudiantes, como puede ser su experiencia como consumidores de cine o series de televisión de ciencia ficción. De esa manera, valora sus conocimientos de mundo y ámbito familiar, llevándolos a reflexionar sobre la teoría en un contexto práctico y aplicado. También puede contribuir para la reflexión crítica sobre tales situaciones ficcionales y para valorar positivamente contenidos que suelen parecerles áridos y sin aplicación en su vida profesional futura.

### 3. DIFICULTADES Y VENTAJAS DE LA PROPUESTA: UN PRIMER PASO HACIA UN NUEVO PLANTEAMIENTO DE ASIGNATURA

Respecto a los contenidos tradicionales de historia de la lengua, nuestra experiencia nos ha enseñado que suelen caracterizarse como extremadamente abstractos y lejanos de su realidad por nuestros estudiantes brasileños de español. No suelen verles utilidad práctica inmediata y, por eso, es común que los rechacen. Esa propuesta de enfocarlos a la luz de problemas ha logrado planearles la cuestión bajo otra perspectiva, mostrando que al reflexionar sobre esos contenidos dentro de contextos cotidianos y cercanos se les daba mayor relevancia y pertinencia. También se pudo observar que las clases se les presentaban como más interesantes y motivadoras. Aún así, eso no se tradujo plenamente en éxito en las evaluaciones formales, persistiendo cierta limitación en la construcción del conocimiento teórico sobre la materia en estudio.

En lo que se refiere al tema del desarrollo de la *literacidad*, varios aspectos merecen destaque. Un primero, de carácter favorable a la propuesta, es el hecho de que la lectura y la escritura en ELE se han utilizado con una finalidad real y significativa. No se trató de simulacros de cómo leer o escribir en determinadas situaciones, sino de utilizar la lengua escrita formal, en lectura y escritura, para realizar tareas: buscar información, reflexionar sobre teorías, tomar ciencia de las opiniones y reflexiones de los compañeros, intercambiar experiencias, producir respuestas para situaciones-problemas y presentarlas a los demás.

En segundo lugar, las clases ya favorecen el contacto con un género que, normalmente, no está presente en el cotidiano de los estudiantes: el académico-científico (ensayos, artículos, tesis etc). Sin embargo, con esa propuesta, han podido acceder también a otros géneros, textos y soportes, incluso digitales. Esos pueden formar parte de su vida extra-escolar, pero, en esa situación, ganan nuevas perspectivas y demandan ajustes de uso del lenguaje, a fin de atender a los objetivos académicos: *posts* en foro, correos electrónicos, composición en colaboración (*wiki*), avisos etc.

En ese aspecto, hemos podido constatar dificultades de dos naturalezas. Por un lado, había aquellos que no se sentían muy cómodos con el ambiente virtual, pues no suelen usarlo, ni dominan la tecnología. Se perdían, no lograban realizar las tareas en medio digital, no conseguían organizarse en el trabajo sincrónico ni asíncrono, presentando fallos en la interacción con los demás. Por otro, estaban los que, aunque sean usuarios frecuentes de diferentes recursos informáticos, no lograban trabajar plenamente en el AVA, pues no asocian tales herramientas y usos del lenguaje a una situación académica, de estudio.

Finalmente, sobre el enfoque de constructivismo de la propuesta, se puede decir que logró centrarse en el estudiante, fomentar su mayor integración, participación e interés. En ese sentido, favoreció una incorporación más realista y significativa del conocimiento, pero aún necesita ajustes para alcanzar niveles de aceptación más plenos y generales entre los varios estudiantes.

En resumen, la experiencia aquí descrita presenta como elementos de dificultad puntos pertenecientes a tres ámbitos: tecnológico; estratégico y de conocimientos previos; y psicológicos/ideológicos. En el primer caso, nos referimos directamente a las limitaciones en la banda de Internet, a los problemas técnicos en la red y a la falta de apoyo especializado para dar soporte al ambiente. En el segundo, remitimos a que aún existen varios estudiantes con desconocimiento o poca proficiencia en cuanto al uso de las TICs. También incluimos aquí las deficiencias en la *literacidad*, en el idioma extranjero y en la aplicación de saberes teóricos a la práctica. En el último ámbito, están el extrañamiento de la novedad de la propuesta; el rechazo al cambio de roles de profesor/alumnos (con foco en la actitud más activa de los estudiantes); el rechazo al ordenador como herramienta de estudio y los problemas con trabajo en equipo.

En cuanto a los puntos positivos y ventajas, se destacan, como ya indicado, el foco en el constructivismo, con una actuación más fuerte, autónoma, reflexiva y crítica de los estudiantes, por medio de una propuesta didáctico pedagógica innovadora. La inversión en aspectos más allá de lo filológico, con preocupaciones como la *literacidad* académica y digital, contribuye, igualmente, para valorar la experiencia. Además, hay la inserción de discusiones sobre la práctica docente de esos futuros profesores en lo que se refiere tanto a la aplicabilidad de los contenidos teóricos de la historia del español, como a las cuestiones de *literacidad* y uso de las TICs.

Como en toda actividad didáctico-pedagógica, esta experiencia nos alerta para la atención al trabajo con estrategias, a la construcción de conocimiento y a la reflexión sobre contenidos y roles que demanda una propuesta que adopta presupuestos del constructivismo y de la *literacidad*.

## NOTAS

1 El *Instituto de Aplicação* es un centro de educación básica perteneciente a esa universidad-caso, con alumnos de primaria, secundaria y bachillerato, que tiene doble función. Por un lado, es campo de pasantía para las carreras de formación de profesorado, por otro, centro de

experimentación e investigación didáctico-pedagógica, en lo que se refiere al trabajo con los alumnos de educación básica. Por eso, además de estos alumnos, allí se atienden a los estudiantes universitarios, tanto en las asignaturas de didácticas de las diferentes materias, como en la tutoría de pasantías. Sus profesores son, en su mayoría, máster o doctores que pueden actuar, también, en postgrado.

2 Estas observaciones sobre el comportamiento lector en ELE se basan tanto en nuestra experiencia docente en nivel universitario, hace ya veinte años, como en los últimos proyectos de investigación sobre lectura que hemos venido desarrollando o dirigiendo en cursos de postgrado. Normalmente, los estudiantes y profesores de español relatan que leen con fines académicos, para estudiar o preparar materiales de clase. Hay aquellos que suelen informarse por medio de noticias y reportajes en periódicos hispanicos, en especial los disponibles en línea, pero pocos son los casos de lectura de ocio, por ejemplo. No caben dudas de que las lecturas “de utilidad cotidiana” (menús, recetas, instrucciones etc) son mucho menos frecuentes aún, ya que en Brasil se habla el portugués y suele haber siempre disponible textos traducidos sobre el contenido en LE en rótulos y/o instrucciones de productos importados.

3 Partimos aquí del concepto propuesto por Bakhtin (1997) para género de discurso, como una categoría en la que se pueden insertar grupos de enunciados, social e históricamente insertados, relacionados con las varias esferas de la actividad humana. Los diferentes enunciados y textos, orales o escritos, que producen y hacen circular los miembros de una sociedad determinada, se insertan, por lo tanto, en géneros y deben ser considerados como tal en su lectura.

