

Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Número 8

Equipo de redacción

Dirección
Marta Baralo Ottonello
Editora responsable
María Cecilia Ainciburu
Secretaria
Mª Ángeles Suárez
Edición digital
Francesca Tusa
Corrección
Claudia Villar de Cozzi

Consejo editorial

Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires)
Teresa Cadierno (University of Southern Denmark)
Neide González (Universidade de São Paulo)
José Gómez Asencio (Universidad de Salamanca)
Pedro Guijarro-Fuentes (University of Plymouth)
Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)
Juana M. Liceras (University of Ottawa)
Michael H. Long (University of Maryland)
Susana López-Ornat (Universidad Complutense de Madrid)
Ernesto Martín-Peris (Universidad Pompeu-Fabra)
Francisco Moreno (Universidad de Alcalá)
Jenaro Ortega (Universidad de Granada)
Elena Rojas Mayer (Universidad de Tucumán)
Graciela Vázquez (Freie Universität. Berlín)
Jose A. León Cascón (Universidad Autónoma de Madrid)
Sonsoles Fernández (EEOOII)

Artículos de referencia

La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa

María Dolores Corpas Arellano. Universidad de Granada

Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado.

Jaime Gracia Salinas. Universidad Santo Tomás (Chile)

Anita Ferreira Cabrera. Universidad de Concepción (Chile)

La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich.

Luz Emilia Minera Reyna. Instituto Cervantes de Munich

Discusión

Hacia un marco para situar al alumno como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Bases teóricas, metodológicas y estructurales.

Joseba Ezeiza Ramos. Universidad del País Vasco.

Comentarios al artículo: *La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa*

Susana Martín Leralta. Universidad Antonio de Nebrija

Comentarios al artículo: *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado*

Susana Martín Leralta. Universidad Antonio de Nebrija

Algunas consideraciones con respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y a la recogida de datos a través de cuestionarios

María Cecilia Ainciburu. Universidad de Siena (Italia)

Investigaciones en curso

Actitud hacia el bilingüismo inglés-español en estudiantes de secundaria norteamericanos.

Coromoto Galvis. Departamento de Bilingüismo de la ciudad de Ventura

Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares

Javier Pérez Ruiz. Wenzao Ursuline College Language (Taiwán)

Biblioteca esencial

É muito parecido ao português": Estratégias de acesso ao sentido de textos escritos em línguas vizinhas por Lusófonos – o caso do Castelhao e do Catalão.

Silvia Melo y María Helena Araujo e Sa. Universidade de Aveiro (Portugal)

Images du plurilinguisme et conscience linguistique dans des clavardages romanophones

Silvia Melo y Maria Helena Araujo e Sa. Universidade de Aveiro (Portugal)

Nota de la editora

María Cecilia Ainciburu Università di Siena (Italia) y Universidad Antonio de Nebrija

Artículos de referencia

La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa

María Dolores Corpas Arellano

Universidad de Granada

Corpas Arellano, M. D. (2010). La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 3-16

Resumen

Esta investigación empírica pretende conocer las estrategias de aprendizaje que el alumnado de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)¹ utiliza y su frecuencia de uso en relación con la adquisición de la lengua inglesa como lengua extranjera, además de un contraste de datos según la variable sexo.

Los datos avalan que el alumnado confía principalmente en las estrategias de *memorización y pedir aclaración mediante preguntas*. No obstante, las estrategias menos usadas son *ampliar oraciones y textos y análisis de la segunda lengua (L2)*. Las alumnas utilizan todos los bloques de estrategias de aprendizaje en mayor medida que sus compañeros. Asimismo, su rendimiento académico en la materia de inglés es también más alto.

Palabras Clave: estrategias, aprendizaje, rendimiento académico, sexo, adquisición, lengua inglesa

Summary

This empirical research aims to know the learning strategies used by 4th ESO (Compulsory Secondary Education)² students and its frequency of use related to the English language acquisition as a foreign language and a data contrast taking into account their sex.

The results support that students have a great confidence in *memorizing and asking to solve doubts* as learning strategies. Nevertheless, the less used learning strategies are *to extend sentences and texts and second language analysis (L2)*. Female students use all the groups of strategies more frequently than their male partners. Thus, their academic marks in English language are also higher.

Key Words: strategies, learning, academic results, sex, acquisition, English language

1. INTRODUCCIÓN

El rendimiento en el aprendizaje de una lengua extranjera aumenta con una aplicación adecuada de las estrategias de aprendizaje (Corpas, 2007: 473)³. Es

¹ La edad de este alumnado es de dieciséis años.

² These students are sixteen.

³ CORPAS, M. D. *Evaluación del Nivel de Inglés que Consigue el Alumnado al Final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Granada, Universidad de Granada, tesis doctoral en documento electrónico, 2007.

necesario, por lo tanto, conocer y valorar que destrezas utiliza el alumnado a fin de ayudarle en el aprendizaje de la lengua inglesa. Además conviene conocer el uso de las estrategias de aprendizaje según el género y su relación con el rendimiento académico en inglés para conocer si existe una correlación entre estos parámetros.

Esta investigación pretende conocer qué estrategias de aprendizaje utiliza el alumno en la adquisición de la lengua inglesa, la diferencia según la variable sexo y su relación con el rendimiento académico en la materia de lengua extranjera, concretamente en la materia de inglés.

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

2. 1. ¿Qué es una estrategia de aprendizaje?

El concepto de estrategia de aprendizaje es complejo de definir y de delimitar. Así, Weinstein y Mayer (1986:315⁴) consideran que las estrategias de aprendizaje son conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. Oxford (1990:18)⁵ opina que las estrategias de aprendizaje son acciones específicas llevadas a cabo por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones. Beltrán et al. (1993:161)⁶ incorporan a estas definiciones dos rasgos: las estrategias de aprendizaje deben ser manipulables, bien sea directamente o indirectamente, y deben tener un propósito. Monereo (1994:178)⁷ las definen como procesos de toma de decisiones de manera consciente e intencional que permite que el alumno elija y recupere, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para llevar a cabo el objetivo.

Así los rasgos básicos que aparecen en la mayor parte de las definiciones son las siguientes:

- A. Las estrategias de aprendizaje son acciones que parten de la iniciativa del alumno.
- B. Las estrategias de aprendizaje están constituidas por una secuencia de actividades, controladas por el sujeto que aprende.

⁴ WINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. "The Teaching of Learning Strategies," en Wittrock, M.C., (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, McMillan. 1986.

⁵ OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York Heinle & Heinle Publishers, 1990.

⁶ BELTRÁN, J. "Estrategias de aprendizaje," en Beltrán, J.y Genovard, C., (eds.) *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*, Madrid, Síntesis, 1993.

⁷ MONEREO, C. (coord.). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, Madrid, Santillana, 1987.

C. Las estrategias de aprendizaje son deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

2. 2. Estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera

Según Rodríguez y García (2002:3)⁸, las investigaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera se remontan a los años sesenta. Los avances en este campo se deben al progreso de la psicología cognitiva que centra su interés principal en identificar lo que los buenos aprendices de una lengua extranjera declaraban que hacían para aprenderla. La observación directa del proceso solía ser recurso esencial como mecanismo de investigación.

Hismanoglou (2000:1)⁹ menciona la obra de Carter titulada *The Method of Inference in Foreign Language Study* como la primera investigación relacionada las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. En las siguientes décadas, se realizaron numerosos estudios por distintos especialistas en los que destacan O’Malley y Chamot (1990)¹⁰ y Oxford (2000)¹¹.

A lo largo de estos años se ha experimentado un cambio respecto al concepto de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Así las primeras investigaciones acentuaban la importancia del producto de las estrategias de aprendizaje de lenguas, es decir, la competencia lingüística o sociolingüística. No obstante, las investigaciones más recientes enfatizan los procesos y las características de dichas estrategias.

A pesar de que no existe una unanimidad en cuanto a la definición del término de estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras, Lessard- Clouston (1997)¹² extraen algunas características comunes:

- son generadas por el estudiante
- son pasos que siguen los estudiantes en el proceso de aprendizaje
- mejoran el aprendizaje de la lengua y ayudan a desarrollar la competencia lingüística
- pueden ser visibles (comportamientos, pasos que siguen, técnicas que emplean) o no visibles (pensamientos, procesos mentales)

⁸ RODRÍGUEZ, M y GARCÍA-MERÁS, E. “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras,” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2002, pp. 1-9.

⁹ HISMANOGLU, M. Language Learning Strategies: An Overview for L” Teachers, en *The Internet TESL Journal*. Vol III, nº 12, December, <http://aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Lessard-Clouston.html> (consultada en octubre de 2009)

¹⁰ O’MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Chicago: Cambridge University Press, 1990.

¹¹ OXFORD, R.: “Good Language Learners”, en *Language Learning Strategies: An Update*. ERIC Digest, 2000

¹² LESSARD-CLOUSTON, M. “Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers,” en *The Internet TESL Journal*. Vol III, nº 12, December 1997, <http://aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Lessard-Clouston.html> (Consultada en octubre de 2009)

- incluyen la información y la memoria (conocimiento de vocabulario, reglas gramaticales)
- permiten al estudiante ser más autónomo
- amplían el papel de los docentes de lengua
- se orientan hacia un problema
- incluyen muchos aspectos, no solamente el cognitivo
- pueden enseñarse
- son flexibles
- reciben la influencia de una variedad de factores

2. 3. Clasificación de las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera

La clasificación de las estrategias de aprendizaje está vinculada al propio análisis conceptual del término. Es obvio, por lo tanto, que existe una gran diversidad existente a la hora de categorizar las mismas. Sin embargo, Valle Arias *et al.* (1999:442)¹³ afirman que se hallan ciertas coincidencias entre algunos autores al establecer tres grandes clases de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos.

- Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo
- Las estrategias metacognitivas están relacionadas con la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición.
- Por último, las estrategias de manejo de recursos contribuyen a la resolución de la tarea. Se incluyen, en este grupo, estrategias de disposición afectiva y motivación del individuo hacia el aprendizaje.

En el aprendizaje de las lenguas extranjeras, encontramos distintas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. Así Stern (1992)¹⁴ considera cinco las estrategias de aprendizaje de una lengua:

- a. Estrategias de control y planificación son aquellas vinculadas con la intención del estudiante para dirigir su propio aprendizaje.

¹³ VALLE ARIAS, A. et al. "Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual," en *Revista Latinoamericana de Psicología*. 1999. Vol. 31, nº 3, pp. 425-461.

¹⁴ STERN, H. H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press, 1992.

- b. Estrategias cognitivas son las distintas operaciones usadas en el aprendizaje o solución de un problema que requiere el análisis directo, la transformación o la síntesis de materiales de aprendizaje.
- c. Las comunicativo-experienciales que encierran el parafraseo, los gestos, etc.
- d. Las estrategias interpersonales monitorean el propio desarrollo del estudiante y evalúan su propio desempeño
- e. Finalmente, las estrategias afectivas se relacionan con la actitud de los aprendices hacia la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura.

Oxford (1990:16)¹⁵ distingue entre dos grandes grupos de estrategias directas e indirectas. Por estrategias directas, entiende las que requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita). En este grupo incluye a las de memoria, cognitivas y compensatorias. Las estrategias indirectas, por su parte, no involucran directamente a la lengua que se estudia pero son útiles para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión. Estas estrategias indirectas son las metacognitivas, afectivas y sociales.

3. DISEÑO DEL ESTUDIO

Seguidamente, se exponen los objetivos de la investigación, la población que ha participado en la misma y una descripción de los instrumentos utilizados para la recogida de datos. Se ha utilizado el programa SPSS en su versión 14.0 para el tratamiento estadístico. Este programa nos ha permitido hallar la fiabilidad de la investigación. La validez está corroborada por el juicio de expertos.

3.1. Objetivos

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- A. Conocer qué estrategias de aprendizaje utiliza el alumnado en la adquisición de la lengua inglesa y su frecuencia de uso.
- B. Conocer qué estrategias de aprendizaje utilizan los chicos y las chicas en la adquisición de la lengua inglesa.

¹⁵ OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York Heinle & Heinle Publishers, 1990.

- C. Conocer y valorar el uso de estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa según el sexo del alumnado y su relación en el rendimiento académico.

3.2. Población

La población de esta investigación está constituida por todo el alumnado que cursa la materia de inglés en cuarto de ESO en un instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria. De los noventa y ocho alumnos (cincuenta y una alumna y cuarenta y siete alumnos) invitados, cuatro de ellos no pudieron realizar las pruebas por diversos motivos como el abandono escolar. Los datos de la población se muestran en la siguiente tabla:

	Chicas	Chicos	Total
Muestra Invitada	51	47	98
Muestra Participante	50	47	97
Muestra Real	48	46	94

Fig 1.: Población de nuestra investigación

3.3. Instrumentos para la recogida de datos

Para la recogida de datos, hemos empleado un cuestionario donde se le ha pedido al alumnado que valore su utilización de las estrategias de aprendizaje de la lengua inglesa de uno a cinco¹⁶. En total, se han valorado treinta estrategias agrupadas en cuatro apartados y subapartados según la clasificación de Valcárcel, Coyle y Verdú¹⁷ (Véase anexo I):

- I. Sensibilización y motivación: procesos de planificación, procesos afectivos y sociales.
- II. Adquisición y codificación: comprensión, retención, construcción y transformación.
- III. Automatización: transferencia y comunicación.

¹⁶ Los valores significan lo siguiente: 5 siempre; 4 casi siempre; 3 a veces; 2 casi nunca y 1 nunca.

¹⁷ Recogido en MADRID, D.: *Guía para la Investigación en el Aula de Idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada, 1998.

IV. Evaluación: Autoevaluación.

Gracias a este cuestionario, hemos obtenido otros datos del alumnado como el sexo de la persona encuestada, su calificación en inglés y sus datos personales.

3.4. Tratamiento Estadístico

Para el estudio estadístico, hemos utilizado la versión 14.0 del programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) para Windows. El alumnado ha valorado cada estrategia en una escala graduada de 1 a 5. Partiendo de estos datos, se le ha calculado la fiabilidad estadística mediante el coeficiente *Alfa de Cronbach*. Ésta es una prueba estadística basada en análisis de correlaciones que indica el grado de fiabilidad estadística de las respuestas a una escala de un número determinado de ítems. Sus valores límite están entre 0 y 1.

3.5. Validez y Fiabilidad

La validez ha sido avalada por un juicio de expertos, con la colaboración el profesorado de inglés del Departamento del Instituto de Educación Secundaria. Para determinar el grado de fiabilidad, hemos utilizado la prueba *Alfa de Cronbach*, con los siguientes valores:

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
.895	30

Un valor $\alpha = 0,895$ nos indica una alta fiabilidad.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados Globales

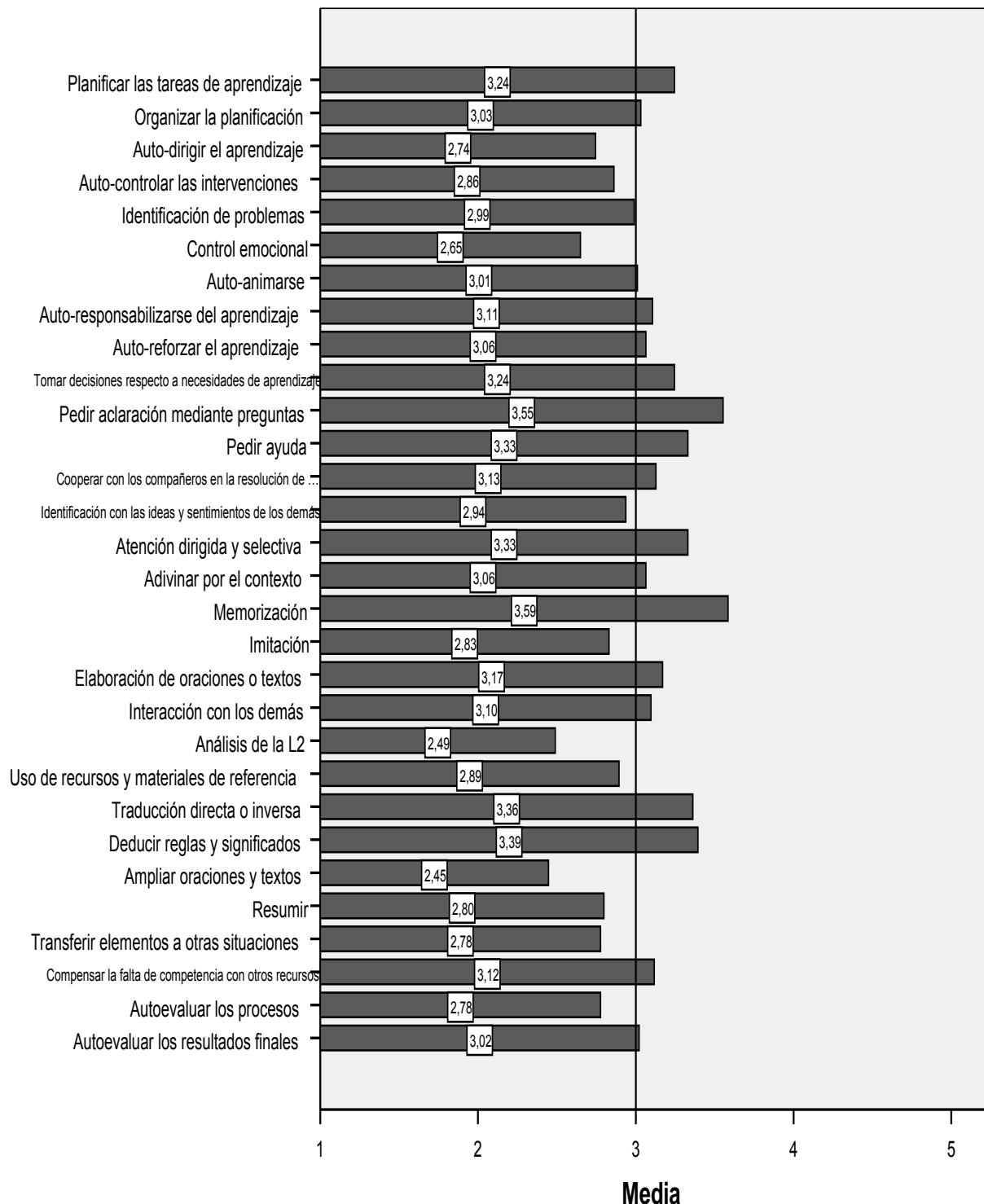
Las estrategias empleadas con más frecuencia por el alumnado son las siguientes:

- 1º La memorización (3'59)
- 2º Pedir aclaración mediante preguntas (3'55)
- 3º Deducir reglas y significados (3'39)
- 4º Pedir ayuda (3'33)
- 5º Atención dirigida y selectiva (3'33)

Las estrategias empleadas con menos frecuencia por el alumnado son:

- 1º Ampliar oraciones y textos (2'45)
- 2º Análisis de L2 (2'49)
- 3º Control emocional (2'65)
- 4º Autodirigir el aprendizaje (2'74)
- 5º Transferir elementos a otras situaciones y auto-evaluar los procesos (2'78)

A continuación, exponemos los resultados de cada una de las estrategias. Como dijimos en el apartado 3. 3, las estrategias han sido valoradas siguiendo una escala graduada de 1 a 5, donde 1 se significa nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre.



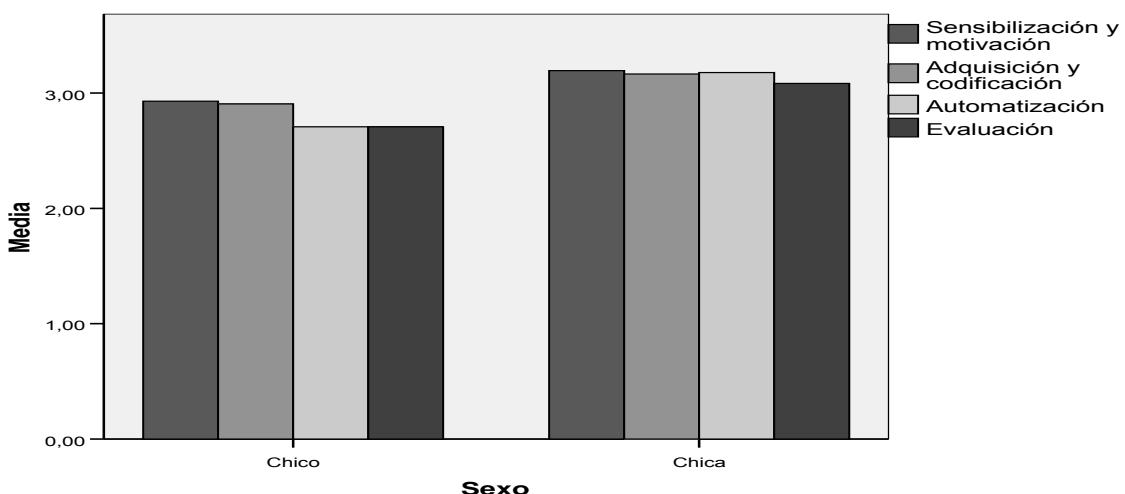
1-Nunca, 2-Casi nunca, 3-A veces, 4-Casi siempre, 5-Siempre

4.2. Resultados según la variable sexo

Informe

Sexo		Sensibilización y motivación	Adquisición y codificación	Automatización	Evaluación
Chico	Media	2,9286	2,9058	2,7065	2,7065
	N	46	46	46	46
	Desv. típ.	,73216	,61679	,88554	1,05712
Chica	Media	3,1935	3,1649	3,1771	3,0833
	N	48	48	48	48
	Desv. típ.	,48107	,50951	,74726	,91868
Total	Media	3,0638	3,0381	2,9468	2,8989
	N	94	94	94	94
	Desv. típ.	,62774	,57640	,84710	1,00156

Estrategias por sexo



De los datos expuestos, deducimos que las alumnas optan por las estrategias agrupadas en los bloques de sensibilización y motivación y automatización, aunque las diferencias entre los distintos grupos es mínima, menos de una décima. Los alumnos prefieren las estrategias agrupadas en los bloques de sensibilización y motivación y adquisición y codificación. Las estrategias de automatización y evaluación quedan un par de décimas por debajo.

Existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en *Sensibilización y motivación*, *Adquisición y codificación* y *Automatización*, aunque, también en *evaluación*, las alumnas logran una mayor puntuación.

Estrategias de aprendizaje	Alumnos	Alumnas	Diferencia

Sensibilización y motivación	2'9286	3'1935*	0'2649
Adquisición y codificación	2'9058	3'1649*	0'2591
Automatización	2'7065	3'1771*	0'4706
Evaluación	2'7065	3'0833*	0'3768

* Puntuación más alta de grupo de estrategias de aprendizaje.

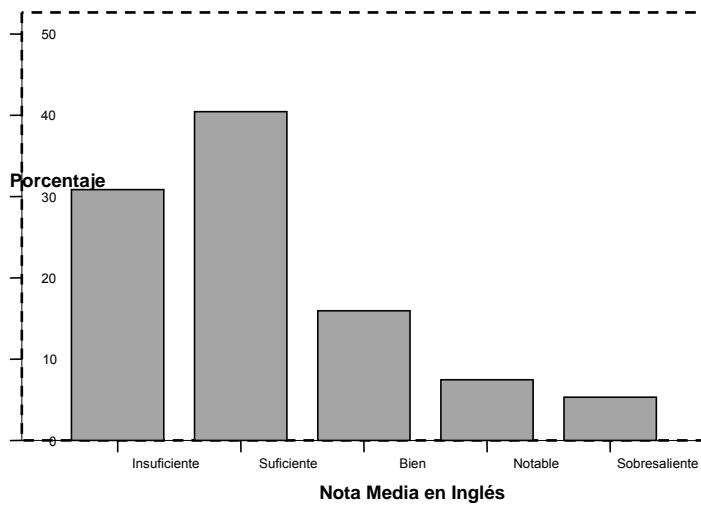
4. 3. Rendimiento académico en la materia de lengua extranjera inglés

a) Nota media en inglés

Nota Media en Inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insuficiente	29	30,9	30,9	30,9
	Suficiente	38	40,4	40,4	71,3
	Bien	15	16,0	16,0	87,2
	Notable	7	7,4	7,4	94,7
	Sobresaliente	5	5,3	5,3	100,0
	Total	94	100,0	100,0	

Nota Media en Inglés



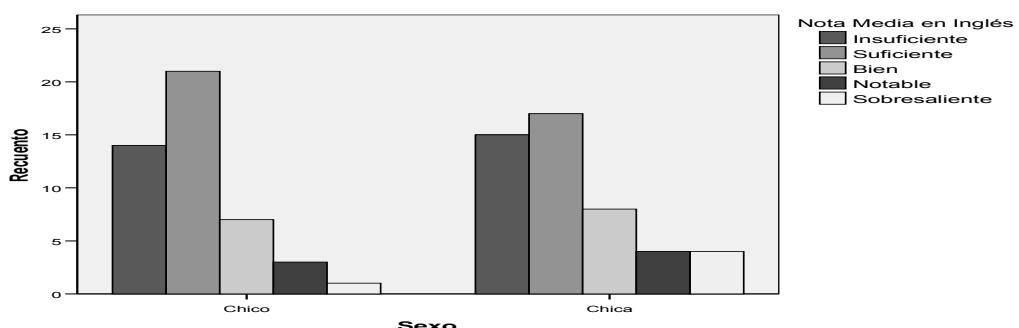
La nota media en la materia de inglés es de insuficiente para el 30'9% del alumnado. Los demás consiguen superar la asignatura aunque con distintos resultados. Así el 40'4% se queda en el suficiente, mientras que el 16% llega al bien. Poco representativos son los porcentajes del alumnado que disfruta del notable y el sobresaliente, un 7'4% y un 5'3%, respectivamente.

b) Nota media en inglés según el sexo del alumnado

Tabla de contingencia Sexo * Nota Media en Inglés

Sexo	Chico	Recuento	Nota Media en Inglés					Total
			Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente	
Sexo	Chico	Recuento	14	21	7	3	1	46
		% de Sexo	30,4%	45,7%	15,2%	6,5%	2,2%	100,0%
		% de Nota Media en Inglés	48,3%	55,3%	46,7%	42,9%	20,0%	48,9%
	Chica	Recuento	15	17	8	4	4	48
		% de Sexo	31,3%	35,4%	16,7%	8,3%	8,3%	100,0%
		% de Nota Media en Inglés	51,7%	44,7%	53,3%	57,1%	80,0%	51,1%
Total		Recuento	29	38	15	7	5	94
		% de Sexo	30,9%	40,4%	16,0%	7,4%	5,3%	100,0%
		% de Nota Media en Inglés	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras



Según el sexo de los alumnos vemos como las chicas parecen obtener en conjunto una calificación ligeramente mejor que los chicos; no obstante, los estadísticos de contraste aplicados según cómo consideremos la naturaleza de la variable, *Chi cuadrado de Pearson*¹⁸ y *U de Mann-Whitney*¹⁹, indican que esa ligera diferencia no es estadísticamente significativa.

5. CONCLUSIONES

De los datos anteriormente expuestos, deducimos que el alumnado prefiere utilizar la memorización, pedir aclaración mediante preguntas y la atención dirigida y selectiva como estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. No obstante, el alumnado desconfía de la ampliación de oraciones y textos, del análisis de la segunda lengua y del control emocional.

¹⁸ Chi cuadrado de Pearson es un estadístico de contraste no paramétrico basado en las diferencias entre las frecuencias esperadas aleatoriamente en cada celda de una tabla de contingencia y las reales. Es ideal para el contraste de dos variables nominales y en menor medida para el de variables ordinales y escalares discretas.

¹⁹ U de Mann-Whitney es un estadístico de contraste de no paramétrico que se usa para estudiar una variable ordinal o las medias de una escala en función de dos muestras independientes (equivalentemente, dos categorías de respuesta de una misma variable nominal u ordinal).

Las alumnas utilizan los cuatro bloques de estrategias de aprendizaje (sensibilización y motivación; adquisición y codificación; automoción y evaluación) en mayor medida que sus compañeros de clase, siendo las diferencias estadísticamente significativas en los tres primeros bloques.

Con respecto a la nota media de inglés, cabe destacar que más de un tercio del alumnado no logra superar la materia de inglés al finalizar su Educación Secundaria Obligatoria y que un 40'4% lo hace con una nota mínima. Las alumnas obtienen calificaciones algo más altas que los alumnos, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa.

Los resultados de esta investigación nos indican que existe una correlación clara entre la utilización de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en el aprendizaje de una lengua. A mayor utilización de las estrategias de aprendizaje, mayor es el rendimiento. De ahí que las alumnas empleen con mayor frecuencia, y deducimos, más eficazmente las estrategias de aprendizaje y, por lo tanto, logren un mayor rendimiento académico que los alumnos.

6. ANEXO

USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nombre y apellidos:	Idioma:
Centro:	
Curso: Nº lista:	Sexo: M F.....
Nota:.....	Fecha:

¿Con qué frecuencia usas las siguientes estrategias y técnicas de aprendizaje en la clase de LE o cuando trabajas fuera de clase? Da a conocer tu forma de aprender indicando la frecuencia con que usas las estrategias 1-30. Escribe la puntuación (1-5) que corresponda, en tu caso, en la columna punteada. Si no comprendes lo que quiere decir cualquier estrategia, lee las aclaraciones, con guión, de la columna de la derecha.

5 = siempre 4 = casi siempre 3 = a veces 2 = casi nunca 1 = nunca

USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (Valcárcel, Coyle y Verdú)		
PROCESOS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
I. SENSIBILIZACIÓN Y MOTIVACIÓN		
A. Procesos de planificación	(1. Planificar las tareas de aprendizaje) (2. Organizar la planificación) (3. Auto-dirigir el aprendizaje) (4. Auto-controlar las intervenciones) (5. Identificación de problemas) (....) (....)	<ul style="list-style-type: none"> - Fijarse metas y objetivos - Planificar las partes y las ideas principales - Identificar y controlar las intervenciones - Comprobar y auto-corregir los errores - Identificar los puntos centrales de la tarea
B. Procesos afectivos	(6. Control emocional) (7. Auto-animarse) (8. Auto-responsabilizarse del aprendizaje) (9. Auto-reforzar el aprendizaje) (10. Tomar decisiones respecto a necesidades de aprendizaje) (....)	<ul style="list-style-type: none"> - Hablarse en voz baja para reducir la ansiedad - Auto-formularse expresiones de ánimo; auto-recompensarse por las intervenciones de uno - Llevar diarios personales de trabajo; proponerse objetivos de aprendizaje - Participar activamente en las tareas de aprendizaje; autoevaluarse. - Dar prioridad a ciertas necesidades de aprendizaje
C. Social	(11. Pedir aclaración mediante preguntas) (12. Pedir ayuda) (13. Cooperar con los compañeros en la resolución de problemas) (14. Identificación con las ideas y sentimientos de los	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer preguntas para pedir aclaración sobre aspectos que no se comprenden - Pedir que le corrijan a uno - Trabajar con los demás compañeros, de forma cooperativa, para resolver tareas. - Identificarse con la forma de pensar de los compañeros y con sus sentimientos

	(demás)	
II. ADQUISICIÓN Y CODIFICACIÓN		
D. Comprensión	(15. Atención dirigida y selectiva) (16. Adivinar por el contexto)	- Dirigir la atención hacia detalles específicos o hacia las ideas generales, subrayar, entresacar datos, ... - Realizar asociaciones, utilizar claves contextuales, ...
E. Retención	(17. Memorización) (18. Imitación)	- Recombinar elementos, tomar notas, parafrasearlos, ... - Repetir modelos, usar e imitar patrones, ...
F. Construcción	(19. Elaboración de oraciones o textos) (20. Interacción con los demás) (21. Análisis de la L2) (22. Uso de recursos y materiales de referencia)	- Recombinar elementos, sustituirlos, tomar notas, parafrasear - Practicar con los compañeros de clase en grupo o por parejas - Reflexión sobre las reglas que operan sobre la L2, análisis contrastivo, ... - Uso del diccionario, gramáticas de consulta y otras fuentes de referencia.
G. Transformación	(23. Traducción directa o inversa) (24. Deducir reglas y significados) (25. Ampliar oraciones y textos) (26. Resumir)	- Traducir de una lengua a otra - Deducir e inferir reglas y significados, imaginárselos según el contexto - Ampliar la extensión de oraciones y textos - Resumir información de textos orales o escritos
III. AUTOMATIZACIÓN		
H. Transferencia	(27. Transferir elementos a otras situaciones)	- Aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones más o menos similares
I. Comunicación	(28. Compensar la falta de competencia con otros recursos)	- Valerse de recursos variados para superar las limitaciones que uno tiene a la hora de hablar o escribir. Ejemplos: imaginarse el significado, recurrir al español, usar gestos y mimica, parafrasear lo que se dice, dar muchas vueltas con el vocabulario reducido que uno tiene hasta comunicarse, etc.
IV. EVALUACIÓN		
J. Autoevaluación	(29. Auto-evaluar procesos)) 30. Auto-evaluar resultados finales)	- Revisar continuamente el progreso que se está consiguiendo con la LE - Valorar los resultados finales de cada mes, trimestre o curso

Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado

Jaime García Salinas

Universidad Santo Tomás, Chile

jaimе.garcia@santotomas.cl

Anita Ferreira Cabrera

Universidad de Concepción, Chile

García Salinas, J. y A. Ferreira Cabrera (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 17- 40

Resumen.

Este artículo tiene como objetivo determinar, basado en un estudio empírico, que el entrenamiento en uso de estrategias de aprendizaje de lenguas (meta cognitivas, cognitivas, afectivas y sociales) en un ambiente de Aprendizaje Combinado permite mejorar el uso de una aplicación computacional para apoyar al profesor resultando en un aprendizaje más significativo en términos de apropiación de nuevos contenidos en la lengua meta.

Un contexto de aprendizaje combinado incluye un enfoque de enseñanza de lenguas comunicativo presencial, y otro no presencial que es mediado por una aplicación computacional.

Los resultados muestran que el entrenamiento constante en estrategias de aprendizaje desarrolla la capacidad de trazarse objetivos, monitorear y evaluar el aprendizaje (estrategias meta cognitivas), ayudar a aprender nuevas estructuras (estrategias cognitivas), controlar la ansiedad (estrategias afectivas) y buscar interacción en la lengua meta (estrategias sociales); todo esto para ayudar a mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos en el aprendizaje de la lengua meta.

Palabras claves: estrategias de aprendizaje de idiomas, entrenamiento, aprendizaje combinado

Abstract.

This paper shows, from an empirical point of view based on the research conducted, that language learning strategy training in a blended learning context fosters better understanding and use of courseware developed as an aid for the teacher. The strategies used were metacognitive, cognitive, affective and social.

A blended learning environment includes a communicative language approach as well as a computer mediated one. Learners can be more independent and self-reliant in their own learning.

Results show that this environment, including maintained training in language learning strategy use throughout the entire course, is effective in developing students' abilities to set objectives, plan, monitor and assess the learning process (metacognitive strategies) as well as retain language structures (cognitive strategies), control anxiety (affective strategies) and look for language interaction (social strategies); all of the former being quite useful in developing students' linguistics abilities that enable them to master the language.

Key words: language learning strategies, blended learning, training.

*La investigación que se presenta en este artículo se circumscribe en el contexto del Proyecto FONDECYT 1080165. Modelo Blended Learning basado en el enfoque por tareas y aprendizaje cooperativo para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. CONICYT- CHILE

1. Introducción

Los avances tecnológicos, han permitido que el aprendizaje de idiomas extranjeros sea más interactivo y dinámico. Estos nuevos métodos de enseñanza presentan, sin embargo, un nuevo tipo de desafío tanto para profesores como para alumnos, siendo los últimos quienes han necesitado desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, decisiones voluntarias conscientes que tienen un objetivo específico, para poder hacer uso efectivo de las nuevas herramientas a las que tienen acceso y poder aprender de manera más efectiva.

Por su parte, las investigaciones realizadas en CALL, han demostrado que el uso de una aplicación computacional facilita e incentiva el aprendizaje de un idioma.

El aprender un idioma basándose en un ambiente de aprendizaje combinado (del inglés *Blended Learning*) se requiere que el estudiante desarrolle formas de sacar el mejor provecho posible de éstas. Aprendizaje combinado se puede definir como una modalidad de enseñanza que mezcla la *enseñanza presencial* con la *tecnología no presencial* (Coaten, 2003; Marsh 2003).

Un ambiente de aprendizaje combinado de segundas lenguas, mezcla diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje, incluyendo tanto las clases presenciales, más tradicionales (con uso de un enfoque comunicativo) así como las clases no presenciales en que se hará uso de una metodología CALL operacionalizada a través de la creación de una aplicación destinada al trabajo independiente de los alumnos quienes pueden reforzar y ejercitarse de manera más autónoma los contenidos revisados en clases.

La literatura especializada (Cohen, 1990; Oxford & Crookall, 1989) ha sugerido la necesidad en adiestrar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en contextos tecnológicos, que les permitan usar de manera óptima los recursos computacionales y aprender eficientemente en los nuevos ambientes de enseñanza mediatizados por la tecnología a los que se enfrentan.

Cohen e Ishihara (2005) ya se habían focalizado en los beneficios de afinar estrategias de entrenamiento para el uso pragmático de la L2, con estrategias específicas al aprendizaje y uso de actos de habla en japonés. Un análisis de los actos de habla, sirvió para determinar que las estrategias contribuían a un aprendizaje efectivo así como también a un buen desempeño en éstos. Este estudio se circunscribió de manera específica en la exploración de cómo el uso de las estrategias de aprendizaje permite que los estudiantes mejoren su desempeño en la lengua meta permitiéndoles trazar objetivos, monitorear y evaluar su propio desempeño, así como el aprender más eficientemente los aspectos gramaticales y léxicos de esta segunda lengua ayudándoles a regular su ansiedad y también poder buscar interacción genuina en ella.

El artículo está organizado en las siguientes secciones: la sección número 1 está relacionada con el uso de las estrategias en el aprendizaje de idiomas, la sección número 2 es acerca de estudios empíricos sobre el uso de estrategias, la sección número 3 es acerca del uso de estrategias y autonomía, la sección número 4 es acerca del aprendizaje combinado. La sección numero 5 y 6 explican el estudio experimental y el proceso de intervención, en la sección número 7 y 8 se presenta el análisis e interpretación de los tests aplicados así como de las bitácoras de registro de los alumnos. Finalmente la sección número 9, presenta las conclusiones y futuras investigaciones en base al estudio realizado.

1. Estrategias de aprendizaje de idiomas.

La idea de utilizar estrategias en el área de aprendizaje de lenguas extranjeras, viene de las investigaciones que tenían por objeto aclarar qué hacía un buen aprendiz de lenguas, es decir qué características hacían que un aprendiz fuera más exitoso que otro durante el proceso de aprendizaje. Los resultados mostraron que no sólo era necesario tener las aptitudes necesarias así como una motivación para aprender una segunda lengua, sino que también se necesitaba la participación activa y creativa del propio estudiante en el proceso a través de la aplicación de técnicas de aprendizaje individualizadas.

Basados en estos estudios, MacIntyre (1994) estableció que “una de las áreas más fértiles de investigación en el aprendizaje de lenguas, en años recientes, es el tópico de estrategias de aprendizaje de idiomas”.

Las estrategias de aprendizaje de idiomas, son pensamientos y acciones que los individuos usan para lograr un objetivo de aprendizaje. El tipo de estrategias de aprendizaje utilizado por el estudiante depende de las diferencias individuales tales como sus creencias, estados afectivos y experiencias de aprendizajes previas.

Estudios realizados sobre alumnos destacados y alumnos menos aventajados, han demostrado que los primeros han desarrollado una gama de estrategias, a la hora de aprender un idioma, y son capaces de elegir entre las más apropiadas para resolver un problema concreto; son capaces además de adaptarlas a las necesidades de la situación específica y determinar su nivel de éxito (Nisbet y Shucksmith, 1991).

La relación entre estrategias de aprendizaje de lengua y el nivel de competencia en ésta es clara: alumnos con mayor nivel de lengua usan una mayor variedad y número de estrategias de aprendizaje (Anderson,2005; Bruen, 2001; Chamot & El-Dinary,1999; Green & Oxford,1995;O'Malley &Chamot,1990;Wharton,2000).

Ya en el año 1989, Rebecca Oxford había otorgado una definición funcional de estrategias de aprendizaje definiéndolas como “comportamientos o acciones usadas por los estudiantes para hacer el aprendizaje de idiomas más exitoso, auto-dirigido y agradable”. Con posterioridad, O’Malley y Chamot (1990) ofrecieron una definición alternativa de estrategias de aprendizaje de acuerdo a la cual éstas incluyen “pensamientos especiales o comportamientos que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información”.

Las estrategias son consideradas como procesos mentales conscientes que los estudiantes emplean intencionadamente y que están relacionados directamente con el

procesamiento de la información con la finalidad de aprender; o sea son utilizadas para recopilar, almacenar, recuperar y utilizar la información.

En términos generales una estrategia es “una secuencia de procedimientos para lograr un aprendizaje” (Schmeck, 1988). Por su parte, Edward Cohen (2005) define una estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras, como pensamientos y comportamientos conscientes o semiconscientes, por parte del estudiante, realizados con la intención de mejorar el conocimiento y entendimiento de la lengua meta; son pasos o acciones realizadas por el estudiante con el objetivo de mejorar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Ellas tienen el poder de aumentar la atención esencial para el aprendizaje del idioma, promover el ensayo que permite el firme anclaje de los nuevos conocimientos, mejorar la decodificación e integración de material relacionado con el idioma y aumentar la recuperación de información cuando sea necesaria para su uso. (Oxford, 1990 b; Mayer, 1988).

Las estrategias de aprendizajes de idiomas afectan “la forma en que el estudiante selecciona, adquiere, organiza o integra nuevo conocimiento” (Weinstein & Mayer, 1986, p.315). Sin embargo, es necesario mencionar que el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas no solo se relaciona con el área cognitiva sino que también afectan el estado afectivo o motivacional del aprendiz (Weinstein & Mayer, 1986 p. 315).

1.1 El propósito de las estrategias de aprendizaje de idiomas.

Las estrategias de aprendizaje tienen diferentes propósitos tales como incrementar el aprendizaje, ayudar a los estudiantes a llevar a cabo tareas, resolver problemas específicos y hacer que el aprendizaje sea más rápido y agradable, es por esto que se insta a los estudiantes de idiomas a hacer uso de éstas en la creencia de que el aprendizaje será facilitado.

La manera más eficiente de elevar el nivel de conciencia de los estudiantes, es el de otorgarles un entrenamiento explícito en el uso de estrategias de aprendizaje.

Las estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, incluyen estrategias cognitivas que permiten memorizar y manipular estructuras claves de la lengua meta, estrategias metacognitivas para el manejo y supervisión del uso de estrategias, estrategias afectivas para medir las reacciones emocionales del aprendizaje y para reducir la ansiedad, y las estrategias sociales para potenciar la interacción con hablantes nativos y la cooperación entre los estudiantes.

El entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje, tiene diferentes objetivos:

El primero de ellos es el de incrementar el aprendizaje puesto que se considera que sin las estrategias, el aprendizaje consciente no puede llevarse a cabo. Si consideramos también que tenemos estrategias de aprendizaje de idiomas y estrategias de uso de idiomas, entonces las primeras estarían enfocadas tanto a incrementar el aprendizaje como promover el uso de la lengua meta. El segundo objetivo es el de llevar a cabo tareas específicas ya que la selección de la estrategia depende de la tarea a realizar, siendo algunas estrategias apropiadas para más de un tipo de tarea. En tercer lugar, las estrategias ayudan a resolver problemas específicos

relacionados con el aprendizaje y entendimiento de la lengua. Si un aprendiz presenta problemas al analizar una oración en sus constituyentes básicos, debe hacer uso de otras estrategias ya que la que está utilizando hasta el momento no le es útil. Finalmente, ayudan a que el aprendizaje sea más fácil, rápido y agradable debido a que el uso de estrategias de aprendizaje permite a los estudiantes desarrollar mayor conocimiento acerca de ellos mismos y de la lengua meta. Es esta auto conciencia la que permite que el aprendizaje sea más satisfactorio y enriquecedor pues las tareas realizadas son más exitosas; es entonces cuando la instrucción que incluye estrategias de aprendizaje de idiomas es verdaderamente más fácil, rápida y satisfactoria.