4 El Moodle es un ambiente virtual de aprendizaje, un programa gratis y libre que permite crear, aplicar, acompañar, controlar y administrar cursos y actividades de múltiples grupos/clases y alumnos. Se puede obtener mayores informaciones e, inclusive, descargarlo en el sitio: <http://moodle.org/>.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cassany, D. (2011) Después de internet... *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 57, abril. p. 12-22.
- Covadonga López, A. Seré, A. (2001). *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas*. Hamburg:Buske.
- Jófil, Z. (2002) Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, ano 2, n 2, dezembro, Recife: Universidade Católica de Pernambuco. p. 191 – 208.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, vol. 10, n. 19, enero-junio, México: Universidad Autónoma de México. p. 11-40.
- Lapesa, R. (1984). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1984.
- Medina López, J. (1999). *Historia de la lengua española I – Español medieval*. Madrid: Arco Libros.





Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

\_\_\_\_\_. (2000) *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

Piaget, J. (1973). *A linguagem e o pensamento da criança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Vaquero de Ramírez, M. (1998a) *El español de América I: pronunciación*. Madrid: Arco Libros.

\_\_\_\_\_. (1998b) *El español de América II: morfosintaxis y léxico*. Madrid: Arco Libros.

Vergnano-Junger, C. (2005). Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza del E/LE. Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora. *Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasilia: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, Ministerio de Educación y ciencia de España.

\_\_\_\_\_. (2010). Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópico*. Vol. 8, n. 1, jan/abr. p. 24-37.

\_\_\_\_\_. (2011). Problema 3: Dificultades de un viaje por el tiempo pasado. *Laboratório de Espanhol Virtual/ Categoria de Cursos/ Graduação/ Español VII-2012*. Rio de Janeiro; UERJ  
<http://www.labev.uerj.br/moodle/mod/assignment/view.php?id=112>

Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Zamora Vicente, A. (1985) *Dialectología Española*. 2. ed. 4ª reimp. Madrid: Gredos.

## KORPORA IM DAF-UNTERRICHT – POTENTIALE UND PERSPEKTIVEN AM BEISPIEL DES DWDS

**Franziska Wallner**

*Friedrich-Schiller-Universität Jena*

*franziska.wallner@uni-jena.de*

### Einleitung

*Während die Korpuslinguistik inzwischen als anerkanntes Forschungsinstrument in der germanistischen Sprachbeschreibung gilt und auch in der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung zunehmend Korpora genutzt werden, findet sie in die DaF-Didaktik nur zögerlich Eingang. Zwar wird die Nutzung von Korpusportalen für Unterrichtszwecke vielerorts befürwortet, doch existieren bislang nur einige wenige Beiträge, die diese anhand von konkreten Beispielen veranschaulichen (Chrissou 2011).*

*Anliegen des Beitrags ist es daher, zunächst anhand ausgewählter Beispiele die Potentiale und Einsatzmöglichkeiten von Korpusanalysen für die Vermittlungspraxis des Deutschen als Fremdsprache aufzuzeigen. Darüber hinaus werden Möglichkeiten zur Optimierung des Recherche- und Informationsangebots von Korpora aus Perspektive der DaF-Didaktik zur Diskussion gestellt, um die Nutzung von Korpora für Lehrende und Lernende attraktiver zu gestalten. Die Beispiele entstammen dem DWDS-Portal, da dieses dem korpuslinguistischen Laien einen verhältnismäßig geringen Einarbeitungsaufwand abverlangt und zugleich ein relativ breites Informationsangebot bereithält (vgl. Ahrenholz/Wallner 2013).*

Palabras clave: DaF, Deutsch als Fremdsprache, Korpora, Korpuslinguistik, Fremdsprachendidaktik

### 1. POTENTIALE

Die Potentiale von Korpora für das Fach DaF werden auf mehreren Ebenen beschrieben. So sollten die Ergebnisse linguistischer Korpusanalysen optimalerweise zur Ergänzung und Aktualisierung von Lehrmaterialien sowie lexikographischen und grammatikographischen Nachschlagewerken führen. Ebenso können die Erkenntnisse aus der Analyse von Lernerkorpora in diese Materialien einfließen und sich auf die Anordnung von Lehr- und Lerngegenständen sowie auf die Einordnung, Darstellung und die Beschreibungstiefe eines Phänomens auswirken. Während diese Ebene eher dem wissenschaftlichen Kontext sowie den Autoren von Lehrmaterialien vorbehalten bleibt, werden Korpusanalysen auch für die Unterrichtspraxis als denkbar und sinnvoll beschrieben. Das kann einerseits die Curriculumsentwicklung betreffen und andererseits auch in die Erstellung von Zusatzmaterialien münden. Daneben können Lehrende von Korpora als Korrekturhilfe zur Überprüfung der Akzeptabilität bestimmter Konstruktionen oder Strukturen in Lernertexten profitieren (Walter/Lüdeling 2009). Aber auch die eigenständige Exploration von Korpora durch die Lernenden wird zunehmend als geeignete Arbeitsform beispielsweise zum Ausbau von Wortschatz- und grammatikalischen Kenntnissen hervorgehoben (u.a. Bernardini 2004, Gaskell /Cobb 2004, Wallner 2008).



Vorschläge zum Einsatz von Korpora bzw. Korpusdaten in der Unterrichtspraxis veranschaulichen hauptsächlich die Arbeit mit Konkordanzlisten. Dabei wird ein Suchausdruck jeweils innerhalb seines unmittelbaren Kontextes abgebildet. Der didaktische Schwerpunkt liegt beim Einsatz von Konkordanzlisten auf der Förderung von Sprachbewusstsein oder auf dem gezielten Trainieren sprachlicher Kompetenzen und Aktivitäten (Chrissou 2011, 4). Die Grundlage dazu bildet das Konzept des datadriven learning (datengeleitetes Lernen). Ziel ist es, die Lernenden anhand authentischer Beispiele für den Sprachgebrauch zu sensibilisieren und zu befähigen, Gebrauchsregeln eigenständig abzuleiten und anzuwenden (vgl. auch Lüdeling/Walter 2009, 4). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine intensive und bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichem Material zu einer tieferen kognitiven Verarbeitung des fremdsprachlichen Inputs führt (Siepmann 2009, 326).

So können Lernende beispielsweise aus den folgenden Konkordanzlisten ableiten, dass die Präpositionen *in* und *über* sowohl mit dem Dativ als auch mit dem Akkusativ gebraucht werden.

Kernkorpus 20  
Im Kernkorpus wird zwischen Groß- und Kleinschreibung unterschieden.

Treffer: 82671

11 19 20 21 22 23 24 25

211 1999 GE ... 1954 mit diesem Konsumverhalten gar nicht zufrieden und proklamierten **in einer** » Hygiene-Aktion «: » Ein frisches Hemd gibt Wohlbefinden, nich...

212 1999 GE ... geklappt hatte und eigentlich nur der ehemalige KdF-Wagen, verwandelt **in einen** Käfer, das Desaster überstanden hatte, dauerte es einige Zeit,...

213 1999 GE ...en eine Zigarette an. Damit begibt er sich, laut Marketing-Konzept, **in eine** gewagte Situation, zeigt Mut und Selbstbewußtsein und meistert ...

214 1999 GE ...l der Sieger war. Die Idee zum Test entstand 1975 in Dallas, Texas, **in einer** kleinen, dort ansässigen Agentur. Die halfen damit einem de...

215 1999 GE ...e allen übrigen Konzessionären den Test, bei dem das Konkurrenzprodukt **in einem** durch ein Q gekennzeichneten Glas vor sich hin bizzelte, währe...

216 1999 GE ...andelte Test-Spots ausstrahlen. Darin treffen sich zwei Schimpansen **in einer** Bar. Sagt der eine: » Du bist doch ein schlauer Bursche - mach...