1.2 Clasificación de estrategias de aprendizaje

Las investigaciones realizadas, se han enfocado en realizar un inventario de las estrategias de aprendizaje que los aprendices utilizaban o reportaban estar utilizando. Las estrategias identificadas en estos estudios, tendían a reflejar el tipo de estudiante en estudio, el contexto y los intereses particulares de los investigadores.

Los primeros investigadores, usaban sus propias observaciones para describir las estrategias de aprendizaje de idiomas (Rubin,1975; Stern,1975), basándose en categorías derivadas de la investigación en contextos de lengua materna (O'Malley & Chamot,1990), desarrollaron una lista que incluía todos las estrategias de aprendizaje derivadas de diferentes fuentes (Oxford, 1990).

Más recientemente, la clasificación e identificación de las estrategias ha sido basada en datos obtenidos a través del análisis de protocolos de verbalización de pensamientos (Chamot & El-Dinary, 1999).

En la literatura disponible, las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas se pueden agrupar en estrategias cognitivas, estrategias meta cognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales (O'Malley & Chamot, 1990).

Las estrategias cognitivas son aquellas operaciones que permiten actuar de manera directa en la materia a ser aprendida. Están referidas a los pasos u operaciones usados en la solución de problemas que requieren de un análisis directo, transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje (Rubin, 1987). Son procesos mentales que están directamente relacionados con el procesamiento de la información con el fin de aprender, recopilar, almacenar, recuperar y utilizar la información. La repetición de modelos de lenguaje y la escritura de información presentada de manera oral son ejemplos de estrategias cognitivas.

Las estrategias meta cognitivas son estrategias generales de aprendizaje, que permiten reflexionar acerca del propio pensamiento. Una vez que hemos comenzado a pensar acerca del aprendizaje, es posible notar cómo se está aprendiendo y de qué manera se puede potenciar esto para hacerlo más eficientemente. Las estrategias meta cognitivas más generales permiten organizar/planificar la forma de aprender para poder aprender de mejor manera. Ellas también permiten establecer el propio ritmo de aprendizaje, puesto que ayudan a determinar cómo se aprende de mejor manera y permiten buscar oportunidades para practicar y concentrarse en la tarea evitando la distracción. Otra función de las estrategias meta cognitivas es la de verificar el progreso, esto apunta a reflexionar sobre la forma en que se está trabajando en una tarea. Preguntarse acerca de ¿estoy entendiendo lo que leo? o

¿tiene sentido lo que estoy realizando? ayudan a reflexionar sobre este aspecto. Finalmente, la posibilidad de evaluar el proceso permite apreciar cuán bien se ha desarrollado la tarea, que tan efectivamente se ha aplicado las estrategias de aprendizaje y cuán efectivas fueron éstas.

Las estrategias afectivas, son aquellas acciones utilizadas para manejar los efectos relacionados con el aprendizaje en general y, con el estudio, en particular. Permiten que el estudiante regule las actitudes, motivación y reacciones emocionales hacia el aprendizaje de la lengua meta en determinadas situaciones, son operaciones realizadas que sirven para manejar la motivación y regular la ansiedad frente al aprendizaje y estudio. Esta estrategia es importante puesto que para estudiar y aprender no es suficiente saber estudiar sino que es necesario estar interesado en hacerlo y controlar las interferencias emocionales que podrían alterar los procesos cognitivos. Aunque estas estrategias pueden no ser directamente responsables de conocimientos o actividades, ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje es efectivo.

Finalmente, las estrategias sociales están relacionadas con la cooperación con otros estudiantes y buscar la oportunidad de interactuar con hablantes nativos. Estas estrategias contribuyen de manera indirecta ya que no conducen a la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua, sino que se relacionan con aquellas actividades en que el estudiante tiene la oportunidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido por medio de la interacción.

2. Estudios empíricos sobre el uso de estrategias.

Una parte importante de la investigación descriptiva en estrategias de aprendizajes de lenguas, ha sido el examinar el uso de estrategias entre estudiantes masculinos y femeninos. Algunos estudios han descubierto que las mujeres usan mayor cantidad de estrategias que los hombres (Kaylani, 1996; Oxford, Park-Oh, Ito & Sumrall, 1993), mientras que otros investigadores han demostrado que no existen diferencias entre ambos (Vandergrift, 1997). Sin embargo, la relación entre estrategias de uso y aprendizaje de idiomas y el nivel de competencia del estudiante es más clara. Hablantes más hábiles, usan una mayor variedad y a menudo un número mayor de estrategias de aprendizaje (Anderson, 2005; Bruen, 2001; Chamot & El-Dinary, 1999; Green & Oxford, 1995; O'Malley & Chamot, 1990; Wharton, 2000). Diferentes investigaciones se han realizado para determinar el tipo de estrategias que utilizan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. La mayor parte del tiempo, estas no son observables por lo que es necesario que sean explicitadas a través de un comportamiento visible. Por esta razón, se han desarrollado diferentes métodos, entre ellos los reportes verbales, usados para identificar claramente las estrategias mentales de aprendizaje de lenguas (Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1975; Wenden, 1991). Los investigadores también han pedido a los estudiantes que describan su proceso de aprendizaje y las estrategias usadas por medio de entrevistas retrospectivas, cuestionarios, bitácoras de registro y protocolos de pensamiento en voz alta que tienen relación con una tarea de aprendizaje específica.

Dentro de los cuestionarios, el más usado ha sido el desarrollado por Rebecca Oxford (1989) conocido como el "Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas" (SILL, su sigla en inglés). Este instrumento ha sido usado de manera extensiva para recolectar información, incluyendo un gran número de estudiantes. También ha sido utilizado para recolectar y analizar información en estudios que correlacionan uso de estrategias con variables tales como estilos de aprendizaje, género, nivel de competencia y cultura (Bedell & Oxford, 1996, Bruen, 2001).

Una investigación importante relacionada con el uso de estrategias, fue desarrollado por Cohen & Ishihara (2005), el cual se focalizó en los beneficios de afinar estrategias de entrenamiento para el uso pragmático de la L2. El proyecto incluyó el desarrollo de unidades instruccionales de auto-acceso y basadas en la Web para cinco actos de habla en japonés: *disculpas, cumplidos, respuestas a los cumplidos, peticiones, negaciones y agradecimientos*.

El contenido para los materiales curriculares, fue basado en información empírica extraída de la literatura de investigación. Estrategias específicas al aprendizaje y uso de actos de habla en japonés fueron obtenidos de estudios pragmáticos de este idioma e inglés y con ello se construyeron unidades de aprendizaje. Veintidós estudiantes de tercer año de japonés, de nivel intermedio, participaron en el estudio que duró un semestre. Se pretendía determinar el impacto de estos materiales de auto-acceso basados en la Web en el aprendizaje de actos de habla de japonés y la viabilidad del entrenamiento en base a estrategias refinadas.

Se encontró que los materiales tenían algún impacto, especialmente para aquellos estudiantes que demostraron tener una habilidad más limitada en el desempeño de actos de habla al comienzo. Las mediciones pre y post tratamiento variaron de acuerdo a los actos de habla, apareciendo la unidad de "peticiones" como la más efectiva. El contenido de las unidades, también ayudó a clarificar conceptos erróneos relacionados con lenguaje y cultura. Un análisis de los actos de habla, sirvió para determinar que las estrategias contribuían a un aprendizaje efectivo así como también a un buen desempeño en éstos.

3. Las estrategias de aprendizaje y la autonomía.

El uso de estrategias de aprendizaje, especialmente de estrategias meta cognitivas, incentivan el desarrollo de la autonomía del estudiante. En este caso, el rol del profesor es el de acercar a los estudiantes al ambiente de aprendizaje el cual incluye materiales de aprendizaje tales como diccionarios, hablantes nativos y la tecnología.

Es importante considerar el nivel actual de autonomía que ha alcanzado el aprendiz, pero también las herramientas cognitivas que éste ha desarrollado por sí mismo. El profesor, por su parte, sólo puede apoyar el desarrollo de la autonomía si también se ha beneficiado de la formación de profesores que está estructurada bajo los mismos principios.

Little (1995) sugiere que debemos proveer a los profesores en formación con las habilidades necesarias para desarrollar la autonomía en los estudiantes que estarán a su cargo, para ello debemos darles una experiencia de primera fuente durante su periodo de formación de lo que significa ser autónomo. El incluir el uso de

herramientas tecnológicas, tanto en la formación de los futuros profesores así como en el proceso de aprendizaje de la lengua, para los estudiantes, hace posible que los últimos se familiaricen con ambientes combinados de aprendizaje (del inglés *blended-learning*) en donde el aprendiz puede aprovechar tanto la labor de tutor del profesor mediador así como hacer uso de las herramientas tecnológicas que los acercan a material auténtico y significativo para su aprendizaje.

En el caso de esta investigación, el uso del aprendizaje combinado fue un factor base sobre el cual se hizo el entrenamiento en el uso de estrategias. Aclararemos a qué se refiere cuando se menciona el término aprendizaje combinado.

4. Aprendizaje combinado o Blended Learning

El aprendizaje combinado (o *blended-learning*), es el uso de diferentes metodologías de enseñanza para aprender idiomas, por ejemplo el enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, el trabajo colaborativo, o el estudio basado en preguntas. Este aprendizaje combinado puede ser logrado a través del uso de recursos físicos y virtuales; en otras palabras se combina la presencialidad en la sala de clases, la instrucción cara a cara junto con la instrucción mediada por el computador, el uso de CMC (del inglés *Computer Mediated Communication* o comunicación mediada por el computador) o materiales basados en la tecnología (alguna aplicación computacional) creados para que los alumnos puedan acceder al material en línea y complementar su aprendizaje. Es la combinación de esos dos ambientes de aprendizaje diferentes, tomando los beneficios específicos que cada uno de ellos proporciona, y su integración lo que permite que el estudiante tenga un acceso a experiencias de aprendizaje mejoradas y significativas. Es a través de la identificación de las posibilidades que ambos enfoques proporcionan y el uso estratégico de éstos lo que permite que el estudiante aprenda de mejor manera. La consideración más importante es el de clarificar los objetivos del aprendizaje, lo que determinará la mejor manera de mezclar ambos ambientes. El aprendizaje combinado expande las posibilidades para mejorar la cantidad y la calidad de la interacción humana en un ambiente de enseñanza; el aprendizaje combinado ofrece al estudiante la oportunidad de estar “juntos y separados” (Garrison, D. R.; H. Kanuka, 2004). Una comunidad de estudiantes puede interactuar a cualquier hora y en cualquier lugar gracias a los beneficios que las herramientas educacionales mediadas por computador proporcionan. El aprendizaje combinado provee de una buena mezcla de herramientas tecnológicas e interacciones las que resultan en una experiencia de aprendizaje constructiva y socialmente aceptada. El rol del tutor en estos tipos de ambientes es el de determinar qué tipos de entrega de instrucción o métodos combinará. Un ejemplo típico de esto puede ser una combinación de materiales basados en tecnología y sesiones presenciales usadas en de manera conjunta para presentar un contenido. Un instructor puede comenzar una lección con una muy bien organizada sesión introductoria en la sala de clases y luego proceder a hacer uso de materiales en línea. El rol del instructor es crítico ya que requiere de un proceso de transformación, el profesor es ahora un facilitador. Se requiere de tiempo de adaptación tanto para el instructor como para el estudiante el adaptarse a esta nueva modalidad. Se sugiere que exista una guía en el comienzo, la que luego disminuye a

medida que avanza la experiencia de los estudiantes (Kirschner, P. A., Sweller, J., and Clark, R. E., 2006). Algunas de las ventajas del aprendizaje combinado incluyen el costo de efectividad tanto para institución de enseñanza como para el aprendiz y flexibilidad en el horario del curso. Algunas desventajas, sin embargo, pueden estar relacionadas con el acceso a Internet, uso limitado de las tecnologías y habilidades de estudio. En la literatura existente (sobre todo aquellas fuentes de origen norteamericano) se hace mención al concepto de "aprendizaje híbrido" o "aprendizaje mezclado". Sin embargo, todos esos conceptos se refieren de manera general a la integración de herramientas de aprendizaje en línea con métodos más tradicionales de enseñanza. Dos aspectos importantes que se deben considerar son la cantidad de tiempo que se destina a las actividades en línea así como la cantidad de tecnología usada. Es apropiado el hacer la diferenciación entre aprendizaje combinado (blended learning) y el aprendizaje a distancia (E-learning) en donde el rol del profesor es el de un tutor on-line. Al igual que un profesor convencional, éste resuelve las dudas de los alumnos, corrige sus ejercicios y propone trabajos. La diferencia radica en que todas estas acciones las realiza utilizando sólo la Internet como herramienta de trabajo, bien por medios textuales (mensajería instantánea, correo electrónico), bien por medios audiovisuales (videoconferencia).

5. Estudio Experimental

Para poder determinar si un entrenamiento constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas es efectivo para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes de la lengua meta en contextos de aprendizaje combinado, se lleva a cabo un estudio de tipo experimental con aplicación de pre y post test y un grupo control.

La pregunta que conduce esta investigación es ¿ayudará un entrenamiento explícito y constante en la utilización de estrategias de aprendizaje a mejorar el aprendizaje de la lengua meta? La pregunta de investigación, se relaciona con la siguiente hipótesis:

5.1 Hipótesis

Un entrenamiento explícito y constante en estrategias de aprendizaje de L E adaptadas para ambientes de enseñanza combinado, puede ayudar a mejorar el aprendizaje de la lengua meta.

5.2 Metodología

5.2.1. Muestra: En la investigación participan 24 alumnos de primer año de la carrera de pedagogía en inglés, elegidos al azar, quienes cursaban la asignatura "Developing communicational English I" de acuerdo a la malla curricular en la Universidad Santo Tomás. Esta asignatura consta de 8 horas pedagógicas semanales de 40 minutos y está dividida en dos secciones de 20 alumnos cada una. La edad de los alumnos que conformaron la muestra está en el rango de los 17 y 24 años.

Del total de los alumnos participantes, la muestra está constituida por 7 sujetos del género masculino, correspondiendo al 29% del total de la muestra y 17 sujetos del género femenino, correspondiendo al 71 % del total de la muestra. En relación al establecimiento educacional de procedencia, 19 sujetos (correspondiendo al 79.2%), provienen de establecimientos municipales, 3 sujetos (correspondiendo al 12.5%) provienen de establecimientos particulares subvencionados y 2 sujetos (correspondiendo al 8.3%) provienen de establecimientos particulares.

Con respecto al nivel de habilidades lingüísticas de los sujetos, 13 de ellos (54.2%) son de nivel Básico y 11 de ellos (45.8%) con un nivel pre-intermedio.

El nivel de aprendizaje de inglés que presentan los alumnos, ha sido medido con la prueba “Quick placement test” (Oxford University Press) el que mide las habilidades lectoras, conocimientos de gramática y comprensión auditiva a través de preguntas de selección múltiple.

Para realizar la investigación, los alumnos son distribuidos en dos grupos, el grupo experimental y el grupo control, de 12 alumnos cada uno. Dicha agrupación se realiza por orden alfabético de acuerdo a los requerimientos de la casa de estudios.

5.2.2 El grupo experimental: Está compuesto por 12 alumnos de primer año de la carrera de pedagogía en inglés de la Universidad Santo Tomás, con niveles de idioma correspondiente a básico y pre-intermedio. Ellos son expuestos a una metodología de tipo aprendizaje combinado o *blended learning* en que cuentan con clases presenciales, con la guía de un profesor y con uso de un enfoque de enseñanza de lenguas de tipo comunicativo. Las clases presenciales son complementadas con el uso de una plataforma para ejercitarse, de manera más autónoma, los contenidos tratados. A lo largo de 14 sesiones los alumnos son entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas adaptadas para ambientes CALL con el objeto de que puedan hacer una utilización más provechosa y efectiva de la aplicación computacional.

5.2.3 El grupo control: El grupo control lo conforman 12 alumnos. Ellos son expuestos a una metodología de enseñanza de lenguas de tipo combinado en que cuentan con clases presenciales, con la guía de un profesor y con uso de un enfoque de enseñanza de lenguas de tipo comunicativo, también teniendo acceso a una aplicación CALL para complementar los contenidos tratados en clase. A ellos no se les provee del entrenamiento para fortalecer el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en ambientes CALL. Se entiende por clase tradicional, aquella de tipo comunicativo, en que el profesor está presente, guiando y monitoreando el proceso de enseñanza y otorgando el *feedback* correctivo cuando sea necesario.

5.2.4 Descripción del instrumento para evaluar estrategias de aprendizaje

Tanto al grupo experimental como al grupo control, se les aplica como pre-test y post-test una versión adaptada del inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas , (SILL, del inglés Strategy Inventory for Language Learning) el que fue desarrollado por Rebecca Oxford (1989) y ha sido utilizado para determinar el tipo de estrategias que usan los estudiantes para enfrentar el aprendizaje de un idioma extranjero (Cohen 1990, Weaver & Li,1998; Nyikos & Oxford,1993; Olivares-Cuhat, 2002; Oxford, 1990;1996; Oxford & Burry-Stock,1995; Wharton,2000).

El cuestionario SILL, es una medida estandarizada con diferentes versiones para estudiantes de una variedad de idiomas y como tal, puede ser usado para recolectar y analizar información acerca de aprendices de idiomas extranjeros; mide el tipo y la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje.

En el caso de ésta investigación, es importante destacar que se realizó una adaptación del instrumento descrito para poder medir el uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes mediados por una aplicación CALL, puesto que el cuestionario original sólo mide el uso de éstas en contextos tradicionales, comunicativos de enseñanza. La adaptación consistió en modificar determinados ítemes de las seis partes constituyentes del test, con el objetivo de identificar si los alumnos utilizaban, sin saberlo, las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes que eran mediados por el computador (aprendizaje combinado, Blended-learning).

El cuestionario consta de un set de 50 preguntas que indagan sobre los antecedentes personales y experiencias previas de aprendizaje de idiomas que poseen los estudiantes.

Las preguntas del 1 al 9, están enfocadas en la efectividad de la memoria (estrategias de memorización). Las preguntas del 10 al 23 representan el uso de procesos mentales (estrategias cognitivas). Las preguntas del 24 al 29 representan la compensación por falta de conocimiento (estrategias de compensación).

Las preguntas del 30 al 38 están relacionadas con la organización y evaluación del aprendizaje (estrategias meta cognitivas). Las preguntas del 39 al 44 están relacionadas con el manejo de emociones (estrategias afectivas). Finalmente, las preguntas del 45 al 50 se enfocan en el aprendizaje con otros (estrategias sociales).

Para entrenar a los alumnos, es necesario saber cuáles son las conductas de entradas que ellos poseen.

6. Proceso de intervención

Tanto el grupo control como el grupo experimental, fueron expuestos a un enfoque de enseñanza de lengua de tipo combinado en que los alumnos asisten a clases con un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, monitoreados por un profesor y también a sesiones en un ambiente CALL en que los alumnos hacen uso de una aplicación computacional que les permite reforzar los contenidos tratados en la sala de clases. No obstante, sólo el grupo experimental fue sometido a un proceso de entrenamiento en uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, en ambientes mediados por la metodología CALL, para aprovechar mejor el uso de la aplicación.

El proceso de intervención para incrementar el aprendizaje consciente de las estrategias de aprendizaje de lenguas consistió de un entrenamiento de 14 sesiones en las que los alumnos reflexionaban y comentaban respecto de las actividades realizadas en ese día. El profesor modelaba, guiaba y clarificaba las acciones concretas a realizar para ejercitarse las diferentes estrategias que facilitan el aprendizaje de lenguas extranjeras; estrategias cognitivas, meta cognitivas, afectivas

y sociales. Este proceso constó de 3 etapas diferentes que comenzaron con la aplicación de pre-tests tanto para medir las conductas lingüísticas de entrada de los alumnos participantes del proceso, así como la aplicación del test SILL para poder determinar en qué grado los alumnos utilizan estrategias de aprendizaje de idiomas extranjeros, para luego continuar con el proceso de entrenamiento en estrategias para el aprendizaje de lenguas mediatisado por la tecnología. Finalmente, se les aplicaba post-tests para poder determinar el grado de avance en los aspectos lingüísticos y de uso de estrategias. Dichas etapas se explican más detalladamente a continuación:

Etapa 1: Aplicación de los pre-tests.

En esta etapa se llevó a cabo la aplicación de dos pre-tests. Uno corresponde a una versión adaptada del "Strategy Inventory for Language Learning" (SILL, Oxford, R.1989) cuyos ítemes han sido adaptados para medir el uso de estrategias de aprendizaje en ambientes CALL por parte de los alumnos.

Este instrumento está dividido en 6 secciones y consta de 50 preguntas que indagan el uso de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas preguntas han sido adaptadas especialmente para medir el uso de estrategias en ambientes CALL. Dicho instrumento será aplicado a ambos grupos expuestos al enfoque de enseñanza de lenguas de tipo B-learning; tanto al grupo control como al grupo experimental.

El otro pre-test tiene como objetivo el poder medir las conductas de entrada, en términos lingüísticos, de los alumnos. Este test mide habilidades de comprensión lectora, producción escrita, comprensión auditiva y producción oral.

Una vez realizada la aplicación de los pre-tests, el grupo experimental siguió un proceso de entrenamiento en el uso de las estrategias anteriormente mencionadas, esto se realizó en sesiones semanales, en que la primera de ellas fue una introducción clarificadora referente al tipo de estrategias de aprendizaje de lenguas por medio de una presentación power point. También se les hizo entrega de una pauta que les guió en relación a acciones concretas que apuntaban al uso de estrategias específicas de aprendizaje de lenguas.

Etapa 2: Entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras.

El entrenamiento se realizó en catorce sesiones, durante las cuales a los alumnos se les guió en la utilización de diferentes actividades para fortalecer la utilización de las estrategias de aprendizaje de idiomas en ambientes tecnológicos de enseñanza.

El profesor procedió a mostrar y modelar, el tipo de actividades que fomentaban el desarrollo de estrategias meta cognitivas, cognitivas, afectivas y sociales. El entrenamiento en estrategias de aprendizaje de lenguas, se basó en el marco de referencia propuesto por Pearson y Dole (1987) y por Oxford et al. (1990) que presenta la siguiente secuencia:

- Modelamiento inicial de la estrategia por parte del profesor, con una explicación directa del uso de la estrategia y su importancia.

- Práctica guiada con la estrategia.
- Consolidación: donde el profesor ayuda a los estudiantes a identificar la estrategia y decidir cuándo debe ser utilizada.
- Práctica independiente con la estrategia.
- Aplicación de la estrategia a nuevas tareas.

En la sesión inicial se realizó una introducción y clarificación concerniente a las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes CALL por medio de una presentación power-point.

Luego de que se les presentara los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de lenguas, en la sesión siguiente los alumnos recibieron material impreso correspondiente a una pauta en que se detallan acciones específicas para ejercitarse las 4 estrategias anteriormente descritas. La pauta entregada explicitaba acciones concretas con las cuales los alumnos debieron trabajar como parte del proceso de entrenamiento, para que de esta manera pudieran apropiarse de éstas y utilizarlas de manera constante. La pauta estaba dividida en cuatro secciones: estrategias meta cognitivas, estrategias cognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales. Bajo cada una de estas categorías, al alumno se le otorgó una definición perteneciente a cada estrategia así como una lista de actividades que reforzaban el uso de ésta. Ellos también recibieron durante esta sesión, una bitácora con el objetivo de extraer información (y registrar por escrito) relacionada con las estrategias que usaron durante las sesiones de uso de la aplicación CALL.

La bitácora de registro, es un instrumento usado con la finalidad de que los alumnos registren por escrito los procesos mentales por los cuales van atravesando a medida que avanzan tanto en el aprendizaje de la lengua meta, así como en el manejo y utilización de las estrategias de aprendizaje de idiomas.

Se debe recordar que las estrategias son procesos mentales complejos y como tales la única forma de poder evidenciar el uso de éstas es por medio de la verbalización de los estudiantes (también conocidos como protocolos de pensamiento en voz alta, del inglés “*think aloud protocols*”) o bien por medio del uso de una bitácora de registro que los alumnos completan diariamente. Sus respuestas demuestran que los alumnos usaban de manera inconsciente algunas de las estrategias de aprendizaje de idiomas antes mencionadas. Es el proceso de entrenamiento el que permitió afianzar y potenciar el uso de éstas. Tales instrumentos fueron utilizados a lo largo de todo el proceso de entrenamiento, usándose en las futuras sesiones para reflexionar sobre el tipo de estrategia que se utilizará. El ambiente en que hace uso de éstas es un ambiente *Blended learning*. Fue también en esta etapa del proceso de intervención, donde se les familiarizó a los alumnos con el uso del *software* de autor Jclic, el que permite una variada gama de ejercicios (gramaticales, vocabulario, comprensión auditiva) para hacer más interactivo y dinámico el aprendizaje de la lengua meta.

Etapas 3: Aplicación de los post-tests.

Luego de realizado el proceso de entrenamiento, se procedió a la aplicación del post-test que corresponde a la versión adaptada del SILL para medir estrategias de aprendizaje de lenguas en ambientes CALL, así como también el test que permite

medir el incremento en las habilidades lingüísticas de los alumnos como son la comprensión lectora, producción escrita, comprensión auditiva y producción oral.

Se espera demostrar que un entrenamiento constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas, permite que los estudiantes saquen mejor provecho de las aplicaciones creadas para facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes que incluyen aprendizaje combinado mejorando consecuentemente sus habilidades en la lengua meta.

Diariamente, después de cada una de las 14 sesiones de trabajo con la aplicación CALL, se realizaba con los alumnos un taller de reflexión y comentarios sobre el tipo de estrategia utilizada, en ese día específico, para fortalecer así la internalización y el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje.

En cada una de las sesiones correspondientes al uso de la aplicación CALL, los alumnos tuvieron que completar una bitácora en la que registraron, por escrito, las acciones específicas que realizaban y que estaban relacionadas con las diferentes estrategias de aprendizaje.

7. Análisis e interpretación de resultados de pre/post tests aplicados:

A continuación se presenta de manera gráfica los resultados obtenidos por los alumnos del grupo control y grupo experimental en los pre y post tests que rindieron una vez realizado el proceso de intervención. En cuanto a los valores obtenidos por el grupo experimental, se puede observar en la tabla 1 la diferencia en cuanto al incremento en el aprendizaje obtenido por los alumnos lo que se puede apreciar en los resultados del post-test. Todos los alumnos participantes mejoraron en cuanto a la utilización de estrategias de aprendizajes de idiomas, en total 0,5 décimas en cuanto a rendimiento global, obteniendo un aumento significativo en el aprendizaje para el grupo completo.

Tabla 1: Resultados aplicación cuestionario SILL grupo experimental.

Pre-test grupo experimental			Post-test grupo experimental		
Nº	Alumnos	Promedio	Nº	Alumnos	Promedio
1	Sujeto 1	3,5	1	Sujeto 1	3,9
2	Sujeto 2	3,9	2	Sujeto 2	4,2
3	Sujeto 3	3,3	3	Sujeto 3	3,7
4	Sujeto 4	3,1	4	Sujeto 4	3,7
5	Sujeto 5	2,6	5	Sujeto 5	3,5
6	Sujeto 6	3,3	6	Sujeto 6	3,7
7	Sujeto 7	3,5	7	Sujeto 7	4,3
8	Sujeto 8	3,5	8	Sujeto 8	3,7
9	Sujeto 9	3,4	9	Sujeto 9	3,7
10	Sujeto 10	2,7	10	Sujeto 10	3,3
11	Sujeto 11	3,4	11	Sujeto 11	3,8
12	Sujeto 12	3,3	12	Sujeto 12	3,5
		3,3			3,8

Tabla 2: Resultados aplicación cuestionario STI a grupo control

Pre-test grupo control

Nº	Alumnos	Promedio
1	Sujeto 1	3,2
2	Sujeto 2	3,0
3	Sujeto 3	3,1
4	Sujeto 4	3,1
5	Sujeto 5	3,3
6	Sujeto 6	2,4
7	Sujeto 7	3,4
8	Sujeto 8	3,3
9	Sujeto 9	3,4
10	Sujeto 10	3,2
11	Sujeto 11	3,6
12	Sujeto 12	3,7
		3,2

Nº	Alumnos	Promedio
1	Sujeto 1	3,3
2	Sujeto 2	3,0
3	Sujeto 3	3,3
4	Sujeto 4	3,0
5	Sujeto 5	3,2
6	Sujeto 6	3,0
7	Sujeto 7	3,5
8	Sujeto 8	3,3
9	Sujeto 9	3,4
10	Sujeto 10	3,6
11	Sujeto 11	3,9
12	Sujeto 12	3,9
		3,4

Los valores mostrados en la tabla número 2, para el caso del grupo control, muestran que si bien existió un incremento leve en los valores obtenidos en el post-test aplicado, estos no son atribuibles al proceso de entrenamiento al que fueron sometidos los alumnos del primer grupo sino que al uso de la metodología de enseñanza combinada. Los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba diseñada para medir el incremento en las habilidades lingüísticas de los alumnos se exponen en la tabla número 3.

Tabla 3: Resultados pre-test grupo experimental por habilidad.

	Alumno	Comprensión Lectora	Producción Escrita	Comprensión Auditiva	Producción Oral	FINAL
1	Sujeto 1	55%	33%	33%	35%	39%
2	Sujeto 2	90%	65%	33%	40%	57%
3	Sujeto 3	80%	33%	25%	45%	46%
4	Sujeto 4	80%	66%	58%	45%	62%
5	Sujeto 5	85%	33%	91%	40%	62%
6	Sujeto 6	70%	16%	50%	30%	42%
7	Sujeto 7	45%	50%	55%	58%	52%
8	Sujeto 8	80%	33%	91%	55%	65%
9	Sujeto 9	85%	66%	75%	50%	69%
10	Sujeto 10	40%	38%	47%	49%	44%
11	Sujeto 11	50%	47%	33%	38%	42%
12	Sujeto 12	30%	40%	50%	40%	40%
		66%	43%	53%	44%	52%

En la tabla 3 se puede apreciar los resultados obtenidos en el pre-test aplicado a los alumnos del grupo experimental para medir las cuatro habilidades lingüísticas que ellos presentaban antes de comenzar con el proceso de entrenamiento de estrategias. Se puede observar que la habilidad con mayor desarrollo es la de comprensión lectora ("reading") llegando al 66%. Le sigue comprensión auditiva ("listening") con un 53 %;

a continuación la producción oral ("speaking") con un 44% y finalmente producción escrita ("writing") con un 43%.

Una vez transcurrido el proceso de entrenamiento, los resultados obtenidos en el post-test aplicado fueron los siguientes.

Tabla 4: Resultados post-test grupo experimental por habilidad.

Nº	Alumno	Comprensión Lectora	Producción Escrita	Comprensión Auditiva	Producción Oral	FINAL
1	Sujeto 1	71%	100%	56%	60%	72%
2	Sujeto 2	85%	93%	65%	65%	77%
3	Sujeto 3	95%	100%	75%	69%	85%
4	Sujeto 4	93%	100%	100%	74%	92%
5	Sujeto 5	93%	83%	100%	65%	85%
6	Sujeto 6	75%	78%	100%	60%	78%
7	Sujeto 7	65%	75%	80%	73%	73%
8	Sujeto 8	95%	100%	100%	75%	93%
9	Sujeto 9	85%	100%	65%	60%	78%
10	Sujeto 10	80%	60%	68%	50%	65%
11	Sujeto 11	64%	65%	67%	48%	61%
12	Sujeto 12	56%	59%	64%	55%	59%
		80%	84%	78%	63%	76%

Se puede observar en la tabla número 4, que todas las habilidades lingüísticas tuvieron un incremento notable en el aprendizaje luego de las 14 sesiones de entrenamiento, produciéndose de manera global un aumento del 24,5 % en total para las cuatro habilidades tal como lo muestra la tabla resumen número 5.

Tabla 5: Resumen aplicación de pre y post-test grupo experimental.

	Comprensión Lectora	Producción Escrita	Comprensión Auditiva	Producción Oral
Pre-test	66%	43%	53%	44%
Post-test	80%	84%	78%	63%
Diferencia	14%	41%	25%	18%
				Promedio de las 4 habilidades: 24,5%

En el caso del Grupo Control, aquellos alumnos que sólo hicieron uso del método de aprendizaje combinado (*Blended-learning*), también se produjo un incremento en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, pero no fue tan significativo como aquél que experimentaron los alumnos del grupo experimental.

En la tabla número 6 se exponen los resultados obtenidos para el grupo control.

Tabla 6: Resultados pre-test grupo control por habilidad.

Nº	Alumno	Comprensión Lectora	Producción Escrita	Comprensión Auditiva	Producción Oral
1	Sujeto 1	65%	55%	33%	45%

2	Sujeto 2	40%	46%	16%	35%
3	Sujeto 3	60%	50%	66%	45%
4	Sujeto 4	40%	33%	100%	46%
5	Sujeto 5	75%	50%	83%	54%
6	Sujeto 6	85%	55%	41%	53%
7	Sujeto 7	45%	45%	55%	47%
8	Sujeto 8	60%	58%	48%	63%
9	Sujeto 9	80%	47%	33%	40%
10	Sujeto 10	55%	46%	66%	38%
11	Sujeto 11	60%	43%	75%	47%
12	Sujeto 12	80%	46%	91%	45%
		62%	47%	61%	47%

En el caso de los resultados obtenidos en el pre-test aplicado al grupo control, se puede apreciar que la habilidad con mayor desarrollo es la de comprensión lectora, seguida de cerca por la de comprensión auditiva. El promedio final de las 4 habilidades es de 54 %. En la tabla número 7, se muestran los resultados del post-test aplicado al grupo control.

Tabla 7: Resultados post-test grupo control por habilidad.

Nº	NOMBRE	Comprensión Lectora	Producción Escrita	Comprensión Auditiva	Producción Oral
1	Sujeto 1	60%	65%	83%	60%
2	Sujeto 2	45%	50%	30%	35%
3	Sujeto 3	75%	83%	67%	75%
4	Sujeto 4	65%	83%	67%	55%
5	Sujeto 5	95%	83%	100%	75%
6	Sujeto 6	80%	83%	91%	70%
7	Sujeto 7	50%	53%	58%	50%
8	Sujeto 8	55%	58%	50%	60%
9	Sujeto 9	90%	100%	100%	55%
10	Sujeto 10	65%	83%	60%	55%
11	Sujeto 11	70%	83%	100%	70%
12	Sujeto 12	90%	83%	100%	65%
		70%	79%	75%	60%

Para los resultados obtenidos en el post-test aplicado al grupo control, se aprecia en la tabla número 7 que las habilidades experimentaron un incremento no tan significativo como el presentado por los alumnos pertenecientes al grupo experimental. El resumen se muestra en la tabla 8.

Tabla 8: Resumen aplicación de pre y post-test grupo control.

	Comprensión Lectora	Producción Escrita	Comprensión Auditiva	Producción Oral
Pre-test	62%	47%	61%	47%
Post-test	70%	79%	75%	60%
Diferencia	8%	32%	14%	13%
				Promedio de las 4

La tabla 8 muestra que las cuatro habilidades lingüísticas del grupo control tuvieron un aumento que sólo al 16% de manera global. Esto no es tan considerable como aquel experimentado por los alumnos pertenecientes al grupo experimental siendo de un 24,5 %.

Pruebas estadísticas

Para verificar si los resultados eran significativos de manera estadística, se consideró aplicar la prueba "t" de student. Esta prueba estadística sirve para comparar los resultados de un pre y post-test en un contexto experimental. Además, permite determinar las medias y las varianzas del grupo en dos momentos diferentes, verificando así significancia respecto de sus medias. La prueba "t" se basa en una distribución muestral o poblacional de diferencia de medias conocida como la distribución "t" de student. Esta distribución es identificada por los grados de libertad, los cuales constituyen el número de maneras como los datos pueden variar libremente.

Además se aplicó la prueba "F" de Fisher. En estadística se denomina prueba F (de Fisher) a cualquier prueba en la que el estadístico utilizado sigue una distribución F si la hipótesis nula es cierta. En estadística aplicada se prueban muchas hipótesis mediante el test F, entre ellas podemos mencionar la hipótesis de que las medias de múltiples poblaciones normalmente distribuidas y con la misma desviación estándar son iguales. Esta es, quizás, la más conocida de las hipótesis verificadas mediante el test F y el problema más simple del análisis de varianza. Otra hipótesis que se puede probar por medio de la aplicación de la prueba F se relaciona con las desviaciones estándar de dos poblaciones normalmente distribuidas son iguales.

T de student para dos muestras dependientes

T de student para grupo control	Pre- test	Post-test
Promedio	3,2	3,4
Desviación Estándar	0,33	0,31

Varianza (Prueba F)	0,87
Nivel de confianza	95%
Valor P	0,29369

El valor obtenido (Valor P=0,29369) indica que no existen diferencias significativas entre las medias de los pre-test y post-test aplicados al grupo control lo que indica que sin un entrenamiento en estrategias de aprendizaje de idiomas en contextos de aprendizaje combinado, no existe un aprovechamiento a cabalidad de las posibilidades que ofrece el software de autor computacional Jclic traduciéndose en un menor aprendizaje y apropiación de contenidos por parte de los estudiantes.

T de student para grupo Experimental	Pre- test	Post-test
Promedio	3,3	3,8
Desviación Estándar	0,36	0,28

Varianza (Prueba F)	0,45
Nivel de confianza	95%
Valor P	0,00201

El valor obtenido (Valor P= 0,00201) indica que existen diferencias significativas entre las medias de los pre y post test aplicados.

Esto significa que el entrenamiento entregado a los alumnos del grupo experimental, permite que éstos hagan un uso más efectivo de la plataforma computacional Jclic, lo cual implica que los alumnos aprenden de manera más provechosa y significativa los contenidos tratados en las diferentes unidades trabajadas. El poner en práctica las estrategias meta cognitivas, permite que los estudiantes planifiquen y fijen objetivos para su aprendizaje, las estrategias cognitivas les permiten aprender e internalizar de mejor manera estructuras del idioma, primordiales para la comunicación fluida y correcta en la lengua meta. Las estrategias afectivas y sociales les permiten controlar la ansiedad y buscar interacción en la lengua meta para poder practicarla. En relación a las estrategias de aprendizaje de idiomas, podemos decir con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas en los resultados obtenidos por el grupo experimental al considerar los resultados del pre y post test en cuanto al avance en uso de estrategias de aprendizaje, no siendo así en los resultados obtenidos por el grupo control.

8. Análisis de información contenida en bitácora de registro

Como se mencionó con anterioridad, el uso de las bitácoras de registro fue un elemento importante para la recolección de información concerniente a los procesos mentales por los cuales atravesaban los alumnos al momento de tener que trabajar haciendo uso de las estrategias de aprendizaje. Las respuestas expresadas por los alumnos ya individualizados, se transcribieron de manera textual para luego realizar una segmentación, proceso que incluye la reunión y análisis de todos los datos que se relacionan con la investigación. La segmentación consiste en agrupar las respuestas de cada alumno y agruparlas en categorías deductivas.

Este análisis permite identificar los elementos comunes en función del estudio realizado, esto es el entrenamiento en la utilización de estrategias de aprendizaje de idiomas en un contexto de aprendizaje combinado.

Los resultados obtenidos en base al análisis de las bitácoras, se presentan en una matriz categorial que reúne los principales hallazgos en relación a la categoría de estrategias de aprendizaje y las subcategorías estrategias de aprendizaje de idiomas: meta cognitivas, cognitivas, afectivas y sociales.

Categoría : estrategias de aprendizaje	
Subcategorías	Hallazgos
Estrategias meta cognitivas	Como resultado del análisis de la transcripción de las bitácoras de los alumnos, éstos demuestran haber desarrollado la habilidad de poder planificar su aprendizaje con anticipación, trazar objetivos para trabajar con la plataforma, analizar el desarrollo de las actividades que se han realizado y finalmente poder evaluar el proceso completo. A lo largo del proceso los alumnos consolidaron su capacidad de planear su aprendizaje atendiendo a objetivos determinados.
Estrategias cognitivas	Las estrategias cognitivas se potenciaron a través del proceso de entrenamiento. Los alumnos agrupan e identifican nueva información la cual es necesaria para aumentar su conocimiento respecto de la lengua meta. Las bitácoras confirman que a través del proceso de entrenamiento las nuevas estructuras fueron incorporadas a las ya existentes resultando en un mejor manejo de las habilidades lingüísticas.
Estrategias afectivas	Por medio del entrenamiento, los alumnos fueron capaces de mejorar gradualmente el control de su ansiedad frente a situaciones que les causaban nerviosismo. Los alumnos participantes potenciaron la capacidad de realizar retroalimentación entre ellos y, de esta manera, poder destacar los aspectos positivos de su aprendizaje. Descubrieron que el ensayar los diálogos y conversaciones es una buena forma de sentirse más seguro al momento de tener que interactuar en la lengua meta frente a sus pares o profesores.
Estrategias sociales	Otro resultado del proceso de entrenamiento, fue el de potenciar la interacción entre los alumnos. El que los alumnos se sintieran motivados a buscar interactuar en la lengua meta, ya fuera con sus compañeros o con hablantes nativos por medio de canales de chat, quedó en evidencia en su bitácora. Los alumnos eran activos participantes de su aprendizaje buscando el cooperar con sus compañeros así como el mantenerse en contacto con la lengua meta en contextos reales o virtuales de uso de ésta.

Con respecto a los hallazgos obtenidos de las bitácoras, podemos decir que las cuatro estrategias de aprendizaje de idiomas incidieron de manera directa en los avances obtenidos por los alumnos del grupo experimental y cuyos resultados se pueden apreciar en los resultados obtenidos en los post tests.

9. Conclusiones.

El artículo se ha enfocado en evidenciar que el entrenamiento explícito y constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas, permite mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos participantes. Los resultados obtenidos en las aplicaciones del pre y el post tests así lo demuestran.

La administración del inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas, mostró que los estudiantes de segundas lenguas utilizan estrategias de aprendizaje de idiomas (estrategias meta cognitivas, cognitivas, afectivas y sociales) para poder lidiar con el esfuerzo que esto involucra, si bien las estrategias que ellos utilizan son incipientes, un entrenamiento constante en el uso de ellas las fortalece. Es necesario el explicitar y mostrar por medio del modelamiento y ejemplos concretos (listas de

actividades proporcionadas a los alumnos) cuáles son las estrategias de las cuales pueden hacer uso y para qué sirven; de esta manera se procede a fomentarlas y fortalecerlas. Si bien la utilización de estrategias es mayoritariamente un proceso mental, la verbalización en el uso de éstas (por medio de la escritura diaria en una bitácora de registro) permite que los alumnos tomen aún más conciencia del beneficio de su uso. Ayuda en gran medida, además, una instrucción explícita y clara que permite que los estudiantes internalicen el uso constante de las estrategias como parte del proceso de aprendizaje.

La posibilidad de poder manejar la ansiedad al momento de hablar en la lengua meta, planificar con cuidado las actividades que se realizarán, monitorear cómo se están realizando y luego evaluar el proceso completo son actividades que luego forman parte del complejo proceso del aprendizaje. El uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en ambientes de aprendizaje combinado, va en directo beneficio de la capacidad de aprender más significativamente e internalizar de mejor manera los contenidos tratados. Un ambiente de aprendizaje combinado, demuestra también ser una opción innovadora y efectiva para aprender.