217 1999 GE ... McDonald's McDonald's ist die Erfolgsgeschichte eines Mannes, dem bis **in ein** Alter, in dem andere an Ruhestand denken, der Ruf eines Versager...

218 1999 GE ...rectors Club gab es für den McDonald's-Spot » Heidi «, der erst einmal **in einer** Schublade vor sich hin schmoren mußte und beinahe gar nicht er...

219 1999 GE ... gesagt, diese allgemeine Aufgabe alles menschlichen Tuns und Handelns **in einem** kurzen Ausdruck zusammenfassen, welchen ich im Anschluß an den...

220 1999 GE ...schaft selber waren und daß wir nun freiwillig, weil » alternativlos « **in einem** einzigen Benthamischen Gesamtzuchthaus sitzen. Das zyklisc...

Treffer pro Seite: 10 20 50 100 500

82671 von 100552 Treffern anzeigbar

DDC-Query | Darstellung | Suchfilter

Abbildung 1. DWDS-Konkordanzliste zur Präposition *in*, Suchanfrage „in ein“  
([http://www.dwds.de/?qu=in+ein&submit\\_button=Suche&view=5](http://www.dwds.de/?qu=in+ein&submit_button=Suche&view=5))

Kernkorpus 20  
Im Kernkorpus wird zwischen Groß- und Kleinschreibung unterschieden.

Treffer: 112665

29 30 31 32 33 34 35

311 1999 GE ...us des Arbeitsmarkts erzwungen werden, von stundenlangen Anfahrtswegen **über die** Trennung von den Angehörigen während der Arbeitswoche bis zur vö...

312 1999 GE ...al einsetzen, um ein Gut auf den Markt zu bringen, das Angebot niemals **über die** effektive Nachfrage steigen zu lassen. Umgekehrt sind alle an...

313 1999 GE ...err Mast nicht darüber lachen kann. Lachen konnte er offensichtlich **über die** Blondine in Anzeige Nr. 888: » Ich trinke Jägermeister, weil ich...

314 1999 GE ...und Nachkriegsjahre überwunden. Man hatte klein angefangen und sich **über die** Freiwelle in den Fünfgigern durchgemampft bis zur Edelfreiwelle ...

315 1999 GE ...zeigte Bahlsen den ihm eigenen Pioniergeist. 1898 bereits leuchtete **über dem** Haus der Berliner Bellevue-Apotheke am Potsdamer Platz in großen...

316 1999 GE ...lugezeuge mit dem überdimensionalen Köbes-Emblem im Schlepptau kreisten **über der** Braustätte und zwei Fanfarenkapellen stießen ins Horn, als die h...

317 1999 GE ...ohne Drogen «, » Keine Macht den Slogans «) einfallen und spekulierten **über den** Sinn einer Anti-Drogen-Werbung, die in den Stadien zwischen Alko...

318 1999 GE ... «-Leserinnen gefielen die Marlboro-Machos nicht. Sie empörten sich **über den** » Macker von der hartgesottenen Sorte, der den Mädels im Saloon ...

319 1999 GE ...ührer seit 1986 schwer zu schaffen. Bei Mars in Viersen war man nun **über das** länger als zwei Jahrzehnte erfolgreiche Image als Kalorienbombe ...

320 1999 GE ...afür an, was aus den beiden wird. Der Econ Verlag druckte das Werk, **über die** verkaufte Auflage ist nichts bekannt. Quelle: Info Till Reese...

Treffer pro Seite: 10 20 50 100 500

112665 von 134258 Treffern anzeigbar

DDC-Query | Darstellung | Suchfilter

Abbildung 2. DWDS-Konkordanzliste zur Präposition *über*, Suchanfrage „über der“  
([http://www.dwds.de/?qu=%C3%BCber+der&submit\\_button=Suche&view=1](http://www.dwds.de/?qu=%C3%BCber+der&submit_button=Suche&view=1))

Während die Konkordanzen für Lernende in der Anfangsphase ziemlich anspruchsvoll sind, sodass sie sich hauptsächlich auf die blau hervorgehobenen Key-Words in der Mitte der Konkordanzen konzentrieren, können fortgeschrittenere Lernende anhand der Konkordanzen zusätzlich Hypothesen darüber formulieren, wann und auch wie häufig der Dativ bzw. der

Akkusativ in Kombination mit den Präpositionen *in* und *über* gebraucht wird. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass die Lernenden auf Grundlage der Konkordanzen

- Verben ermitteln, die die Präposition *in* bzw. *über* regieren,
- weitere Präpositionen heraussuchen, die mit der Präposition *in* bzw. *über* kombiniert werden können,
- oder auch die zunächst in der Praxis üblicherweise vermittelte Dichotomie zwischen Dativ = Ruhe, Ortsangabe und Akkusativ = Bewegung, Richtung überprüfen und gegebenenfalls ausdifferenzieren.

Auch die Ermittlung des korrekten Genus bei homonymen Nomen kann mit dem Einsatz von Konkordanzlisten unterstützt werden. So fällt es Deutschlernenden beispielsweise schwer, zwischen den beiden semantisch relativ ähnlichen lexikalischen Einheiten *der Teil* und *das Teil* zu differenzieren. Besonders problematisch ist es, wenn *Teil* als Grundwort in einem Kompositum fungiert: So heißt es im Deutschen etwa *der Vorteil*, *der Nachteil* aber *das Gegenteil*; *der Ostteil*, *der Westteil* aber *das Oberteil*, *der Bruchteil*, *der Bestandteil* aber *das Bauteil*. Es stellt sich demnach die Frage, mit welchen lexikalischen Einheiten *Teil* kombiniert werden kann und mit welchem Genus diese Komposita jeweils gebraucht werden.

Mit Hilfe des Platzhalters \* ist es möglich, Konkordanzlisten zu generieren, die substantivische Komposita mit dem Grundwort *Teil* enthalten:

The image shows two screenshots of the DWDS (Deutsches Wörterbuch) online interface. The top screenshot is for the 'Kernkorpus 20' and the bottom for 'ZEIT & ZEIT online'. Both show search results for the suffix '-teil'.

Korpus	Treffer	Suchanfrage
Kernkorpus 20	29469	\$p=NN with *teil
ZEIT & ZEIT online	159408	\$p=NN with *teil

Both screenshots show a list of search results with columns for year, part of speech, and the word itself. The results are filtered by the search query '\$p=NN with \*teil'.

Abbildung 3. DWDS-Konkordanzlisten mit Komposita auf *-teil* im Kernkorpus 20 und im ZEIT & ZEIT online Korpus, Suchanfrage Suchanfrage: \$p=NN with \*teil  
([http://www.dwds.de/?qu=%24p%3DNN+with+\\*teil&submit\\_button=Suche&view=1](http://www.dwds.de/?qu=%24p%3DNN+with+*teil&submit_button=Suche&view=1))

Da diese Konkordanzlisten sowohl die Genuszugehörigkeit der Wortbildungsprodukte als auch das Kompositionsverhalten von *Teil* veranschaulichen, eignen sie sich gleichzeitig zur Wortschatzerweiterung. Dabei liefern die Konkordanzen auch erste Hinweise hinsichtlich der Bedeutung der Komposita. Denkbar ist auch, die Lernenden unter Vorgabe der Suchanfrage

zu eigenständigen Konkordanzabfragen anzuleiten, um eine noch größere Bandbreite an Komposita auf *-teil* zu erzielen.