El entrenamiento en relación al uso de estrategias enfocadas a tales ambientes se hace necesario si se quiere que el alumno haga el mejor uso posible de los medios a los cuales se ve expuesto ya que la aplicación destinada al trabajo independiente de los alumnos puede reforzar y ejercitar la autonomía que estos tienen para revisar a su propio ritmo los contenidos revisados en clases. El potenciar la autonomía del estudiante es un aspecto importante en este tipo de ambientes combinados. Para que un alumno sea considerado como autónomo es necesario que se haga cargo de su propio aprendizaje, que planifique, trace sus propios objetivos y desarrolle habilidades relacionadas con auto-manejo, auto-monitoreo y auto-evaluación; es ser capaz de hacerse cargo del propio aprendizaje.

Las estrategias meta cognitivas juegan un papel importante ya que siendo aquellas estrategias que permiten reflexionar acerca del propio pensamiento, incentivan en el aprendiz la capacidad de planificar, monitorear, trazarse objetivos y finalmente evaluar el proceso. Esta capacidad de tener control y claridad sobre el aprendizaje que se realizará, permite que el alumno no dependa mayoritariamente de la figura del profesor, quien actúa en estos contextos como un monitor del proceso de aprendizaje, sino que es el propio estudiante el que dirige el curso de su aprendizaje tomando las decisiones significativas relacionadas con manejo y organización de contenidos, ser autónomo es la capacidad de separar y reflexionar de manera crítica; incluye la toma de decisiones y acciones independientes así como el manejar el ritmo del aprendizaje prestando atención a aquellos aspectos que necesitan ser reforzados y, de ser así, cuáles son las estructuras o aspectos específicos del idioma a mejorar por medio de aplicaciones específicas o páginas web que puedan ser de utilidad.

El uso de las estrategias de aprendizaje y consecuentemente la mejora en la capacidad de aprender y poder expresarse más fluidamente en la lengua meta, es un aspecto motivacional importante. Los alumnos participantes del estudio ven aumentado su conocimiento y rendimiento en la lengua meta, gracias al entrenamiento para el uso constante de estrategias de aprendizaje de idiomas lo que incentiva el uso de éstas.

Los resultados obtenidos permiten corroborar la hipótesis de trabajo ya que demostraron que la utilización de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras para trabajar en ambientes de enseñanza de aprendizaje combinado, ayudan a mejorar el aprendizaje de la lengua meta. Los alumnos fueron entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje en el contexto tecnológico de enseñanza de lenguas, demostrando que el objetivo general propuesto para este estudio fue cumplido.

Para resumir, se puede decir que como resultado del estudio llevado a cabo, los alumnos aprenden de mejor manera en un ambiente de aprendizaje combinado cuando se ha llevado a cabo un entrenamiento constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas lo que permite que los estudiantes planifiquen con antelación, se tracen objetivos, monitoreen el proceso mismo de aprendizaje y lo evalúen; que aprendan (basados en la evaluación del aprendizaje) cuales son las estructuras y elementos necesarios del idioma para que puedan comunicarse de manera más efectiva en la lengua meta. Como proyección para investigaciones futuras, sería interesante el estudiar cuán estrechamente están relacionadas los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje de idiomas, y por lo tanto, hasta qué punto es apropiado el considerarlas a todas ellas como aspectos de un constructo único.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, J. R. 2005. L2 strategy research. In E. Hinkel (Ed.), "Handbook of research in second language teaching and learning" (pp. 757-772). Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates.
- Bedell, D.A., & Oxford, R.L. 1996. "Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries". In R. L. Oxford (Ed.), "Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives" (pp. 47-60). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Bruen, J. 2001. "Strategies for success: Profiling the effective learner of German". Foreign Language Annals, 34(3), 216-225.
- Chamot, A. U. & El-Dinary, P. B. 1999. "Children's learning strategies in immersion classrooms". The Modern Language Journal, 83(3), p. XX.
- Coaten, N. 2003. "Blended e-Learning". Educaweb, 69. 6 de octubre de 2003. (Documento de internet disponible en <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>.)
- Cohen, A. 1990. "Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers". New York: Newbury House.
- Cohen,A.D. 1998. "Strategies in learning and using a second language". New York: Longman.
- Cohen, A. D., & Ishihara, N. 2005. "A Web-based approach to strategic learning of speech acts". Center for Advanced Research on Language Acquisition Report. (Documento de internet disponible en : <http://www.carla.umn.edu/speechacts/research.html>.)
- Cohen, A. D. 2005. "Coming to terms with language learner strategies: What do strategy experts think about the terminology and where would they direct their research?"

Paper presented at the 2nd International Conference of the Centre for Research in International Education, AIS St. Helens, Auckland, NZ.

- Garrison, D. R.; Kanuka, H. 2004. "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education". *The Internet and Higher Education* 7 (2): 95-105.
- Green, J.M., & Oxford, R. 1995. "A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender". *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Kaylani, C. 1996. "The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan". In R.L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp.75-88). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., and Clark, R. E. 2006. "Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching". *Educational Psychologist* 41 (2) 75-86.
- Little, D. 1995. "Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy". *System*, 23:2, 175-182.
- Macintyre, P. 1994. "Toward a social psychological model of strategy use". *Foreign Language Annals*, 27, 185-195.
- Marsh, G. et al. 2003. "Blended instruction: Adapting instruction for large classes". *Online Journal of Distance Learning Administration*, (VI), Number VI, winter 2003. [Documento de internet disponible en <http://www.westga.edu/~distance/ojdlw/winter64/marsh64.htm>]
- Mayer, R. 1988. "Learning strategies: An overview". In Weinstein, C., E. Goetz, & P. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation* (pp. 11-22). New York: Academic Press.
- Nisbet, J. & Schucksmith, . 1991. "Learning strategies. London: Routledge & Kegan Paul".
- Nyikos, M., & Oxford, R.L. 1993. "A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology". *Modern Language Journal*, 7, 11-22.
- Olivares-Cuhat, G. 2002. "Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study". *Foreign Language Annals*, 35(5), 561-570.
- O' Malley, J.M., & Chamot, A.U. 1990. "Learning strategies in second language acquisition". Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Crookall, D. 1989. "Research on six situational language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues". "Modern Language Journal," 73(4).
- Oxford, R.L. 1990. "Language learning strategies: What every teacher should know". New York: Newbury House.
- Oxford, R. L., Y. Park-Oh, S. Ito, and M. Sumrall. 1993. "Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement". *Foreign Language Annals* 26, pp. 359-371.
- Oxford, R.L., & Burry-Stock, J.A. 1995. "Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning". *System*, 23(2), 153-175.

- Pearson, P. D., & Dole, J. A. 1987. "Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of learning". *Elementary School Journal*, 88, 151-65.
- Rubin, J. 1975. "What the good language learner can teach us". *TESOL Quarterly* 9/1, 41 - 51.
- Rubin, J. 1987. "Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history and typology". In *Learner strategies in language learning*. eds. Wenden, A. and J. Rubin, 15-30. New Jersey: Prentice Hall.
- Schmeck, R.R., ed. 1988. "Learning Strategies and Learning Styles". New York: Plenum Press.
- Stern, H.H. 1975. "What can we learn from the good language learner?" *The Canadian Modern Language Review* 31/4, 304 - 18.
- Vandergrift, L. 1997. "The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study". *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.
- Voller, P. 1997. "Does the teacher have a role in autonomous learning?" In P. Benson & P. Voller (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, pp. 98-113.
- Weinstein, C., & Mayer, R.E. 1986. "The teaching of learning strategies". In M.C. Wittrock (Ed.), *Hand-book of research on teaching*, 3rd edition (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wenden, A.L. 1991. "Metacognitive strategies in L2 Writing: A case for task knowledge". In J.E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991* (pp. 302-322). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Wharton, G. 2000. "Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore". *Language Learning*, 50(2), 203-244.
- Wolff, D. 1994. "New Approaches to Language Teaching: An Overview". CLCS Occasional Paper No. 39. Trinity College, Dublin: Centre for Language & Communication Studies.

La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich

Luz Emilia Minera Reyna

Instituto Cervantes de Múnich

Minera Reyna, L.E. (2010). La motivación y las actitudes en el aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*,

Resumen

En este artículo se dan a conocer los resultados del estudio²⁰ cuya principal finalidad es abordar las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) en un contexto universitario alemán.

Se ha utilizado un cuestionario para recoger los datos sobre el grado y el tipo de motivación así como sobre las actitudes. Los resultados lingüísticos se han controlado a través de la prueba lingüística realizada por el equipo docente del centro. Finalmente, se ha comprobado la perseverancia por medio de las matrículas de los dos semestres siguientes.

Según los resultados, el grado de motivación para aprender el E/LE del grupo de informantes es alto, su motivación dominante es la intrínseca, seguida de la instrumental. En general, se observan actitudes favorables hacia los diferentes factores estudiados entre los estudiantes. El informante medio ha aprobado la prueba lingüística de nivel, pero no ha continuado con el aprendizaje formal de la LO en la misma universidad.

Palabras clave

motivación, actitudes, aprendizaje de lenguas extranjeras, rendimiento lingüístico, perseverancia, contexto universitario alemán.

Abstract

This article discloses the results of the study whose main purpose is to address the attitudes, motivation and affective variables in learning Spanish as a Foreign Language (E / LE) in a German university.

We used a questionnaire to collect data on the extent and type of motivation as well as attitudes. The results were controlled language through language test conducted by the teaching staff of the center. Finally, persistence has been found through the enrollment of two semesters.

According to the results, the motivation to learn the E / LE group of respondents is high, their intrinsic motivation is dominant, followed by the instrumental. In general, there are positive attitudes towards the different factors among students. The informant half has passed the language test level, but has not continued with formal learning of the LO at the same university.

²⁰Este es uno de los estudios realizados para la tesis doctoral titulada *Motivación y actitudes en el aprendizaje del E/LE en Alemania*, leída en la Universidad Antonio de Nebrija en julio de 2009 (para más información véase Minera Reyna, 2009b).

Keywords

motivation, attitudes, language learning, linguistic performance, perseverance, German university context

1. Introducción

Gracias a las investigaciones realizadas en los últimos años, se sabe que la adquisición o el aprendizaje de una lengua LE/L2 depende de diferentes variables interviniéntes. Por una parte, se encuentran los factores pedagógicos tales como la metodología, el material, el profesorado y el contexto didáctico. Por otra, están los factores relacionados más directamente con el aprendiente, Ezpi y Azurmendi (1996) apuntan que tradicionalmente se distinguen en los siguientes grupos: En primer lugar, las variables socio-demográficas que se relacionan con características dentro de un marco más general como la edad, el sexo, el nivel educativo, el nivel sociocultural y socioeconómico de la persona. En segundo lugar, las variables individuales entre las que se incluyen, por un lado, los aspectos referidos a la capacidad de aprendizaje como la inteligencia, la aptitud lingüística y las estrategias de aprendizaje y, por otro, la personalidad de los aprendientes y las variables afectivas, tales como la motivación hacia el aprendizaje de la LO y las actitudes hacia la LE, la comunidad lingüística/cultural así como también hacia los factores de aprendizaje.

Este estudio se centra en estas últimas, específicamente en las variables afectivas *motivación* y *actitudes*, con el fin de analizar el papel que desempeñan en el aprendizaje del español como lengua extranjera dentro de un contexto universitario alemán por diferentes razones. Entre otras porque, si bien para adquirir una LE es importante que el individuo tenga la capacidad intelectual necesaria y la posibilidad de aprenderla, es fundamental que también desee hacerlo y realice el esfuerzo requerido para alcanzar su objetivo, de lo contrario, el aprendizaje de la LE no se realizará satisfactoriamente. Al respecto, Núñez (2004) apunta que se ha demostrado que en el periodo adulto la madurez cognitiva y la claridad de la motivación favorecen el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la LO. Esto se podría explicar por el hecho de que la motivación se entienda como el motor que genera la actividad y sostiene el esfuerzo para conseguir una meta. Según nuestra opinión, la definición a continuación resume las características de este concepto en un contexto educativo.

"La motivación es un estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado, porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados" Madrid (1999: 69).

Por su parte, Gardner (1985) sostiene que la motivación en el campo de segundas lenguas o extranjeras (L2/LE) se entiende como la combinación del deseo de aprender la LO y el esfuerzo que se realiza para conseguirlo. Cabe recordar que dentro de este concepto sobresalen dos aspectos: el grado o intensidad de la motivación (que consiste en el esfuerzo y deseo para aprender la LE) y la *orientación motivacional* (que explica el tipo de razón para aprenderla). Tal y como ya hemos mencionado en un estudio anterior (Minera Reyna, 2009a), en el campo de lenguas se suele distinguir principalmente 4 tipos de motivación ordenados en dos dicotomías (Tragant y Muñoz,

2000). Por un lado, la *motivación extrínseca* (cuando se estudia la LO para conseguir algo externo, como aprobar un examen, satisfacer a los padres, por la simpatía que se siente por el profesor, etc.) y la *motivación intrínseca* (cuando se aprende la LE, porque se siente placer hacerlo). Por el otro lado, la *motivación instrumental* (cuando se estudia la LO con un propósito utilitario, como conseguir un empleo o mejorar el estatus social) y la *motivación integradora* (cuando se estudia la LE generalmente para vivir en la comunidad objeto). Sin embargo, en el contexto donde realizamos el estudio, en el que el español es una LE, conviene más hablar de una *motivación sociocultural*, que se observa cuando se aprende la LO gracias al interés por la cultura, la gente, el país, entre otros, sin necesariamente tener el deseo de integrarse en la comunidad lingüística.

Asimismo, al estudiar la motivación para aprender una LE/L2 difícilmente se puede dejar de hablar de las actitudes puesto que, como Ezpí y Azurmendi (1996) resaltan, la motivación aparece muy relacionada con las actitudes que pueden ser generadas por ésta o, incluso, en cierta medida la determinan cumpliendo como una especie de soportes motivacionales. Las *actitudes* están destinadas a definir la relación entre una persona y un objeto u otra persona, ya que nos informan de la predisposición o postura que la persona adopta frente al mismo (Ezpí y Azurmendi, 1996). Esta predisposición suele ser positiva o negativa hacia algo o alguien. Cabe mencionar que el estudio de las actitudes en disciplinas como la psicología social ocupa un lugar de interés por ser consideradas como *predictores* de la conducta por lo que el cambio de éstas recibe especial atención, puesto que se concibe como un significativo punto de partida para comprender o modificar la conducta de individuos (Stahlberg y Frey, 1990).

En el campo de lenguas las actitudes se consideran como uno de los componentes de la motivación en las taxonomías más importantes, tales como las de Gardner (1985); Dörnyei (1994); Williams y Burden (1997) y Clement, Dörnyei y Noels (1994). El modelo de motivación de Gardner (1985) también señala que las actitudes hacia la comunidad y cultura de la lengua objeto son factores importantes para aprender una LE. Asimismo, Dörnyei (1994) propone en su modelo que la actitudes hacia la situación del aprendizaje juegan un papel significativo en el constructo de la motivación.

Incluso, algunas investigaciones han demostrado que las actitudes positivas mantienen una correlación, no sólo con una motivación alta, sino también con los resultados lingüísticos de la LO y la perseverancia en el aprendizaje de la misma. Uribe (1999), por ejemplo, apunta que los alumnos más motivados y con actitudes muy positivas alcanzan las mejores notas en la clase de LE. Además, Larsen-Freeman y Long (1994) comentan que algunas veces una mala predisposición puede empeorar hasta el punto de los aprendientes abandonen por completo el estudio de la LO. De ahí que las actitudes sean otras de las variables tomadas en cuenta en esta investigación.

Resumiendo, tanto la motivación como las actitudes desempeñan un papel decisivo en el aprendizaje de una LE, a este respecto los investigadores Ezpí y Azurmendi (1996) señalan que diferentes estudios empíricos han mostrado la existencia de relaciones positivas entre el éxito de la adquisición de una lengua y la existencia de una motivación alta y actitudes positivas.

Aunque en el campo de lenguas (L2/LE) el estudio de éstas y otras variables afectivas haya alcanzado madurez y la mayoría de investigaciones se haya hecho en contextos educativos (escolares y universitarios), todavía no existen suficientes estudios relacionados con el E/LE en Alemania, donde el E/LE se ha posicionado en un lugar importante en las universidades.

A este respecto, Olmos Serrano (2007) explica que en las universidades alemanas se observa un crecimiento constante y continuado del número de estudiantes que eligen el español como su carrera, ya sea como Filología Hispánica, o bien como futuros profesores de español en la enseñanza secundaria. Sin embargo, este último autor apunta que el crecimiento más espectacular es el del número de estudiantes que aprenden español como asignatura de otras carreras en los centros de lenguas de las universidades. La demanda de español es tan grande en las universidades alemanas que se forman listas de espera que, en algunas ocasiones, han amenazado con provocar un colapso organizativo, tal y como subraya Olmos Serrano (2007). Esto ha llevado a algunos centros a buscar soluciones fuera de las universidades. En algunas ocasiones, las universidades trabajan con la colaboración de centros del Instituto Cervantes en Alemania. En otros casos, las universidades cuentan con el apoyo de la Universidad Popular.

Partiendo del lugar significativo que ocupa actualmente el E/LE en el ámbito universitario alemán y de la importancia de las variables afectivas *motivación* y *actitudes* en el aprendizaje de una LE, hemos realizado este estudio para averiguar, entre otros aspectos, qué tipo y grado de motivación tienen los estudiantes universitarios alemanes como aprendientes de E/LE. Asimismo, nos interesa saber con qué actitudes estos estudiantes se aproximan al aprendizaje de la LO, así como también a la lengua, la cultura y los hablantes hispanos.

2. Justificación del estudio y estudios preliminares

La investigación empírica del papel de la motivación en el éxito del aprendizaje de una L2/LE existe desde finales de los años 50 (Rost-Roth, 2001). Sin embargo, este último autor resalta que fueron los trabajos de Gardner y Lambert (1972) los que consolidaron la presunción de que la motivación y las actitudes son variables que influyen en el éxito de la adquisición de una L2/LE independientemente de otros factores como la inteligencia y la aptitud lingüística. Cabe decir que fue precisamente Gardner (1985) quien despertó el interés por la investigación de las variables afectivas al estudiar el papel que tienen la motivación y las actitudes en el aprendizaje del francés como L2 en el contexto canadiense. A partir de esta fecha, se han venido realizando investigaciones en relación a la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras en diferentes contextos tanto educativos como socioculturales. Hay que recordar que el interés por la investigación sobre las variables afectivas en el marco de adquisición de lenguas tuvo un nuevo apogeo a partir de los años 90 (Riemer y Schlak, 2004).

Con respecto a la investigación sobre dichas variables en contextos universitarios, existen numerosos trabajos especialmente relacionados con el inglés

como LE. Entre ellos se citan a continuación algunos a modo de ejemplo: Benson (1991); Berwick y Ross (1989), Gardner *et al.* (1997), Yager (1998), Montijano (1998), Pérez Clevia (2006), Martínez Agudo (2001), Nunan (2000) Chen y Warden (2002), Fernández Agüero (2002), Riemer (2003), entre otros. Sin embargo, existen también estudios con respecto a otras lenguas como el alemán (e.g., Ammon, 1991; Kirchner, 2004; Schlak *et al.*, 2002; Tristan, 2008; entre otros), el francés (e.g., Feuerhake, *et al.*, 2004), el español (e.g., Horwitz *et al.*, 1986; Noels, 2001; Marcos-Llinàs, 2007; Silbernagel, 2008; etc.), el español y el japonés (e.g., Okada *et al.*, 1996), entre otros.

Dado al auge de la investigación sobre estas variables en el campo de LE, que se ha observado en los últimos años, hay incluso trabajos interregionales que incluyen el aprendizaje de más de una LE en el contexto universitario. Aquí cabe destacar los estudios llevados a cabo por Grotjahn (2004) en los que participaron 427 estudiantes de las universidades alemanas de Duisburg y Bochum, así como también de la de Portsmouth, en Inglaterra. La mayoría de los estudiantes alemanes estaba en el primer año de inglés y francés, mientras que los estudiantes ingleses cursaban el segundo o cuarto año de español, francés o alemán. Los resultados sostienen que mientras más positiva es la actitud hacia la LE, más alta es la motivación, mejores resultados hay en el test lingüístico y, además, el grado de ansiedad es más bajo. En cuanto a las correlaciones positivas que se encontraron entre la motivación y las otras variables, se verifica que mientras más alto es el grado de motivación, se registra más extroversión, menos ansiedad al usar la LO, mejor actitud hacia la L2 y —en los universitarios alemanes— mejores resultados del test lingüístico.

Resulta conveniente señalar que por la creciente importancia del español como lengua internacional se ha observado un aumento de las investigaciones sobre la relación de las variables afectivas, como la motivación y las actitudes (así como de otras variables afectivas) en relación con el aprendizaje del E/LE en universidades de diferentes contextos culturales. Ahora bien, muchas de las investigaciones sobre el aprendizaje del E/LE y su relación con las variables afectivas se han realizado principalmente en Estados Unidos y en otros países de América cuya lengua oficial no es el español. No obstante, por el lugar que actualmente ocupa el español internacionalmente, ya ha aumentado el interés por este tipo de investigaciones en otros continentes como Europa. Seguidamente, se mencionan algunos estudios a modo de ejemplo.

El estudio de Horwitz *et al.* (1986) con 75 estudiantes de cursos introductorios del E/LE en la Universidad de Texas muestra que los estudiantes que están motivados (sin importar el tipo de motivación) parecen tener un grado bajo de ansiedad. Coviene recordar que la ansiedad afecta a la calidad de producción en el aula y, por consiguiente, al aprendizaje de la LO.

En España Espí y Azurmendi (1996) llevaron a cabo un estudio empírico sobre la motivación, las actitudes y el aprendizaje en el español como lengua extranjera con 69 estudiantes universitarios de E/LE que hacía un curso en San Sebastián en el curso 1992-1993. La mayoría de los universitarios era estadounidense (64,6%), pero también había estudiantes de diferentes nacionalidades europeas. Los resultados revelan que la motivación dominante de estos informantes es la instrumental. Sin embargo, su motivo principal no es académico, sino más bien por interés propio. Los valores positivos de la motivación instrumental hacen referencia a orientaciones

turísticas y de interacción con otras personas (el deseo de comunicarse con otras personas y de hacer nuevas amistades). Además, los resultados enseñan correlaciones entre actitudes favorables tanto hacia los españoles como hacia el E/LE y mejores resultados en el aprendizaje de la LO. También se aprecian relaciones significativas entre las orientaciones socioculturales y de amistad (el interés de hacer nuevos amigos, conocer y entender a otros y su cultura) y buenos resultados en el aprendizaje de la LO.

Marcos-Llinàs (2007) realizó una investigación en los Estados Unidos con un total de 134 estudiantes. Los estudiantes cursaban diferentes carreras universitarias y se habían matriculado en los cursos de español durante dos cuatrimestres. Según los resultados, cuanto más positiva es la actitud de los estudiantes, más alta es la motivación para aprender la LE y, al mismo tiempo, el nivel de ansiedad es más bajo. Además, los informantes más extrovertidos tienen mejores actitudes, al igual que las mujeres tienen mejores actitudes que los estudiantes varones. En cuanto a los indicadores del rendimiento académico, parece ser la actitud hacia el curso el más influyente. También parece tener importancia el haber visitado un país hispanohablante y estudiar la LO como asignatura optativa y no obligatoria. Por último, los resultados muestran que cuanto más alto es el nivel de la LO, más altos son los valores de las variables afectivas.

Por su parte, Silbernagel (2008) hizo un estudio sobre la motivación con 124 estudiantes del primer año universitario en Indianápolis, Estados Unidos que aprendían el E/LE. De acuerdo con los resultados la motivación dominante es la instrumental, ya que aprenden el ELE principalmente por los estudios, para hablar con hispanos, para encontrar un trabajo, por la importancia de la LO en su país y mundialmente, entre otros. Sin embargo, a un 40% del grupo también le gusta estudiar el español, con lo cual también hay estudiantes motivados intrínsecamente.

Según el estudio de González Boluda *et al.* (2003), los estudiantes universitarios de E/LE en Jamaica están motivados principalmente por razones instrumentales, puesto que muchos universitarios estudian el E/LE por razones de trabajo o porque piensan vivir en otro país o continuar sus estudios de postgrado en una universidad extranjera. Estos investigadores justifican que la motivación instrumental es la dominante en sus informantes por el entorno sociopolítico, económico y geográfico de Jamaica. Ya que hablar español significa para los jamaicanos mayores posibilidades de desarrollar en el futuro un mayor intercambio comercial y cultural con los países vecinos y el tener una herramienta de comunicación importante.

En Holanda cabe mencionar el estudio realizado por Tinka, (2008) con universitarios que aprenden el E/LE en el que se constata que las actitudes positivas hacia el E/LE y las lenguas extranjeras son indicadores del rendimiento lingüístico. Además, la intensidad motivacional y la relación entre la actitud respecto a los hispanohablantes son bastante altas.

Pese a lo anteriormente dicho y al aumento creciente del interés por aprender el E/LE en Alemania, según la revisión realizada hasta el momento de recoger los datos para este estudio, no existen suficientes estudios sobre el aprendizaje del E/LE en las universidades alemanas, y menos aún sobre el papel de las variables afectivas y su relación con el rendimiento lingüístico de los estudiantes. En esta línea, cabe citar la investigación referida a las creencias de estudiantes universitarios alemanes

(Ramos, 2005). Según los resultados de esta investigadora, los universitarios participantes en su estudio aprenden el E/LE principalmente por razones instrumentales, ya que su objetivo prioritario es comunicarse con la LO.

De ahí que veamos la necesidad de realizar el presente estudio, ya que contempla la relaciones entre el aprendizaje del E/LE, la perseverancia y las variables afectivas motivación y actitudes en un contexto universitario alemán. Concretamente, los objetivos de este estudio son:

1. Trazar el perfil motivador y actitudinal de los estudiantes no hispanistas del segundo semestre (NH-2) de E/LE de la Universidad Ludwig Maximiliam de Múnich (LMU) por medio de un cuestionario.
2. Delinear el perfil general del estudiante NH-2 de la Universidad LMU de E/LE por medio de un cuestionario.
3. Determinar si existen correlaciones entre las variables afectivas, otros factores individuales, la competencia lingüística y la perseverancia en el aprendizaje del E/LE.
4. Comprobar la hipótesis a priori y formular hipótesis posteriores en base a los resultados.

Hipótesis a priori

Con respecto al objetivo 4, se espera que el grupo de los informantes universitarios tenga una motivación instrumental dominante para aprender el E/LE. Dicha suposición se basa en el contexto estudiantil en el que aprenden la LO, pues creemos que están especialmente motivados por los beneficios estudiantiles o laborales futuros que trae consigo aprender el E/LE.

3. Método

3.1 Tipo de estudio

A la hora de diseñar la presente investigación, decidimos realizar un estudio descriptivo por las características de los sujetos de estudio y de los objetivos. Por consiguiente, consideramos adecuado seguir las líneas características de los estudios descriptivos de encuesta, dentro del margen de la metodología de investigación cualitativa y cuantitativa, por las siguientes razones.

En primer lugar, nuestro estudio se centra en el campo de las variables afectivas en un escenario educativo, por lo que conviene analizar detalladamente las actitudes hacia diferentes factores de aprendizaje y motivaciones para aprender el E/LE del grupo de informantes universitario. Para —que una vez realizado el análisis— poder descubrir relaciones existentes entre dichos factores que nos permitan, por un lado, corroborar las hipótesis a priori. Por el otro, elaborar posibles hipótesis posteriores y, finalmente, extraer conclusiones. A este respecto, Echeverría (1983)

aclara que el método descriptivo persigue describir un fenómeno existente, analizando su estructura y descubriendo las asociaciones existentes que lo definen.

En segundo lugar, aunque el método descriptivo corresponda al paradigma cualitativo, permite recoger datos tanto cualitativos como cuantitativos. Para ello, se suelen usar cuestionarios y entrevistas cuyos ámbitos de información más frecuentes son: actitudes, valores, creencias, intereses, conductas, etc., ya sean personales o grupales, como explican Carrasco y Calderero (2000).

Asimismo, gracias a la existencia actual de instrumentos informáticos eficaces y rigurosos (que permiten al investigador no sólo recoger los datos cualitativos, sino también clasificarlos, categorizarlos, codificarlos, sintetizarlos, compararlos y cuantificarlos), el proceso de investigación obedece a un plan sistemático y ordenado.

En tercer lugar, la metodología cualitativa se utiliza frecuentemente por el propio profesorado investigador, con el fin de mejorar el conocimiento de su alumnado. Una vez se haya profundizado en dicho conocimiento, el profesor podrá comprender mejor a los protagonistas del aprendizaje y su conducta en el aula. Aún así, Carrasco y Calderero (2000) señalan que una investigación realizada en un contexto educativo no tiene por qué seguir solamente una línea cualitativa, sino que más bien puede complementarse con técnicas cuantitativas, siempre y cuando el estudio lo permita y requiera. Puesto que la realidad educativa es tan compleja que no tiene que ser estudiada exclusivamente por una u otra metodología, sino que más bien se requiere una integración entre ambas (Valiente, 2002).

Por último, aunque en contextos sociales se prefiera la evaluación cualitativa por considerarse que proporciona una visión global de la realidad a investigar (Mayorga, 2004), no descartamos en esta investigación el uso de técnicas cuantitativas por las ventajas y las razones ya conocidas, sino más bien preferimos combinarlas a fin de complementar los datos. De ahí que esta investigación adquiera un carácter mixto por hacer uso tanto de técnicas cualitativas como cuantitativas.

Para medir las posibles correlaciones entre los factores motivacionales, actitudinales, el nivel lingüístico y la perseverancia, decidimos trabajar con dos análisis estadísticos. Por un lado, aplicamos el Coeficiente de Correlación de Pearson (r) cuyo valor de índice puede variar en el intervalo [de -1 a +1]. El signo + indica una relación positiva entre las variables. En cambio, el signo - significa una relación inversa. Por el otro, además del análisis de Coeficiente de Correlación de Pearson (r), también analizamos y presentamos las variables estudiadas en porcentajes, así como la media obtenida del grupo respecto a las mismas.

3.2 Participantes

La muestra de los informantes de este estudio está compuesta por 96 estudiantes (66 mujeres y 30 hombres) de diferentes carreras, excepto de Filología Hispánica llamados no hispanistas (NH), de la Universidad Ludwig Maximilian de Múnich (LMU).

Respecto al origen de los universitarios, constatamos que el 92.7% es alemán por lo que su lengua materna es el alemán. El otro 7,3% de los informantes es de Bulgaria, Rusia y Eslovaquia. La edad media de este grupo es de 25 años. Estos estudiantes están matriculados en diferentes carreras de la Universidad LMU de

Múnich especialmente en las facultades de Ciencias Políticas y Sociología (22%), Pedagogía y Psicología (25%), Filología y Literatura (12%), entre otras. No obstante, hay que volver a resaltar que ninguno estudia Filología Hispánica. Por ello, en el momento de recoger los datos todos los estudiantes cursaban el segundo semestre de E/LE como curso optativo. Al finalizar el segundo semestre de E/LE los universitarios hacen una prueba lingüística el último día del curso para obtener el primer certificado de español de la Universidad para los estudiantes "no hispanistas del segundo semestre de español" (NH-2) que equivalía al nivel A2 según el MCR en el momento de recoger los datos.

Además, todos los informantes afirman tener conocimientos— además de en E/LE— en, por lo menos, 2 lenguas extranjeras, especialmente en inglés y francés.

Finalmente, queda por decir que se ha seleccionado la muestra de forma no probabilística e intencional según los criterios previamente establecidos: universitarios en Alemania que no se han matriculado en Filología Hispánica, estudian E/LE como asignatura optativa y hacen una prueba lingüística en la Universidad.

3.3 Contexto

La Universidad Ludwig-Maximilian (LMU) de Múnich tiene 18 facultades. En el semestre de invierno 2008/2009 se matricularon aproximadamente 44.000 estudiantes, de los cuales el 15% es del extranjero. La LMU ofrece a los estudiantes de diferentes facultades, a parte de los matriculados en la carrera de Filología Hispánica, la posibilidad de aprender el E/LE, además de otras 50 lenguas extranjeras, como cursos optativos (FFP, 2008). Estos cursos son organizados por el centro de lenguas *Fremd- und Fachsprachen Programm* (FFP) que contabiliza unas 5.200 inscripciones por año (Raaf, 2009). El FFP cuenta con la colaboración de la Universidad Popular de Múnich la cual ofrece normalmente entre 9 y 10 cursos del primer semestre de E/LE. A partir del segundo semestre los cursos de E/LE son coordinados por el FFP. En el semestre de invierno 2008-2009 había 6 cursos del segundo semestre de E/LE, 3 cursos del tercer semestre y 1 del cuarto y quinto semestre respectivamente. Asimismo, se ofrecía un curso de cultura hispana al que se podía asistir a partir del IV semestre. Hasta dicho semestre, se calculaban aproximadamente 1500 inscripciones anuales para los cursos optativos de E/LE.

3.4 Materiales

En primer lugar, se ha aplicado un *cuestionario* para recoger los datos referentes a las variables afectivas siguiendo la línea de otros estudios anteriores sobre dichas variables, ya que, como Richards *et al.* (1997) apuntan, los cuestionarios son utilizados en muchas ramas de la lingüística aplicada, como en los estudios de uso de la lengua, el estudio de actitudes y motivación y en el análisis de necesidades.

A modo de ejemplo, citamos algunos estudios en los que se han aplicado cuestionarios para recoger los datos sobre las variables afectivas en relación en el campo de lenguas: Clément y Kruidenier (1983), Gardner (1985), Cenoz Iragui, (1993), Scheu y Bou Franch (1993), Clément, Dörnyei, y Noels (1994), Espí y

Azurmendi (1996), Montijano (1998), Yager (1998), Madrid (1999), Noels *et al.* (1999), Tragant y Muñoz (2000), Noels (2001), Cid. *et al.* (2002), Fernández Agüero (2002), Marcos-Llinás (2007), Spanska *et al.* (2008), entre otros.

Las ventajas de los cuestionarios son, entre otras, la posibilidad de la aplicación simultánea a diferentes informantes proporcionando tanto datos sobre las variables afectivas la motivación y las actitudes como también datos informativos de interés para esta investigación (como edad, sexo, nivel de estudios, etc.) en una única sesión proporcionando tanto datos cualitativos como cuantitativos. Asimismo, concentran el objetivo del estudio de manera insuperable, abordan directamente el asunto con ilimitado poder de expansión y profundidad y, además, producen datos con exactitud y economía (López Morales, 1994). De ahí que los cuestionarios se utilicen como primer recurso para recoger los datos sobre variables afectivas (Cid *et al.*, 2002).

El cuestionario utilizado en la presente investigación se compone de 6 apartados (véase el anexo). En algunos casos hay apartados que tienen más de una parte, puesto que miden más de un aspecto. El apartado I se presentan 12 razones para aprender el E/LE con el objetivo de identificar el/los tipo(s) de motivación que tienen los informantes y averiguar cuáles son los dominantes. El apartado II está diseñado con el propósito de averiguar el grado en el que nuestros informantes están motivados para aprender la LO. El apartado III tiene el objetivo de saber la actitud que los informantes tienen hacia sí mismos como aprendientes del E/LE. El apartado IV está compuesto por 4 partes que abarcan los componentes (tanto humanos: profesor y grupo de compañeros, como no humanos: curso, material didáctico y entorno) de la situación del aprendizaje, considerados en el modelo de Dörnyei (1994). El apartado V tiene el objetivo de conocer la actitud que los aprendientes tienen hacia las lenguas extranjeras, en general. Y, finalmente, el sexto apartado tiene como fin averiguar la actitud de los informantes hacia lo hispano, es decir, hacia la lengua, la gente, la cultura y “el mundo” hispanos. Hay que resaltar que existe un baremo para cada uno de los apartados que componen el cuestionario lo que hace posible para investigaciones futuras la aplicación de los apartados por separado según lo que el profesor o investigador quieran medir en clase (para mayor información véase Minera Reyna, 2009c).

En segundo lugar, tomamos *los resultados de la prueba lingüística* de nivel de NH2 de la Universidad LMU de Múnich para comprobar si existe una correlación entre los conocimientos lingüísticos y un tipo determinado de motivación dominante (objetivo III).

Por último, revisamos *las matrículas* de los dos semestres siguientes a fin de controlar qué informantes continuaron con el próximo curso de E/LE en el centro.

3.5 Procedimiento

El cuestionario se había utilizado para recoger los datos de una investigación anterior (véase Minera Reyna, 2009a) para lo cual se habían realizado varios pre-test; no obstante, se ampliaron algunos ítems para el presente estudio. Una vez realizadas las modificaciones del cuestionario, llevamos a cabo dos pre-test que pasamos a dos grupos de estudiantes NH del primer semestre de E/LE de la Universidad LMU. Tras el análisis de cada pre-test fuimos haciendo algunas

modificaciones para, finalmente, redactar la versión final (véase Minera Reyna, 2009c).

Por último, pedimos la colaboración y autorización a la dirección y al profesorado del Departamento de Español de la Universidad LMU para aplicar el cuestionario a todos los grupos de estudiantes NH del segundo semestre de E/LE de la LMU. Hay que decir que decidimos aplicar el cuestionario a los estudiantes que tenían que realizar una prueba lingüística al finalizar el curso para poder continuar con el próximo nivel. De esta forma, podríamos controlar también el resultado de la prueba lingüística y la perseverancia de los informantes. Por lo tanto, tendríamos datos para corroborar si había correlaciones entre las variables estudiadas, la nota y la perseverancia. Al llegar a las aulas respectivas, les pedimos a los estudiantes presentes su colaboración explicándoles que se trataba de una investigación realizada con el fin de conocer mejor a los estudiantes de E/LE y que todas sus respuestas eran de mucho valor para dicha investigación. Todos se mostraron dispuestos a contestarlo y tardaron entre 15 y 20 minutos de media en responderlo. Resulta oportuno mencionar que pasamos el cuestionario a mediados de curso, teniendo en cuenta las recomendaciones de no aplicarlo antes de un examen o descanso, hechas por Gardner (1985). Seguidamente, tabulamos e interpretamos los datos obtenidos del cuestionario.

Tanto las notas obtenidas en la prueba lingüística como el resultado de la revisión de matrículas del tercer curso NH3 (no hispanistas tercer semestre) en los dos semestres sucesivos (verano de 2006 e invierno 2006-2007) se registraron en una base de datos junto a los resultados del cuestionario para poder acceder a los datos a la hora de aplicar el tratamiento estadístico Correlación de Pearson (r).

Los resultados han sido sometidos tanto a un análisis de carácter cualitativo como cuantitativo. Asimismo, se han analizado los datos de las variables afectivas, resultado de la prueba y la perseverancia de forma individual (por informante) así como global (el grupo total de informantes presentado como unidad).

4. Resultados

4.1 Resultados cualitativos: Perfil global del informante universitario

Atendiendo al objetivo 2 de este estudio y según los análisis, resumimos que el perfil general de nuestro grupo de informantes en el momento de recogida de datos es como sigue: es una estudiante universitaria de sexo femenino de lengua materna alemana que tiene una edad media de 25 años y ha concluido los estudios de bachillerato.

Cursa el segundo semestre de español en la Universidad de Múnich LMU (Ludwig-Maximilians Universität). Sin embargo, no estudia Filología Hispánica. Es decir que el español es una asignatura optativa. Además del E/LE, habla por lo menos dos lenguas extranjeras: inglés y francés. Asimismo, ha estado ya en un país hispano de vacaciones y, fuera de la clase, tiene relaciones esporádicas con hispanohablantes.

Por último, como veremos más adelante, hay que decir que nuestro informante medio realizó la prueba y la aprobó con 104,5 puntos de media, equivalente a la nota "bien" según el baremo de calificaciones (véase la tabla 7). Finalmente, el informante universitario medio no continuó con el tercer curso de E/LE en los dos siguientes semestres (véase la gráfica 4).

4.2 Resultados cuantitativos del cuestionario de las variables estudiadas

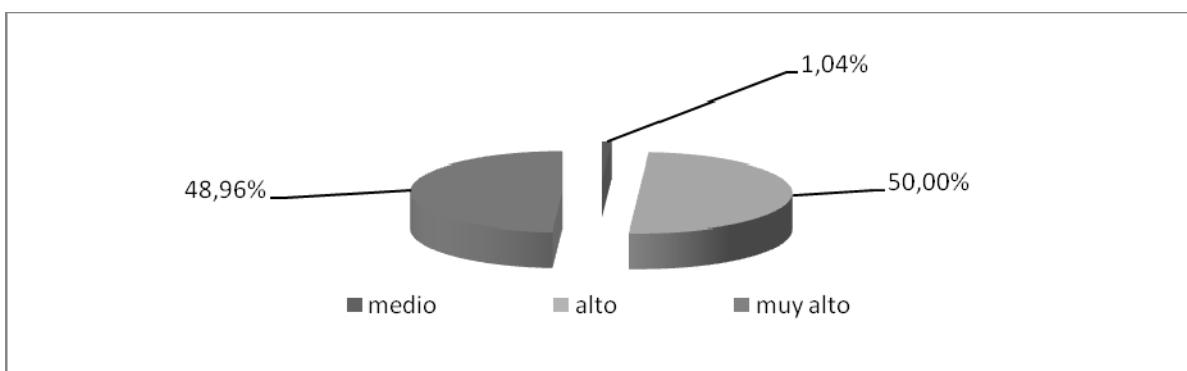
En este apartado damos a conocer los resultados cuantitativos recogidos con el cuestionario con respecto a las variables *motivación* y *actitudes*. En primer lugar y de acuerdo con el objetivo 1, nos interesa identificar *el grado, los tipos de motivación* que tienen nuestros informantes para aprender el E/LE y, además, comprobar si existe un tipo de motivación dominante en el grupo. En segundo lugar, queremos averiguar la actitud que tienen nuestros informantes hacia diferentes aspectos, tanto relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LO, como también de los aspectos socioculturales (la lengua, la gente, el mundo y la cultura hispanos). En cada uno de los aspectos del análisis cuantitativo presentamos tanto la puntuación máxima que es posible obtener en cada uno de ellos, como la puntuación media alcanzada, que nos permite obtener una visión global del grupo de informantes.

En cuanto al *grado de motivación* del grupo en la clase de E/LE, se observa que es alto, puesto que la puntuación media es de 48,14 en una escala de 1 a 60 puntos (véase la siguiente tabla).

	Puntuación máxima	Puntuación obtenida	Media	Desviación típica
T	5760	4621	48,14	4,93

tabla 1: Grado de motivación global del grupo de LMU

Ahora bien, el análisis individual revela que, conforme a la distribución de la puntuación en las categorías de los resultados del apartado II del cuestionario [muy bajo (1-12); bajo (13-24); medio (25-36); alto (37-48) y muy alto (49-60)], la mayoría de los informantes tiene un grado de motivación entre alto (50%) y muy alto (48,96%) independientemente del tipo de motivación que sea, este resultado confirma que estos universitarios están motivados para aprender la LO (véase la siguiente gráfica).