Neben dem Konkordanzmodus existiert auch die Möglichkeit, den Volltext anzuzeigen. Volltexte eignen sich immer dann, wenn Gebrauch und Bedeutung eines Phänomens bzw. einer Struktur nur anhand der gesamten kontextuellen Einbettung erfasst werden kann. So ist beispielsweise die Bedeutung von idiomatischen Strukturen häufig erst mit Hilfe eines größeren Kontextes erschließbar.



Abbildung 4. Volltextbelege zu *nur Bahnhof verstehen*, Suchanfrage: „verstehen #5 Bahnhof“ ([http://www.dwds.de/?qu=%22verstehen+%235+Bahnhof%22&submit\\_button=Suche&view=1](http://www.dwds.de/?qu=%22verstehen+%235+Bahnhof%22&submit_button=Suche&view=1))



Abbildung 5. Volltextbelege zu *nur Bahnhof verstehen*, Suchanfrage: „Bahnhof #5 verstehen“ ([http://www.dwds.de/?qu=%22Bahnhof++%235+verstehen%22&submit\\_button=Suche&view=1](http://www.dwds.de/?qu=%22Bahnhof++%235+verstehen%22&submit_button=Suche&view=1))

Auf dem Weg zur Bedeutungserschließung können Lernende anhand dieser Volltextbelege beobachten, wie diese Struktur in einen Kontext eingebettet werden kann. Sie erfahren dabei weitaus mehr, als in einem einsprachigen Wörterbuch nachzulesen ist. Möglich ist auch, die Informationen aus Wörterbüchern zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. So findet sich in einschlägigen Lernerwörterbüchern zu der Verbindung *nur Bahnhof verstehen* der Hinweis ‘gesprochen/umgangssprachlich’ (u.a. Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2008, 151; Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2008, 149). Die Belege zeigen jedoch, dass die Verbindung auch in schriftlichen Texten verwendet wird. Durch Fragen nach den Tempora, nach Themenfeldern



und typischen Kontexten oder nach der Besetzung der Subjektposition können Lehrende die Auseinandersetzung mit den Volltextbelegen unterstützen.

Volltextbelege eignen sich darüber hinaus als Grundlage für die Erstellung von Lückentexten. Das folgende Beispiel zeigt einen Lückentext, bei dem die Lernenden anhand der Verbstellung im Nebensatz entscheiden müssen, welche Konjunktion eingesetzt werden muss. Die Volltextbelege erhält man mit der Suchanfrage "\, denn" bzw. "\, da".<sup>11</sup>

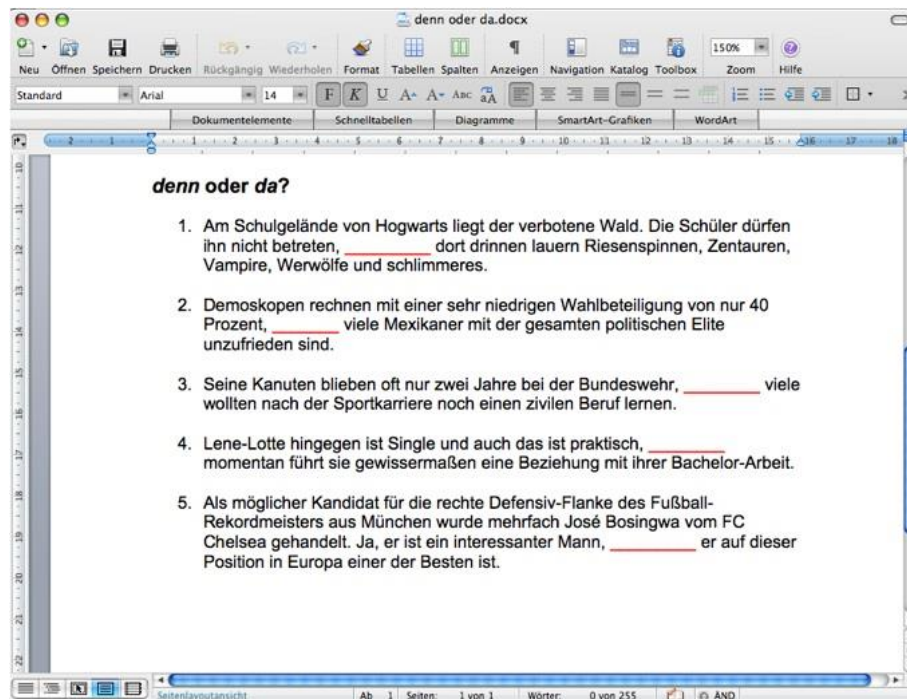


Abbildung 6. Lückentext zur Übung der Konjunktionen *denn* und *da*.

Neben den Konkordanzen und Volltextbelegen können auch die statistischen Informationen des DWDS-Portals für didaktische Zwecke genutzt werden. So gestatten die Trefferquoten zu einem Suchausdruck Rückschlüsse hinsichtlich der Gebräuchlichkeit einer lexikalischen Einheit. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Frequenz keinesfalls als ausschließliche Größe in Hinblick auf die Gebräuchlichkeit gewertet werden darf, da für eine solche Einschätzung weitere statistische und qualitative Analysen erforderlich sind. Frequenz kann daher lediglich als ein Indiz fungieren. Bei nahezu synonymen Einheiten wie *Sonnabend* und *Samstag* können Frequenzangaben jedoch die Wahl unterstützen und gestatten sogar Rückschlüsse in Bezug auf Gebrauchstendenzen.

**Sonnabend**

Korpus	Hits	Hits [ppm]	Korpusgröße [Mill. Token]
Berliner Tagesspiegel	14572	88.2149	165.19
Berliner Zeitung	62997	248.6396	253.37
C4-Korpus	523	6.5375	80.00
Compact Memory Corpus	113	4.3052	26.25
DDR-Korpus	350	40.4314	8.66
Die ZEIT & ZEIT Online	3003	6.5283	460.00
DWDS-Kernkorpus	2266	22.5246	100.60
DWDS-Korpus21	23	12.3085	1.87
Juillard-Korpus	5	10.0000	0.50

**Samstag**

Korpus	Hits	Hits [ppm]	Korpusgröße [Mill. Token]
Berliner Tagesspiegel	10181	61.6330	165.1
Berliner Zeitung	5581	22.0274	253.3
C4-Korpus	12592	157.4000	80.0
Compact Memory Corpus	213	8.1151	26.2
DDR-Korpus	99	11.4363	8.6
Die ZEIT & ZEIT Online	10841	23.5674	460.0
DWDS-Kernkorpus	1378	13.6977	100.6
DWDS-Korpus21	21	11.2382	1.8
Juillard-Korpus	6	12.0000	0.5

Abbildung 7: DWDS Korpusfrequenzen zu *Sonnabend* und *Samstag*.  
 ([http://www.dwds.de/?qu=Sonnabend&submit\\_button=Suche&view=4;](http://www.dwds.de/?qu=Sonnabend&submit_button=Suche&view=4;)  
[http://www.dwds.de/?qu=Samstag&submit\\_button=Suche&view=4\)](http://www.dwds.de/?qu=Samstag&submit_button=Suche&view=4;)

Die Trefferquoten zeigen zunächst, dass es sich hier wahrscheinlich um ein regionales Phänomen handelt. Während beispielsweise in den Berliner Zeitungen *Sonnabend* überwiegt, wird in der überregionalen ZEIT & ZEIT Online häufiger *Samstag* gebraucht. Interessant sind auch die nahezu gleichen Trefferquoten im Referenzkorpus des 20. Jahrhunderts (DWDS-Kernkorpus 20) und im wesentlich kleineren Referenzkorpus des 21. Jahrhunderts (DWDS-Korpus 21). Diese gestatten die Vermutung, dass *Sonnabend* von *Samstag* verdrängt wird und lediglich in bestimmten Regionen im Gebrauch dominiert. Auch eine Gegenüberstellung der DWDS-Wortverlaufstatistiken, die die Verwendung der beiden Einheiten im 20. Jahrhundert veranschaulichen, unterstützt diese Vermutung:

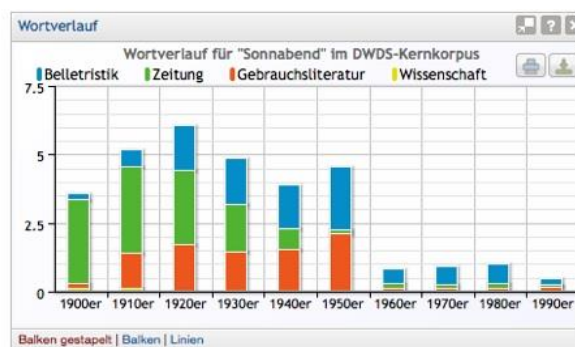
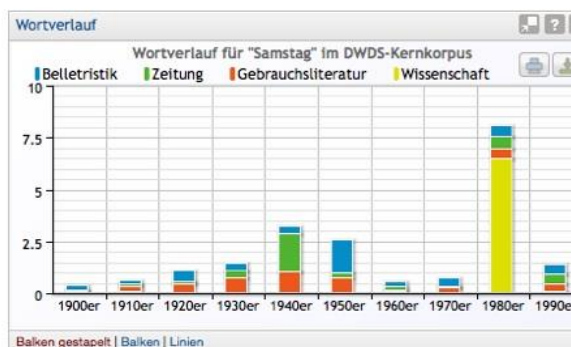
**Sonnabend****Samstag**

Abbildung 8. DWDS Wortverlaufstatistik zu *Sonnabend* und *Samstag*: Anzeige der Gebrauchshäufigkeit und der Textsortenzugehörigkeit im Verlauf des 20. Jahrhunderts  
 ([http://www.dwds.de/?qu=Sonnabend&submit\\_button=Suche&view=4;](http://www.dwds.de/?qu=Sonnabend&submit_button=Suche&view=4;)  
[http://www.dwds.de/?qu=Samstag&submit\\_button=Suche&view=4\)](http://www.dwds.de/?qu=Samstag&submit_button=Suche&view=4;)

Diese forschende Betrachtungsweise ermöglicht den Lernenden, sich auf einer Metaebene mit Sprache zu befassen. Damit eröffnet sich ein zusätzlicher Kanal für sprachlichen Input, der eine Auseinandersetzung mit authentischen Texten sinnvoll ergänzen kann.

Bei semantisch relativ ähnlichen lexikalischen Einheiten bietet das DWDS-Wortprofil 2012 die Möglichkeit, Bedeutungsunterschiede zu veranschaulichen, indem es typische und häufig

auf tretende Kombinationspartner zu einem Suchausdruck anzeigt. Dabei werden lexikalische Einheiten, die statistisch signifikant in der Umgebung eines Suchausdrucks vorkommen, unter Berücksichtigung ihrer syntaktischen Relation zum Suchausdruck ausgewiesen. So ist es beispielsweise möglich, anhand typischer Akkusativobjekte und Adverbialbestimmungen die Bedeutungsunterschiede zwischen den beiden Verben *unterzeichnen* und *unterschreiben* zu veranschaulichen:

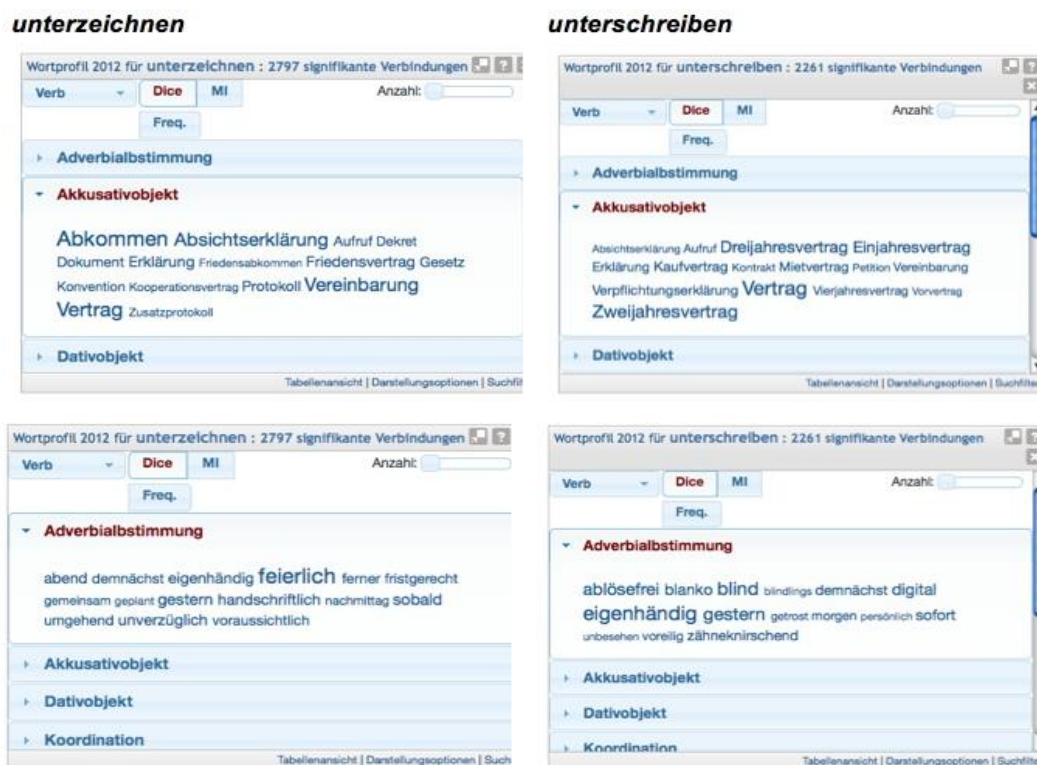


Abbildung 9. DWDS-Wortprofile 2012 von *unterzeichnen* und *unterschreiben*  
[http://www.dwds.de/?qu=unterzeichnen&submit\\_button=Suche&view=1](http://www.dwds.de/?qu=unterzeichnen&submit_button=Suche&view=1);  
[http://www.dwds.de/?qu=unterschreiben&submit\\_button=Suche&view=1](http://www.dwds.de/?qu=unterschreiben&submit_button=Suche&view=1)

Obgleich beide Verben eine inhaltliche Schnittmenge aufweisen, können Lernende anhand der Wortprofile ableiten, dass *unterzeichnen* hauptsächlich bei offiziellen Anlässen und in einem weitaus festlicherem Kontext verwendet wird, während *unterschreiben* vordergründig in alltäglichen Situationen verankert ist.

Die beiden Adjektive *bunt* und *farbig* sind ebenfalls aus Perspektive eines Nichtmuttersprachlers schwer zu unterscheiden. Auch hier kann mit Hilfe der DWDS-Wortprofile verdeutlicht werden, dass die nominalen Bezugswörter von *bunt* dem Alltagssprachlichen Bereich angehören, während *farbig* eher einem sachlich bis wissenschaftlichen Gebrauch zuzuordnen ist. Auch die in der DWDS-Wortverlaufstatistik ausgewiesenen Textsorten können diese Einschätzung bestätigen: *farbig* wird deutlich öfter als *bunt* in wissenschaftsprachlichen Texten (gelbe Balken) verwendet.