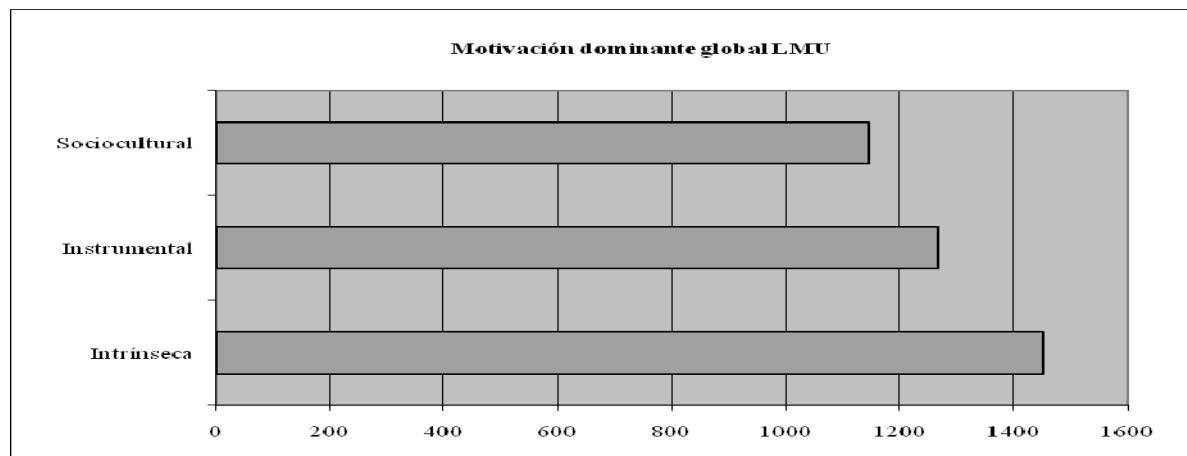
Gráfica 1: Grado de motivación en porcentajes

En lo que se refiere al *tipo de motivación* para aprender el E/LE, la motivación dominante para aprender el E/LE del grupo tomado como una unidad es la intrínseca. En segundo lugar, se encuentra la motivación instrumental y, por último, la sociocultural (véase la siguiente tabla).

Motivación	Puntuación máxima	Puntuación obtenida	Media	Desviación típica
Intrínseca	1920	1452	15,13	3,37
Instrumental	1920	1266	13,19	2,84
Sociocultural	1920	1146	11,94	3,36

Tabla 2: Media de la motivación dominante del grupo LMU

En cuanto al valor que es posible obtener en cada tipo de motivación, hay que decir que el valor máximo es de 1920 puntos (96 informantes que podrían obtener un máximo de 20 puntos), por lo que el valor mínimo es de 1. Según la tabla anterior, la motivación dominante (intrínseca) del grupo tomado como unidad ha puntuado un total de 1452 puntos, seguida de la instrumental con 1266 puntos. Por último, se encuentra la sociocultural con 1146 puntos por lo que se considera menos dominante del grupo (véase la siguiente gráfica).



Gráfica 2 : Motivación dominante global LMU

En el segundo análisis de los resultados, que nos ha permitido examinar *individualmente* los datos sobre la motivación dominante, se observa que en el 63,54 % de los informantes es también la motivación intrínseca la que domina para aprender el E/LE (véase la siguiente tabla).

Tipo de motivación dominante	Número de informantes	% de informantes
Intrínseca	61	63,54%

Instrumental	21	21,88%
Sociocultural	14	14,58%
Total	96	100%

Tabla 3:Tipo de motivación dominante individual LMU

Aunque los resultados del segundo análisis de los datos (motivación dominante individual), coincidan con el primero (motivación dominante global del grupo), hay que señalar que el segundo análisis ha revelado que en 12 estudiantes se observan dos tipos de motivaciones igualmente dominantes, es decir que alcanzan la misma puntuación en dos tipos diferentes. Mientras que 6 de los informantes obtienen la misma puntuación tanto en la sociocultural como en la intrínseca, los otros 6 alcanzan la misma puntuación en la instrumental y en la intrínseca. Sin embargo, gracias a la información obtenida en la pregunta abierta, se constata que en algunos de los 12 informantes hay una tendencia más dominante hacia un tipo de motivación que hacia el otro. Por ejemplo, aunque 3 informantes obtengan la misma puntuación en la motivación intrínseca y en la sociocultural, se observa una tendencia más fuerte hacia la motivación sociocultural, ya que han apuntado que la razón más importante para aprender E/LE es: "*el contacto/ la interacción con los hispanos o el deseo de vivir y trabajar en un país hispano*". Por otro lado, en 4 informantes se destaca una inclinación hacia la motivación intrínseca, porque sostienen que la razón más importante es la siguiente: "*porque me gusta la lengua...*". Por último, en los informantes cuya puntuación máxima es igual tanto en la motivación instrumental como en la intrínseca, se ve una marcada tendencia hacia la motivación instrumental, puesto que 3 afirman que el motivo más relevante es éste: "*porque lo necesito para mis futuros estudios/ trabajo o para mejorar la cualificación...*". Los 2 informantes restantes señalan que el motivo más importante para aprender la LO es el siguiente: "*porque me gusta el español...*", de ahí que en ellos sobresalga la motivación intrínseca.

En resumen, los datos que han arrojado tanto el análisis global de grupo de informantes como el individual muestran que la motivación extrínseca (representada por la motivación instrumental y sociocultural o integradora) es menos dominante que la motivación intrínseca entre los estudiantes no hispanistas del segundo semestre de español (NH2) de la universidad LMU.

Además, el cuestionario ha revelado diferentes tipos de *orientaciones motivacionales* clasificadas tomando en cuenta diferentes taxonomías, especialmente los modelos de Dörnyei (1994), Clément, Dörnyei y Noels (1994) y Gardner (1985). La clasificación resultante incluye las siguientes categorías.

Orientación instrumental	"Para viajar en el extranjero." "Formación/ cualificación profesional." "Lo necesitaré en mi futuro trabajo." "Para estudiar/ trabajar en el extranjero." "Para hacer prácticas en un país hispano.", etc.
---------------------------------	---

Orientación sociocultural	<p>"Para tener acceso a la cultura y al país .."</p> <p>"Para tener acceso a la gente hispanohablante."</p> <p>"Para conocer más gente hispana."</p> <p>"Me gustan el idioma español y las culturas latinoamericanas.", etc.</p>
Orientación interactiva	<p>"Para escribirles correos electrónicos y cartas</p> <p>a mis amigos hispanos."</p> <p>"Para comunicarme con otra/ más gente."</p> <p>"Posibilidades de comunicación mundialmente."</p> <p>"Para poder conversar y ser comprendido en países hispanohablantes."</p> <p>"Para comprender y comunicarme con mi pareja hispana en su lengua materna.", etc.</p>
Interés por lenguas y culturas extranjeras en general	<p>"Porque el español es una lengua importante mundialmente."</p> <p>"Para aprender un nuevo idioma extranjero."</p> <p>"Porque un nuevo idioma abre las puertas a nuevos mundos."</p> <p>"Porque quiero hablar muchos idiomas."</p> <p>"Me gusta aprender y hablar otro idioma.", etc.</p>
Autoconfianza con respecto a la LE	<p>"Porque me resulta fácil aprender español."</p> <p>"Aprendo rápidamente el español por mis conocimientos de latín y francés.", etc.</p>
Otros tipos de orientación	<p>"Porque me gusta compararlo con latín y francés."</p> <p>"Para tener un cambio en mi rutina estudiantil.", etc.</p>

Cuadro 1: Tipos de orientación

Por el contexto en el que se encuentran los informantes de este estudio, consideramos más adecuado hablar de *orientación sociocultural* y *orientación interactiva* que de *orientación integradora*. En otros contextos bilingües, como el canadiense, las respuestas de la orientación sociocultural e interactiva se clasifican bajo la orientación integradora. A este respecto, cabe citar a Clément *et al.* (1994) que clasifican también el interés por aspectos culturales en la orientación sociocultural. Pese a esta decisión, no se excluye la posibilidad de que haya individuos en el contexto donde realizamos el estudio que deseen integrarse en algún país hispano en el futuro.

Los valores positivos de la orientación instrumental se refieren, por un lado, a la importancia y/o beneficio de saber el E/LE tanto en los estudios universitarios como en el futuro laboral cercano del informante. Por el otro, destaca la utilidad de hablar español para viajar. Hay que decir que este último motivo podría también tener componentes tanto socioculturales como de interacción. No obstante, por la estructura, el cuestionario no nos ha proporcionado información más específica para poder asegurarla. Cabe decir que otros autores como Clément y Kruidenier (1983) han clasificado el interés por viajar y/o turismo como otro tipo de motivación. Sin

embargo, otros investigadores —como Tragant y Muñoz (2000) Clément, Dörnyei y Noels (1994), entre otros.— no lo han hecho.

Los valores positivos de la orientación sociocultural dan cuenta de la importancia que tiene para los informantes conseguir el acceso a la gente y a la cultura hispanas. No obstante, en este estudio también hemos encontrado orientaciones que revelan el interés, no sólo por la lengua y la cultura hispanas, sino también por otras lenguas y culturas extranjeras. Esto significa que algunos informantes quieren aprender lenguas extranjeras para acceder a nuevas culturas en general (*"porque un nuevo idioma abre las puertas a nuevos mundos..."*) o porque les gusta aprender otras lenguas (*"porque quiero hablar muchos idiomas."*).

La orientación interactiva (comunicación interpersonal) se refiere al uso del idioma español en situaciones de interacción. Es decir que esta categoría incluye el deseo y/o interés de comprender a hispanohablante y hacerse comprender tanto en el extranjero como en Alemania. Sin embargo, hay que destacar que en nuestros informantes el deseo de interactuar con otras personas no se limita a los hispanohablantes, sino que hace referencia a otras personas (*"para comunicarse con otra/ más gente"*, *"posibilidades de comunicación mundialmente"*). Este tipo de orientación es conocida como *"orientación xenofílica"* y se ha registrado ya en estudios anteriores, como el de Clément *et al.* (1994). Cabe destacar que se ha observado en estos informantes universitarios una fuerte tendencia de aprender el E/LE por ser considerada una lengua mundial o internacional.

Asimismo, hay respuestas que corresponden a la autoconfianza con respecto a la LE. Es decir que hay informantes que estudian E/LE porque les resulta fácil. Estos motivos son originados por la sensación de éxito y las valoraciones personales sobre las aptitudes lingüísticas que los informantes perciben de sí mismos. Es decir, tienen una buena actitud hacia sí mismos como aprendientes de E/LE.

Finalmente, hay que mencionar que hemos encontrado respuestas que no corresponden a las categorías mencionadas, por lo que aparecen en *"otras orientaciones"*.

En cuanto a *las actitudes* hacia los diferentes aspectos, hay que señalar que no se han encontrado actitudes negativas en el grupo de informantes hacia ninguno de los aspectos estudiados.

De acuerdo con el análisis global y según los baremos utilizados en cada uno de los apartados del cuestionario dedicados a las actitudes hacia los diferentes factores del aprendizaje del E/LE tomados en cuenta en esta investigación, presentamos en la tabla a continuación las medias encontradas según el análisis global, es decir tomando la puntuación obtenida del grupo total de informantes.

Actitud hacia	Puntuación global máxima posible	Puntuación total obtenida por el grupo	Puntuación máxima por ítem	Media del grupo	Desviación típica
sí mismo	1920	1314	20	14	2,6
el profesor	2880	2293	30	24	3,12
el	3360	2399	35	25	3,71

grupo					
el curso	3360	2507	35	26	3,7
el entorno de aprendizaje	2400	1580	25	16	2,64
las lenguas extranjeras	4800	3909	50	41	4,07
el español	2688	2241	28	23	2,46
el mundo hispano	2688	2044	28	21	2,53
la gente hispana	2688	2220	28	23	2,46
la cultura hispana	4800	3332	50	35	6,75

Tabla 4: Medias globales de actitudes estudiadas

De acuerdo con los baremos utilizados en cada apartado del cuestionario, iremos comentando las actitudes encontradas en este grupo de informantes.

Respecto a la actitud hacia sí mismo que tienen los informantes como aprendientes de E/LE, constatamos que el grupo tiene en promedio una actitud muy buena, según el baremo aplicado [(excelente: 20- 17); (muy buena 16-13); (buena 12-9); (regular 8-5); (mala 4-1)].

La actitud hacia la situación del aprendizaje y de la enseñanza ha sido tomada en cuenta en los diferentes modelos de motivación, por ejemplo, el de Gardner (1985), Clément, Dörnyei y Noels (1994) y el de Dörnyei (1994), porque se considera que los factores externos afectan tanto al aprendizaje de la LO como a la motivación para aprenderla. Por eso, dichos modelos de motivación clasifican las actitudes hacia los elementos de enseñanza-aprendizaje (tanto humanos: profesor y compañeros, como materiales: curso y entorno) como componentes de la motivación. Williams y Burden (1999) apuntan que resulta esencial que se tengan en cuenta las variables contextuales, que aunque son interpretadas de formas distintas por los alumnos, producen un profundo impacto en el nivel inicial de la activación motivacional y también en su perseverancia a la hora de alcanzar las metas trazadas. Por ello, el apartado IV del cuestionario incluye ítems que tienen como objetivo reconocer qué actitud tienen nuestros informantes hacia los factores externos, tanto humanos (el profesor y el grupo de compañeros), como materiales (curso y entorno del aprendizaje). A continuación, detallamos los resultados de la actitud de los informantes hacia cada uno de los factores externos que componen la situación hacia el aprendizaje antes mencionados.

Los resultados muestran que la media global del grupo en lo que se refiere a la actitud que tiene hacia el *profesorado* de E/LE es de 24 puntos, tal y como se aprecia en la tabla 4. Por lo que según el baremo aplicado [excelente: 30- 25); (muy buena

24-19); (buena 18-13); (regular 12-7); (mala 6-1)], el grupo de informantes tiene en promedio una actitud muy buena hacia el profesorado de E/LE.

Respecto a la actitud hacia los *compañeros* del curso de la LO, los resultados revelan que la actitud del grupo también es positiva de acuerdo con la media global obtenida: 25 puntos [(excelente: 35- 29); (muy buena 28-22); (buena 21-15); (regular 8-14); (mala 7-1)].

Para indagar las actitud hacia *el curso de la LO* también se aplica el mismo baremo que hacia el grupo de compañeros. Según la media obtenida por el grupo de informantes (26 puntos), tienen en promedio una actitud muy buena hacia el curso de E/LE.

Con el fin de estudiar la actitud hacia el *entorno de aprendizaje* se han tomado en cuenta aspectos tales como el aula (tamaño, iluminación y temperatura), el mobiliario, el material didáctico disponible (pizarra, televisor, vídeo, casete, retroproyector, etc.), el número de alumnos y el libro de texto. El baremo utilizado es [(excelente: 25- 21); (muy buena 20-16); (buena 15-11); (regular 10-6); (mala 5-1)]. Como se observa en la tabla anterior, los resultados arrojan una media global del grupo en cuanto a la actitud que tiene hacia el entorno de 16 puntos con lo cual la actitud promedio del grupo es muy buena.

Además de los factores que tienen una relación directa con el aprendizaje de la LO en el aula, analizaremos a continuación los resultados de las actitudes del grupo de informantes hacia otros factores externos que pueden jugar un papel importante tanto en las primeras fases motivacionales para aprender la LO, así como en la perseverancia del aprendizaje.

Con el objetivo de interpretar los resultados numéricos del ítem de las *lenguas extranjeras* en general, utilizamos las siguientes categorías [(excelente: 50- 41); (muy buena 40-31); (buena 30-21); (regular 20-11); (mala 10-1)]. Según la media obtenida por el grupo de informantes (41) éste tiene una actitud excelente hacia las lenguas extranjeras, lo que se podría explicar por el hecho de que los informantes tengan conocimientos en, por lo menos, dos lenguas extranjeras además del E/LE.

A continuación, el lector encontrará los resultados globales respecto a las actitudes hacia "lo hispano", es decir, las actitudes del grupo de informantes hacia el mundo, la gente y la cultura hispanos así como hacia el idioma español.

Cabe decir que para interpretar las actitudes hacia la lengua, la gente y el mundo hispanos se aplica el mismo baremo con las siguientes categorías: actitud excelente (28- 23); muy buena (22-18); buena (17-12); regular (11-6); mala (5-1). Esto es posible, ya que para averiguar las actitudes hacia estos factores se utilizan *escalas de diferencial semántico*, con 4 pares de adjetivos polares (positivos y negativos) que tienen 7 posibilidades de elección, valoradas con un mínimo de 1 para los adjetivos negativos y de un máximo de 7 puntos para los positivos. Por ello, el valor total que puede alcanzarse en esta parte es de **28** puntos ($4 \times 7 = 28$) máximo por informante en cada aspecto.

Hacia el *mundo hispano* en general se aprecia una actitud muy buena por parte del grupo de informantes, puesto que la media global del grupo es de (21).

Ahora bien, la media global obtenida del grupo de informantes tanto con respecto a la *gente hispana* como también al *E/LE* es de 23 puntos, por lo que se concluye que la actitud global del grupo hacia estos factores es excelente.

Por último, queda por decir que la actitud hacia la *cultura hispana* en general es muy buena de acuerdo con el baremo utilizado para la interpretación de este ítem [(excelente: 50- 41); (muy buena: 40-31); (buena: 30-21); (regular: 20-11); (mala: 10-1)], puesto que la media global del grupo es de 35 puntos.

Respecto el análisis individual, los resultados demuestran que en los informantes sobresalen las actitudes positivas (excelente y muy buena) en casi todos los aspectos. Por un lado, observamos que la mayoría de los informantes (en porcentajes) muestra una actitud excelente hacia: el profesorado (48%), las lenguas extranjeras (52%), el español LE (67%) y la gente hispana (63%). Por el otro, vemos que la mayoría del grupo tiene una actitud muy buena hacia: sí mismo (55%), el grupo de compañeros (64%), el curso (64%), el entorno (65%) como también la cultura (53%) y el mundo hispanos (64%). En la siguiente tabla el lector encontrará un resumen de los resultados en porcentajes de las actitudes hacia los diferentes aspectos estudiados y relacionados con el aprendizaje de la LO.

Tabla 5: Actitudes en porcentajes hacia los factores estudiados en porcentajes LMU

Actitud hacia	excelente	muy buena	buena	regular
sí mismo	10,42%	55,21%	32,29%	2,08%
el profesorado	48%	46%	6%	0%
el grupo	19%	64%	17%	0%
el curso	27%	64%	8%	1%
el entorno	3%	65%	29%	3%
las LES	52%	47%	1%	0%
el mundo hispano	29%	64%	7%	0%
el E/LE	67%	31%	2%	0%
la gente hispana	63%	33%	4%	0%
la cultura hispana	22%	53%	21%	4%

4.3 Resultados de la prueba lingüística de nivel

La prueba lingüística que realizaron los estudiantes NH (no hispanistas) después del segundo semestre de español en la Universidad tenía un valor posible de 0 a 135 puntos en el semestre de invierno de 2005-2006. Cabe decir que, según las reglas internas del Departamento de Español de dicha universidad, la puntuación mínima para aprobar la prueba en el momento de recoger los datos era de 87 puntos, que equivalía al 65% de la puntuación total. De acuerdo con los resultados, la nota media del grupo es de 104,6 puntos (véase la siguiente tabla), que corresponde a la categoría "bien", según el baremo de notas presentado en la tabla 7.

Puntuación máxima posible	Puntuación global obtenida	Media	Desviación típica
8235	6379	104,6	15

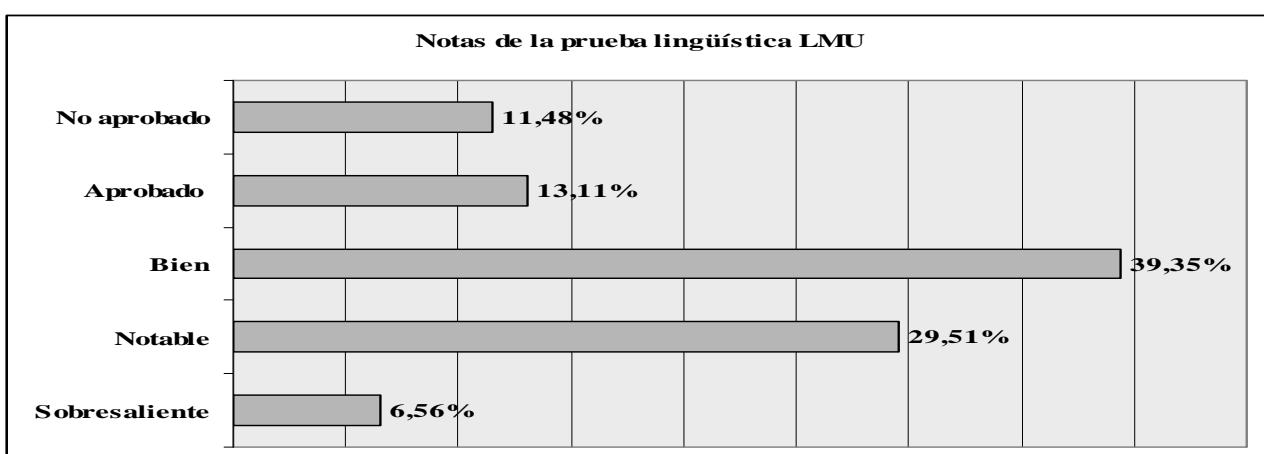
Tabla 6: Media de las notas de la prueba lingüística LMU

Para facilitar la presentación de los resultados tomamos en cuenta las 5 categorías de las notas obtenidas de la prueba lingüística que se presentan en el baremo de la tabla 7.