Abbildung 10. DWDS-Wortprofile 2012 und Wortverlaufsstatistiken zu *bunt* und *farbig*  
[http://www.dwds.de/?qu=bunt&submit\\_button=Suche&view=1](http://www.dwds.de/?qu=bunt&submit_button=Suche&view=1);  
[http://www.dwds.de/?qu=farbig&submit\\_button=Suche&view=1](http://www.dwds.de/?qu=farbig&submit_button=Suche&view=1)

Das DWDS-Wortprofil ist jedoch nicht nur dazu geeignet, Unterschiede zu veranschaulichen, sondern kann auch der Wortschatzerweiterung dienen und die Textproduktion unterstützen. Dabei können Lernende eigenständig typische Kombinationspartner einer lexikalischen Einheit herausuchen und ihr Wissen systematisch ausbauen. Lehrende können diese Arbeitsform durch die Vorgabe von Assoziogrammen unterstützen (vgl. Abbildung 12).



Abbildung 11. DWDS-Wortprofil 2012 zu *Fehler*  
[http://www.dwds.de/?qu=Fehler&submit\\_button=Suche&view=1](http://www.dwds.de/?qu=Fehler&submit_button=Suche&view=1)



Abbildung 12. Assoziogramm zur korpusgestützten Recherche typischer Kombinationspartner von *Fehler*.

Über die angezeigten Kombinationspartner können die dazugehörigen Volltextbelege aufgerufen werden, welche den Gebrauch der jeweiligen Wortverbindung veranschaulichen.

Wortprofil 2012 für Fehler : 3378 signifikante Verbindungen	
Belege mit unterlaufen, Anzahl (gesamt): 164, teils urheberrechtlich geschützt	
Anzeige schließen	
21	Im Text auf Seite 18 der Wochenendausgabe "Der geschenkte Tag" ist uns ein <b>Fehler</b> beim Dekret von Kanopus <b>unterlaufen</b> , mit dem der Schalttag in den Kalender eingefügt wurde. — Berliner Zeitung, 02.03.2004
22	com) verlor die Moskauer-Reise ist uns leider ein <b>Fehler</b> <b>unterlaufen</b> . — Der Tagesspiegel, 11.01.2004
23	Danach krachten vor allem die gewaltigen Vorderlinien beider Mannschaften aufeinander, wobei den Australiern viele kleine <b>Fehler</b> <b>unterliefen</b> . — Der Tagesspiegel, 23.11.2003
24	Doch dann <b>unterläuft</b> Hinkel wieder ein <b>Fehler</b> . — Der Tagesspiegel, 23.11.2003
25	20 Tore gab's nach "Schneller Mitte" und "Tempo-Gegenstoß" - dabei <b>unterliefen</b> auch technische 14 <b>Fehler</b> . — Bild, 13.11.2003
26	Als dann aber Debütant Stephan Schauer (Köln) in der eigenen Zone ein <b>Fehler</b> <b>unterlief</b> , war Domenichelli zur Stelle und ließ Müller keine Chance, es stand 1:0 für Kanada. — Der Tagesspiegel, 06.11.2003

Abbildung 13. DWDS-Volltextbelege zu *Fehler unterlaufen*  
([http://www.dwds.de/?qu=Fehler&submit\\_button=Suche&view=1](http://www.dwds.de/?qu=Fehler&submit_button=Suche&view=1))

Da die in den Korpora enthaltenen Volltextbelege häufig recht komplex und sprachlich anspruchsvoll sind, gibt es die Möglichkeit, zu einem Suchausdruck besonders „typische Beispiele“ aufzurufen. Es handelt sich dabei um 10 Belege, die aufgrund ihrer Korrektheit, Verständlichkeit und einer ausgewogenen Verteilung der vorhandenen Textsorten ermittelt wurden. Die Auswahl erfolgt automatisiert, wobei verschiedene Kriterien zum Tragen kommen: So enthalten die Belege beispielsweise nur gebräuchliche Wörter, dürfen eine bestimmte Satzlänge nicht überschreiten und enthalten keine freien Pronomen. Morphologisch und syntaktisch sind sie vollständig analysierbar. Aufgrund dieser Kriterien erscheinen sie auch als Informationsquelle für den Unterricht als besonders geeignet.

## 2. PERSPEKTIVEN

Trotz der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Korpora im Fremdsprachenunterricht begegnet die DaF-Praxis diesen Angeboten noch mit Zurückhaltung. Das ist wenig überraschend, da in der Ausbildung von DaF-Lehrenden die Korpuslinguistik vielerorts kein in den Curricula ausgewiesener Bestandteil ist.

Eine eigenständige Einarbeitung in die Korpusportale, deren Suchfunktionen und Abfragesyntax wird von DaF-Lehrenden häufig als zu zeitaufwändig empfunden. Und in der Tat bedarf der Einsatz von Korpora in der Unterrichtspraxis – abhängig vom Korpusportal – eines gewissen Einarbeitungsaufwands. Die Vermittlung von Corpus Literacy sollte daher optimalerweise in die Aus- bzw. Fortbildung von DaF-Lehrenden integriert werden. Daneben dürfte eine Bereitstellung von lehr- und lernpraxisbezogenen Online-Tutorials zur eigenständigen Einarbeitung in die Nutzung von Korpora den Einstieg für Lehrende und

Lernende erleichtern. Darüber hinaus wären Recherchertools bzw. Eingabemasken wünschenswert, die sowohl einfache als auch komplexere, auf die Vermittlungspraxis bezogene Suchanfragen mit regulären Ausdrücken gestatten, sodass sich die Aneignung der jeweiligen Abfragesyntax für den Korpus-Laien erübrigt.

Ein weiterer Einwand gegen die Nutzung von Korpora betrifft das sprachliche Niveau der Volltextbelege. Häufig sind die Textausschnitte sprachlich zu anspruchsvoll und es bedarf zeitaufwändiger Recherchen nach den für die eigene Lernergruppe geeigneten Belegen. Die Bereitstellung der typischen Beispiele des DWDS-Portals vermag die Suche zu erleichtern, doch beschränkt sich die automatische Ermittlung der Beispiele bislang auf Einzellexeme. Bei komplexeren Suchanfragen werden leider keine Ergebnisse angezeigt. Zudem folgt die Auswahl der 10 „besten Beispiele“ keinen fremdsprachendidaktischen Kriterien, sodass diese Belege nicht in jedem Fall für die Unterrichtspraxis bzw. für Lernende geeignet sind. Wünschenswert wäre daher die Entwicklung eines Suchfilters, der die Schwierigkeit eines Textes für die Kompetenzstufen des Europäischen Referenzrahmens berechnet und somit die Möglichkeit einer gezielten Suche nach Textbelegen auf einer bestimmten Niveaustufe bietet. Dies erfordert jedoch zunächst eine genauere Beschreibung der einzelnen Kompetenzstufen für das Deutsche inklusive der Erfassung bzw. Festlegung der die einzelnen Kompetenzstufen repräsentierenden sprachlichen Phänomene.

Von Interesse wäre außerdem die Einrichtung von virtuellen Arbeitsplätzen, die DaF-Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre eigene Lernerwortschatz-Datenbank aufzubauen. Durch solch ein Angebot könnten Korpus-sammlungen den Lernprozess langfristig unterstützen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass diese Vorschläge zur Optimierung des Recherche- und Informationsangebots gegenwärtiger Korpusportale zunächst als Anstoß einer Diskussion zu verstehen sind. Es leuchtet ein, dass eine umgehende Umsetzung dieser Anregungen von Seiten der Korpusportale kaum erwartet werden kann – zumal sich das Informationsangebot der größeren deutschsprachigen Korpusportale (wie das DWDS oder das Portal Cosmas II des Instituts der Deutschen Sprache in Mannheim) vordergründig auf einen muttersprachlichen Benutzerkreis konzentriert. Ein Ausbau des gegenwärtigen Informationsangebots und eine zunehmende Berücksichtigung der DaF-Perspektive könnte jedoch langfristig eine enorme Erweiterung des Benutzerkreises bewirken und dürfte damit auch im Interesse der Betreiber liegen.

## FUSSNOTEN

1 Ähnlich demonstriert Chrissou (2011) die Erstellung von Lückentexten auf Grundlage von Konkordanzen.

## BIBLIOGRAPHIE

### WÖRTERBÜCHER

Götz, D./Haensch, G./Wellmann, H. (2008). *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Wahrig-Burfeind, R. (2008). *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Gütersloh: Wissen Media Verlag.

## KORPORA

DWDS = Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache: <http://www.dwds.de/>

Cosmas II: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/menu.home.do;jsessionid=8533B37668260356A878BCB556362F22>

## SEKUNDÄRLITERATUR

Ahrenholz, B./Wallner (2013). *Digitale Korpora und Deutsch als Fremdsprache*. Erscheint in Ahrenholz/Oomen-Welke: *Deutsch als Fremdsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden) hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 10) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bernardini, S. (2004). *Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments*. In: John Sinclair (Hrsg.): *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 15–36.

Chrissou, M. (2011). *Mit Textkorpora im Unterricht arbeiten und Sprachförderung initiieren*. [http://www.google.de/url?url=http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chrissou\\_korpusarbeit.pdf&rct=j&sa=U&ei=S6LFUKLwB5HasgaL44DgDg&ved=0CB0QFjAB&q=chrissou+Textkorpora&usg=AFQjCNHeMLgt\\_\\_EXsk5NfEJ6s14nOA9piQ](http://www.google.de/url?url=http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chrissou_korpusarbeit.pdf&rct=j&sa=U&ei=S6LFUKLwB5HasgaL44DgDg&ved=0CB0QFjAB&q=chrissou+Textkorpora&usg=AFQjCNHeMLgt__EXsk5NfEJ6s14nOA9piQ).

Gaskell, D./Cobb, T. (2004). *Can learners use concordance feedback for writing errors?* System, 32(3), 301–319.

Lüdeling, A./Walter, M. (2009). *Korpuslinguistik*. In: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK*. Berlin: De Gruyter, 315–322.

Siepmann, D. (2009). *Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht*. In: Jung (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Lang, 321–330.

Wallner, F. (2008). *Schriftliche Textproduktion in Deutsch als fremde Wissenschaftssprache – Überlegungen zu Einsatz und Nutzen korpuslinguistischer Kollokationsanalysen im Fach DaF* (H.-J. Krumm/ Portmann-Tselikas; hrsg.). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 153–163.

## EL TEATRO EN LA CLASE DE ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

**Salomeh Yousefian**

Universidad Antonio de Nebrija

salomeh.yousefian@gmail.com

### RESUMEN

La dramatización fomenta todas las habilidades de comunicación, acercando al usuario de la lengua a las situaciones comunicativas que se producen fuera del aula. Los objetivos fundamentales de este taller, entre muchos otros, son: favorecer el desarrollo y la activación de las estrategias de comunicación; posibilitar el trabajo en grupo; elevar la motivación y la autonomía; desarrollar la dicción y promover el uso del lenguaje corporal en la comunicación. Este proyecto se ha propuesto para aprendientes del español como lengua extranjera, que posean como mínimo el nivel A2 de referencia.

La duración prevista del curso es veinte sesiones de noventa minutos que se dividen en dos partes: Las catorce primeras sesiones se realizan dentro del aula. En ellas se ofrecen actividades dinámicas y multidimensionales. Una vez acabadas las sesiones de clase, habrá cinco sesiones de ensayo fuera del aula, siempre con la presencia y guía del profesor del curso, y finalmente en la última sesión tendrá lugar la representación de la obra.

La evaluación se hace a lo largo del curso por parte del profesor y después de la representación se les facilitará a los alumnos un cuestionario de autoevaluación en el que podrán reflexionar sobre el proceso del aprendizaje y la metodología del curso.

Palabras clave: Teatro, ELE, dramatización.

### ABSTRACT

*The dramatization encourages all communication skills, approaching the user of language to communicative situations that occur outside the classroom. The fundamental objectives of this workshop, among many others, are: encourage the development and activation of communication strategies, enable teamwork, raise motivation and autonomy, develop the diction and promote the use of body language in the communication. This project has been proposed for learners of Spanish as a foreign language, who have reached at least the level A2 of "Common european frame of reference".*

*The expected duration of the course is twenty sessions of ninety minutes divided into two parts: The first fourteen sessions are held in the classroom. They offer dynamic and multidimensional activities. Once finished the class sessions, there will be five test sessions outside the classroom, always with the presence and guidance of the course instructor, and finally in the last meeting the students will give the performance.*

*The evaluation is done throughout the course by the teacher and after the performance they provide students with a self-assessment questionnaire in which they can reflect on their learning process and methodology of the course.*

*Keywords: Theater, Spanish foreign language, dramatization*

## 1. LA DRAMATIZACIÓN Y LA INTERACCIÓN SOCIAL

La dramatización es un medio ideal para crear actividades de interacción social y promover el papel del estudiante como agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural. El empleo de técnicas gramaticales fomenta todas las habilidades de la



comunicación, acercando al usuario de la lengua a las situaciones comunicativas que se producen fuera del aula.

### 1.1 Objetivos

Teniendo en cuenta las necesidades y carencias de los aprendientes multilingües y multiculturales del español como lengua extranjera, se han establecido los siguientes objetivos para la realización de este taller:

1. Favorecer el desarrollo y la activación de las estrategias de comunicación.
2. Posibilitar el trabajo en grupo, mediante la cooperación e interacción de los aprendientes.
3. Fomentar que los estudiantes aprendan y adquieran la lengua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando y analizando las situaciones que se proponen, los personajes que intervienen y las soluciones al conflicto planteado.
4. Elevar la motivación y la autonomía.
5. Desarrollar la dicción, la acentuación y la entonación.
6. Promover el uso del lenguaje corporal en la comunicación.

### 1.2 Justificación

En muchas ocasiones se han desprestigiado las obras de teatro, por parte de diferentes pedagogos y teorías contrastivas, en la clase de ELE, no solo por consideraciones sobre la “naturaleza muerta” del texto teatral, sino por la división más general que se ha hecho en el campo de la educación entre teatro textual y juego dramático. Sin embargo, estas dos nociones se han contrapuesto de acuerdo a las razones que vienen a continuación:

<b>Concepto tradicional: TEATRO</b>	<b>Concepto moderno: JUEGO DRAMÁTICO</b>
El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	El texto y las acciones son improvisados; debe respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor (los alumnos no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes).	Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (los alumnos se encuentran a sí mismos en los personajes).
El profesor plantea el desarrollo de la obra.	El profesor estimula el avance de la acción.
Se pretende una representación.	Se busca la expresión del aprendiz.
Interesa el resultado final o espectáculo.	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o profesor.	Se recrean las situaciones imaginadas por los propios aprendices.
Se parte de una obra escrita y acabada.	Se parte del ‘como si’ y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con las acciones de los jugadores.

Tabla adaptada de Eines y Mantovani (2002)

Cabe mencionar que las dos nociones pueden realizarse perfectamente en el aula, ya que ambas contribuyen de manera dinámica y multidisciplinar al desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso el español). El enfoque utilizado en este taller es una



combinación de ambos conceptos según las necesidades de cada fase de la actividad y del grupo meta.

## 2. LA DRAMATIZACIÓN EN EL AULA ELE

### 2.1 Requisitos previos para la participación en el taller

Dominio del nivel A2 de referencia en adelante

### 2.2 Obras que se pueden utilizar

- Que no tengan monólogos largos;
- que dispongan de muchos personajes y papeles;
- que tengan un tema comprensible y atractivo;
- que sea sobre temas reales;
- que esté escrito por nativos;
- que tenga una longitud adecuada.

### 2.3 Duración del taller

Quince sesiones de una hora y media (noventa minutos) de clase y cinco sesiones de ensayo, fuera de clase. Total: veinte sesiones (treinta horas).

### 2.4 Cronología del taller (siguiendo el modelo propuesto por Martínez Cobo (2006))

Sesiones 1 a 4. Juegos dramáticos: dinámicas de grupo de diversos tipos como rompehielos y técnicas de agrupación, de desinhibición e integración. Actividades para trabajar el lenguaje corporal y gestual: cuadros vivos, narraciones mudas y cuentos dramatizados, juegos de roles.

El objetivo principal de las primeras sesiones (1-4) es desarrollar un clima relajado y de confianza que favorezca el trabajo en equipo, y donde los alumnos se sientan con libertad para contribuir con sus ideas y propuestas creativas. Además, se proporciona una serie de actividades de exploración dramática que pretenden introducir al alumno en los conceptos básicos del teatro, como la mímica, la improvisación (el objetivo, el conflicto) y la construcción del personaje. En estas sesiones también tiene lugar el primer acercamiento a la obra que se va a representar. Lo importante es que esta primera toma de contacto con la obra se haga a través de la comprensión de su argumento y de los principales núcleos de acción de la trama y no a través de la tradicional lectura del texto (según el concepto de juego dramático). En otras palabras, que se atienda antes al contenido del mensaje que a la forma para así evitar que el alumno repita el texto sin comprenderlo, sin hacerlo suyo. Una de las actividades orientadas a tratar los contenidos de la obra consiste en que los alumnos realicen estatuas o cuadros vivientes a partir de descripción de las escenas principales. De esta manera no sólo se facilita que el alumno comprenda la obra antes de leerla, sino también se hace hincapié en la importancia de los códigos no-verbales en el teatro como espectáculo. Posteriormente se realizan improvisaciones sobre situaciones similares a la obra y finalmente las improvisaciones se basan en fragmentos de la obra.

Sesiones 5 y 6. Selección e introducción a la obra, análisis detenido de la obra: anticipación de la obra mediante el título y los nombres de los personajes, trabajo de “mesa”: lectura detenida de la obra y aclaración de posibles dudas. Una vez los alumnos se han familiarizado

con el argumento de la obra a través de anticipación del tema, se procede a un breve análisis de esta. Una forma de abordar la fase de análisis es que los alumnos investiguen sobre algunos aspectos teórico-explicativos de la obra, como el autor, el contexto literario, la concepción teatral del autor, etc. y que sean ellos mismos los que lo presenten al resto de la clase. Al final de la sesión teórica se pide a los alumnos que expresen sus preferencias con respecto a los personajes que quieren interpretar. Dentro de lo posible nos intentaremos ajustar a esas preferencias (sobre todo en lo que concierne al tamaño o importancia del personaje –protagonista, secundario– o al tipo de personaje –cómico, trágico, etc.).

Sesiones 7 a 9. Personajes, síntesis y abstracción de la obra: construcción del personaje, improvisación de escenas de la obra (sin texto), representación en cuadros mudos. Tras una sesión de trabajo centrada exclusivamente en el desarrollo de la voz, se reparten los personajes y se divide la clase en grupos para iniciar la fase de ensayos.

Cabe mencionar que los aprendientes reservados, introvertidos o los que simplemente no estén interesados en desempeñar un papel podrán ejercer como el regidor, el escenógrafo, el vestuarista o el director de la obra.

Sesiones 10 a 14. Ensayos y expresividad: ensayos por escenas, ejercicios de pronunciación y entonación. Como complemento a los ensayos, los alumnos pueden realizar diversas tareas escritas, como, por ejemplo, completar una ficha sobre su personaje con información sobre sus características físicas, psicológicas, motivaciones, que les ayude en su proceso de construcción; o bien escribir la crítica de un espectáculo teatral en español al que han asistido. En esta fase también se promueve la dicción con actividades dinámicas que favorecen la entonación y la acentuación y acercan el habla de los aprendientes a la mayor naturalidad posible.

Sesiones 15 a 19. Ensayos fuera de horas de clase con el profesor. Aunque esta fase se realiza fuera del aula, el profesor siempre está presente y funciona como guía para solucionar los problemas o dudas que vayan surgiendo, controla el proceso del trabajo y dirige al grupo para seguir con armonía.

Sesión 20. Representación final. Dependiendo de la situación del centro y del gusto del grupo meta se podrá realizar en el aula o en la sala de actos del centro donde se imparte el taller.

### 3. EVALUACIÓN FINAL

#### 3.1 Evaluación

En este curso el profesor sirve de guía y va corrigiendo errores y comentando el tipo de estructuras lingüísticas usadas por los alumnos, a lo largo de los ensayos. Existe la posibilidad de grabar en vídeo las representaciones de cada grupo (Dorrego, L. 2006); de esta manera el estudiante va a ver no solo la corrección de su producción oral, sino también otros recursos expresivos como la forma de utilizar sus manos, su cuerpo, las inflexiones de su voz y la mirada entre otros.

#### 3.2 Autoevaluación

Una vez finalizada la actividad, se les entrega a los aprendientes el siguiente informe de autoevaluación para que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y el método aplicado. En el informe van a marcar una de las siguientes opciones según su reflexión:

- Estoy totalmente de acuerdo
- No estoy muy de acuerdo
- No estoy para nada de acuerdo

	Estoy totalmente de acuerdo	No estoy muy de acuerdo	No estoy para nada de acuerdo
El curso me ha resultado dinámico y divertido.			
El curso me ha permitido expresarme mejor.			
Las actividades del curso me han ayudado a relacionarme mejor con mis compañeros			
Durante el curso he sentido que estoy en una situación real.			
Ahora me fijo más en mi lenguaje corporal a la hora de hablar español.			
El curso me ha servido de ayuda para entender mejor los textos que leo.			
Ahora creo que hablo con más naturalidad.			
Creo que se ha mejorado mi comprensión oral.			
Comentarios			

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso García, C. y Fontecha López, M. (1999). *La importancia de las dramatizaciones en el aula de ele: una propuesta concreta de trabajo en clase*. Madrid: ADES.
- Del Hoyo, M., Dorrego, L. y Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE*. Madrid: Edelsa.
- Díaz Gutierrez, J. (1979). *El Generalito*. Universidad de Salamanca.
- Goita Pastor, L. (2007). *Juego, representación y aprendizaje: Un taller de teatro para alumnos de E/LE*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Martínez Cobo, A. (2006). *La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.
- Nauta, J. (2008). *Tablas. Aprender español haciendo teatro*. Madrid: Edinumen.
- Robles Poveda, M. 2007. *Drama Y Teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de ELE*.

ß

ñ

Ç

&

布

ື

Ω

ق

ß

ñ

Ç

&

布

𐌺

Ω

ق

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181