Categoría	Calificación	Puntuación obtenida
I	Sobresaliente	123- 135
II	Notable	111- 122
III	Bien	99- 110
IV	Aprobado	87-98
V	No aprobado	0-86

Tabla 7: Baremo de notas de la prueba lingüística de E/LE de la Universidad LMU

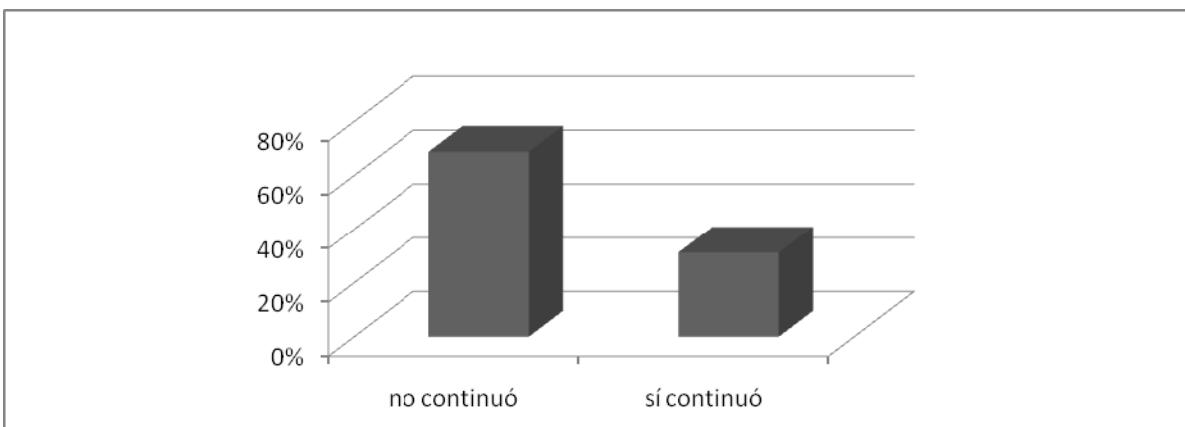
El análisis de los resultados demuestra que, de los 61 informantes que hicieron la prueba lingüística NH2 en el semestre en que recogimos los datos, el 88,52 % la aprobó. Solamente un 11,48% no alcanzó la puntuación mínima para aprobarla. Como se aprecia en la siguiente gráfica, una gran parte aprobó la prueba con la nota bien (39,35%), seguida de la nota notable (29, 51%).



Gráfica 3: Notas de la prueba lingüística de nivel

4.4 Resultado de la revisión de matrículas

Para comprobar cuántos de los informantes del presente estudio continuaron con el curso NH3 (tercer semestre de E/LE para no hispanistas) se consultaron las listas de los estudiantes inscritos en los cursos de los dos semestres siguientes (verano de 2006 e invierno de 2006-2007) con previa autorización de la dirección del Departamento de Lenguas Romanas de la LMU. Se encontró que, de los 96 estudiantes que habían participado en el cuestionario en el semestre en que se recogieron los datos, 30 estudiantes se habían matriculado en los cursos NH3. Es decir, solamente el 31% continuó con el curso NH3, mientras que el 69% restante no se matriculó (véase la siguiente gráfica).



Gráfica 4: Perseverancia en el aprendizaje de E/LE en porcentajes LMU

Suponemos que las razones son múltiples. En primer lugar, hay que recordar que el E/LE es una asignatura optativa para estos informantes, puesto que no son de la Facultad de Filología Hispánica, si bien, en algunos casos necesitan una papeleta de lengua, pueden escoger cualquier LE de las que ofrecen la LMU. Por lo tanto, es probable que no continúen con el curso NH3 de E/LE por las obligaciones académicas en sus carreras respectivas.

Además, aunque la motivación dominante del grupo sea la intrínseca, se observan también orientaciones instrumentales como el deseo o plan de viajar, estudiar, realizar prácticas o trabajar en países hispanos, como lo ha revelado el cuestionario (véase el cuadro 1). Es probable que después del segundo semestre (en el momento que se recogieron los datos era equivalente a un A2 del MCER) los estudiantes NH2 se sientan seguros con sus conocimientos de E/LE para realizar sus planes. Por otro lado, tampoco descartamos la posibilidad de que los estudiantes que no se matriculan en el tercer semestre E/LE inmediatamente después de haber terminado con el segundo sigan aprendiendo español ya sea en el extranjero, en otros centros o se matriculen después de algunos semestres en la Universidad. Sin embargo, la comprobación de estas suposiciones quedan fuera de nuestro alcance por diferentes razones, entre otras: límite de tiempo y la pérdida de contacto con los informantes.

4.5 Resultados del análisis estadístico

Dado que el objetivo 3 de este estudio es determinar si existen correlaciones estadísticamente significativas entre las variables estudiadas, presentamos a continuación los resultados arrojados por el análisis del Coeficiente de Correlación de Pearson (r) que hemos aplicado para dicho fin.

En la siguiente tabla aparecen las correlaciones entre las variables estudiadas cuyos datos han sido arrojados por medio del cuestionario, la prueba lingüística y la revisión de matrículas. Cabe señalar que las puntuaciones a partir de 0,40/ -0,40 se consideran estadísticamente significativas. Para facilitar la lectura, éstas aparecen sombreadas en la tabla (véase la siguiente página).

Correlaciones																	
Universidad LMU		Edad	Mot. sociocultural	Mot. intrínseca	Mot. instrumental	Act. E/LE	Act. la gente hispana	Act. la cultura	Grado de Mot.	Act. sí mismo	Act. profesor	Act. grupo	Act. curso	Act. entorno	Act. LE	Act. mundo hispano	Perseverancia
Edad																	
Mot. sociocultural	0,08																
Mot. intrínseca	-0,02	0,35															
Mot. instrumental	-0,24	0,34	0,06														
Act. E/LE	-0,01	0,29	0,42	0,28													
Act. la gente hispana	0,22	0,15	-0,08	-0,12	0,25												
Act. la cultura	0,13	0,31	0,12	0,23	0,05	0,13											
Grado de Mot.	0,04	0,49	0,23	0,19	0,41	0,25	0,27										
Act. sí mismo	-0,11	0,22	0,52	0,04	0,3	0,03	-0,03	0,3									
Act. profesor	0,09	0,06	0,17	0,02	0,16	0,19	0,11	0	0,04								
Act. grupo	0,02	0,08	0,21	0,09	0,15	0,03	0,07	0,23	0,17	0,18							
Act. curso	0,07	0,22	0,47	-0,08	0,3	0,45	0,21	0,36	0,4	0,41	0,22						
Act. entorno	0,09	0,18	0,2	-0,01	0	0	0,15	0,07	0,1	0,1	0,15	0					
Act. LE	0,01	0,19	0,56	0,1	0,31	0,06	0,14	0,35	0,43	0,04	0,11	0,31	0,06				
Act. mundo hispano	-0,05	0,13	-0,05	0,23	0,23	0,35	0,28	0,24	-0,09	0,22	0,23	0,1	0	-0,11			
Perseverancia	0,11	-0,18	-0,17	0,14	0,05	0,12	0,18	-0,18	-0,19	0,1	-0,1	-0,01	-0,05	0,07	-0,01		
Prueba lingüística	-0,29	0,16	0,43	0,06	0,35	0,12	0,1	0,22	0,37	0,17	-0,03	0,21	0,06	0,23	0,06	-0,15	

Tabla 8: Correlaciones entre las variables estudiadas

Como se puede apreciar en la tabla anterior, existen correlaciones significativas entre algunas variables que iremos detallando a continuación.

En cuanto a la variable motivación, hay que señalar que la motivación sociocultural se relaciona positivamente con el grado de motivación (0,49). Es decir, los informantes que están motivados por razones socioculturales tienden a estar también más motivados para aprender el E/LE. Al mismo tiempo, se observa una relación positiva entre el grado de motivación y la actitud hacia el E/LE (0,41). Sin embargo, los informantes en los que domina la motivación intrínseca son los que tienden a tener actitudes más positivas hacia sí mismos (0,52), el E/LE (0,42), el curso de lengua (0,47) y hacia las lenguas extranjeras en general (0,56). Asimismo, obtienen mejores notas en la prueba lingüística (0,43). Estos resultados muestran que en este grupo de universitarios es la motivación intrínseca la que más correlaciona positivamente con las variables actitud y rendimiento. A este respecto, cabe señalar que, en proporciones diferentes, las personas intrínsecamente motivadas se autoperceben, en primer lugar, como competentes (pueden afrontar el desafío planteado) y, en segundo lugar, con control (por lo menos cierto control) sobre la actividad que enfrentan (Serrón, 1998).

En esta línea, resulta interesante señalar la correlación estadísticamente significativa entre la actitud hacia sí mismo y la motivación intrínseca (0,52). Esto indica que los informantes que tienen un buen autoconcepto como aprendientes de E/LE tienden a estar motivados intrínsecamente para aprender la LO. Además, muestran actitudes favorables hacia las lenguas extranjeras (0,43) y hacia el curso de E/LE (0,40).

En lo que se refiere a las actitudes, de acuerdo con el análisis correlacional, los universitarios que tienen una actitud más favorable hacia el curso de lengua también

suelen estar motivados intrínsecamente (0,47) y, además, tienen actitudes más positivas hacia sí mismos (0,40), el profesorado (0,41) y la gente hispana (0,45).

5. Discusión y conclusiones

Atendiendo a los objetivos planteados en la introducción de este artículo, y según lo que ha quedado reflejado en los resultados, llegamos a las siguientes conclusiones.

Considerando el objetivo 1 y según los análisis, *el perfil motivador* del grupo de informantes universitarios de la LMU es como sigue: su motivación dominante para aprender el E/LE es la intrínseca, seguida de la instrumental. Ahora bien, se observan también diferentes tipos de orientación motivacional entre los que destacan orientaciones interactivas (interacción personal) y socioculturales. Asimismo, los informantes de la LMU están motivados para aprender el E/LE, ya que el grado de motivación del grupo en la clase de E/LE es alto de acuerdo con la media obtenida (véase la tabla 1).

El hecho de que la motivación dominante de este grupo sea la intrínseca podría explicarse por las características de los informantes: adultos jóvenes y universitarios que aprenden el E/LE fuera del contexto escolar. Además, aunque aprendan la LO en un contexto universitario, ha sido una elección propia, puesto que —tal y como se han mencionado— no son estudiantes de carreras hispanistas; es decir, el curso de lengua extranjera no es un requisito escolar como sucede con otros informantes. A este respecto, Deci, Neziek y Sheinman (1981) afirman que la motivación intrínseca será mayor en las clases donde predomina la libre elección, como es el caso de estos informantes, ya que la elección del E/LE es optativa. Asimismo, Madrid (1999) incluye como elementos claves de la motivación intrínseca la autodeterminación y autorregulación, entre otros.

La motivación instrumental se debe seguramente al contexto universitario, puesto que aprender otra LE les beneficiará en su futura carrera estudiantil y laboral. De hecho, expresan que estudian español, entre otros motivos, por ser una lengua internacional y los beneficios que obtienen al aprenderla, especialmente, para sus estudios, puestos laborales futuros y para viajar (véase el cuadro 1).

En esta línea y a modo de ejemplo, mencionamos algunas investigaciones que confirman lo dicho anteriormente. En Jamaica, González Boluda (2003) ha encontrado que la gran mayoría de los informantes universitarios aprende el E/LE o bien para continuar sus estudios de postgrado en el extranjero o para mejorar las posibilidades laborales. En Brasil, Trindade Natel (2003) ha comprobado que los estudiantes aprenden el E/LE, especialmente, por ser una lengua importante para el ámbito profesional, pero también para comunicarse con hispanohablantes. En Suecia, el estudio realizado por Spanska *et. al.*, (2008) muestra que los alumnos de la Escuela Secundaria están motivados por razones instrumentales para aprender el E/LE, especialmente, para viajar y para mejorar las posibilidades laborales en el futuro. Asimismo, el estudio de Edlert y Bergseth (2003) confirma que en el mismo contexto cultural y educativo los alumnos del Bachillerato aprenden el E/LE, principalmente,

para viajar y trabajar en otros países. En España, el trabajo de Espí y Azurmendi (1996) revela que los universitarios de orígenes diferentes aprenden el E/LE también por motivos instrumentales, pero se observan orientaciones de tipo interactivo (para hablar con hispanohablantes). Por último, cabe citar el estudio de Ramos (2005) que arroja resultados muy parecidos, ya que los universitarios alemanes, participantes en su investigación, están motivados instrumentalmente para aprender el E/LE con el objetivo prioritario de comunicarse con la LO (orientación interactiva).

Ahora bien, el hecho de que la motivación sociocultural o integradora no sea tan dominante como las otras, se podría explicar por el contexto y la situación de los informantes, puesto que todos son adultos jóvenes que estudian y viven en Alemania. Este resultado coincide con los de otros estudios realizados en contextos diferentes al de Canadá, los que revelan que la motivación integradora no es tan fuerte como en los contextos bilingües. Por ejemplo, el estudio realizado por Madrid (1999) en el contexto escolar español muestra que la motivación integradora es la más baja en contraste con los resultados de Gardner (1985). Por su parte, Uribe (1999) obtiene resultados parecidos, ya que el motivo menos dominante entre sus informantes a la hora de estudiar una LE es el deseo de integrarse y de vivir en la comunidad de la LO. A este respecto, hay que apuntar que, tal y como se ha observado en estudios anteriores, el tipo de motivación para aprender una LE parece ser que varía según el contexto de aprendizaje y del grado de contacto con los hablantes y la comunidad de la lengua meta (Tragant y Muñoz, 2000).

No obstante, sí hemos encontrado orientaciones del tipo sociocultural, como el interés por la cultura y la gente hispanas entre nuestros informantes (véase el cuadro 1). Sobresale la orientación interactiva que revela el deseo de interactuar/comunicarse no sólo con la comunidad objeto sino mundialmente; cabe decir que este tipo de orientación es conocida como *orientación xenofilia* que se ha identificada ya en estudios anteriores como el de Clément *et al.* (1994) con informantes de inglés como LE (véase el cuadro 1).

En lo que se refiere al grado de motivación, el análisis estadístico revela que no sólo la motivación sociocultural influye positivamente en él, sino también la actitud hacia la LO. Esto significa que mientras más positiva es la actitud hacia el E/LE, más motivados están los estudiantes para aprender la LO (véase la tabla 8).

En cuanto al *perfil actitudinal*, los resultados del cuestionario muestran que el informante universitario medio tiene actitudes favorables hacia los diferentes factores estudiados. Primeramente, se observa una actitud muy buena *hacia sí mismo* como aprendientes de la LO. Este resultado se podría explicar por la experiencia que los informantes tienen en aprender otras lenguas (todos tienen conocimientos en, por lo menos, dos LE) como ya ha sido mencionado anteriormente. Las ventajas de tener un buena actitud hacia sí mismo como aprendiente de una LE (autoconfianza y seguridad que se tiene a la hora de aprender/usar la LO) son múltiples, ya que seguramente la persona realizará el esfuerzo necesario siempre y cuando crea que es capaz de aprender la LO. De ahí que se sostenga que las percepciones positivas de sí mismo y de las habilidades que cada uno tiene son esenciales para un buen desempeño escolar y el consecuente logro académico (Covington y Berry, 1976).

Cabe recordar que los resultados de este estudio muestran que mientras más favorable es la actitud que un estudiante tiene hacia sí mismo, más positivas son sus actitudes tanto hacia las lenguas extranjeras en general como hacia el curso de la

lengua en cuestión. Además, está más motivado intrínsecamente para aprender la LO (véase la tabla 8). Es decir que gracias a la autoestima positiva que tiene el informante a la hora de aprender el E/LE, no sólo le gusta aprender más la LO sino que también está más contento con el curso que los otros compañeros. Incluso, en este estudio constamos que la autoconfianza para aprender la LO es un motivo para aprenderla: “aprendo E/LE porque me resulta fácil...”, tal y como se aprecia en el cuadro 1.

De igual modo, en el grupo de informantes se observan actitudes favorables hacia la situación de aprendizaje, especialmente hacia el componente humano (el profesor y el grupo de compañeros), pero también se registran actitudes positivas hacia el aspecto material (curso y entorno). Conviene recordar que la actitud hacia la situación de aprendizaje ha sido tomada en cuenta en los diferentes modelos de motivación, por ejemplo, el de Gardner (1985), Clément, Dörnyei y Noels (1994) y el de Dörnyei (1994), porque se considera que los factores externos afectan tanto al aprendizaje de la LO como a la motivación para aprenderla, aunque sean interpretadas de formas distintas por los alumnos (Williams y Burden, 1999), tal y como lo hemos mencionado con anterioridad.

Hacia las lenguas extranjeras en general, el informante medio de la LMU tiene una actitud excelente, según el baremo aplicado, lo que se podría explicar por el hecho de que en Alemania los alumnos que cursan el bachillerato aprenden generalmente dos LE en el colegio. Es decir, antes de empezar los estudios universitarios, los estudiantes ya han tenido la experiencia de haber aprendido lenguas. En el caso de nuestros informantes la mayoría había aprendido inglés y francés antes de haber comenzado a estudiar el E/LE. Suponemos que esta experiencia influye también positivamente en la actitud que tienen hacia sí mismos a la hora de aprender el E/LE, como hemos mencionado anteriormente.

Por lo tanto, no es de extrañar que la actitud de este grupo de informantes hacia el español como lengua extranjera también sea excelente, entre otras razones, por ser considerada una lengua fácil e importante mundialmente (véase el cuadro 1).

Por último, como hemos presentado en los resultados, en estos informantes también se aprecian actitudes muy favorables tanto hacia la gente, como hacia la cultura y el mundo hispano en general. Probablemente, se deba a que la mayoría ya ha estado en un país hispanohablante y al interés que tienen los informantes por la cultura y por interactuar con hispanohablantes (véase el cuadro 1).

Teniendo en cuenta el objetivo 2 de este estudio, y de acuerdo con el análisis cualitativo presentado anteriormente, se resume que *el perfil general* del informante es como sigue: es una estudiante universitaria alemana de sexo femenino, su lengua materna es el alemán, tiene una edad media de 25 años y ha concluido los estudios de bachillerato. Cursa el segundo semestre de E/LE en la Universidad LMU; sin embargo, no estudia Filología Hispánica, por lo que el español es una asignatura optativa. Además del E/LE, habla inglés y francés. Asimismo, ha estado de vacaciones en un país hispano y, fuera de la clase, tiene relaciones esporádicas con hispanohablantes.

Respecto al rendimiento académico, hay que señalar que el informante medio ha aprobado la prueba lingüística con la calificación “bien”, según el baremo de notas de la prueba lingüística (véase la tabla 7). No obstante, el informante medio no ha perseverado en el aprendizaje de la LO en el semestre siguiente (véase la gráfica 4).

Esto se podría explicar por la situación específica de estos informantes, puesto que el curso de E/LE lo cursan optativamente, por lo que suponemos que las obligaciones académicas podrían influir en la perseverancia del aprendizaje de la LO. Sin embargo, conviene recordar que no descartamos la posibilidad que estos informantes hayan continuado con el aprendizaje de la LE fuera del contexto universitario o en los semestres siguientes que quedan fuera del alcance de este estudio.

Atendiendo al objetivo 3 y según los resultados del análisis de Correlación de Pearson (r) se concluye que es la motivación intrínseca la que más relación positiva tiene con las otras tomadas en cuenta en esta investigación. Este tipo de motivación correlaciona positivamente con el rendimiento académico (0,43) y las siguientes actitudes: hacia sí mismos (0,52), el E/LE (0,42), el curso de lengua (0,47) y las lenguas extranjeras en general (0,56). En otras palabras, los universitarios motivados intrínsecamente suelen obtener mejores notas y tener actitudes más favorables hacia sí mismos, el E/LE y las otras lenguas extranjeras en general, así como hacia el curso de la LO.

Asimismo, el análisis estadístico indica una correlación positiva entre el grado alto de motivación y la motivación sociocultural (0,49). Es decir, los informantes con una motivación sociocultural alta tienden a estar muy motivados para aprender el E/LE. Cabe citar el estudio realizado en Canadá por Noels *et al.* (2001) con informantes francófonos que arroja resultados parecidos, puesto que se aprecia una relación positiva entre un alto grado de motivación para aprender el inglés y su interés por comprender mejor la cultura objeto.

Queda por decir que el análisis correlacional muestra una relación positiva entre las actitudes hacia el profesorado y el curso de lengua (0,41). Esto indica que si los estudiantes tienen opiniones positivas sobre su profesor, están más contentos con el curso de la LO que los otros. De acuerdo con este resultado, sería interesante ampliar la investigación sobre la influencia que ejerce el profesor en ésta y otras actitudes de los estudiantes universitarios respecto a los factores del aprendizaje de una LE en el mismo contexto educativo y cultural con el fin de generalizar los resultados respecto a la influencia que ejerce el profesor en la motivación y las actitudes de los aprendientes universitarios alemanes.

Además de la actitud hacia el profesor, los resultados de este análisis estadístico muestran que los informantes que están motivados intrínsecamente, tienen actitudes positivas hacia la gente hispanohablante y una autoestima positiva están más contentos con el curso de la LO que los otros (véase la tabla 8).

Con respecto al objetivo 4, hay que señalar que los resultados de los diferentes análisis de los datos arrojados por el cuestionario no corroboran la hipótesis a priori, ya que por el contexto estudiantil de este grupo de informantes se esperaba que la motivación dominante del grupo LMU fuera la instrumental. No obstante, de acuerdo con los resultados, la motivación dominante para aprender el E/LE de este grupo es la intrínseca. Aún así, se observa que la motivación instrumental es también importante para los informantes universitarios (véase la tabla 2). Tal y como lo hemos comentado anteriormente, estos resultados se explican por el hecho de que este grupo de informantes aprende el E/LE optativamente. Ante tales resultados, hay que recordar que la motivación intrínseca se asocia con la autodeterminación y los intereses internos y personales (Deci *et al.*, 1991).

Por último, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y de acuerdo con el objetivo 4, formulamos las siguientes hipótesis posteriores:

- Los estudiantes universitarios que tienen una motivación sociocultural alta están más motivados para aprender una LE que los otros.
- Los estudiantes universitarios que tienen una motivación intrínseca alta tienen actitudes más favorables hacia sí mismos, las lenguas extranjeras y el curso de la LO.
- La actitud que tienen los estudiantes hacia el profesor de LE afecta a la percepción y al grado de satisfacción respecto al curso de lengua.

Esperamos que estas hipótesis posteriores despierten el interés de otros investigadores con el fin de generalizar los resultados respecto a las variables estudiadas en el contexto estudiantil alemán, así como también en otros contextos culturales. Puesto que el perfil motivacional, actitudinal y general del grupo de informantes presentado en esta investigación corresponde solamente al momento en que se recogieron los datos. A este respecto, conviene apuntar que precisamente el interés por la motivación y las actitudes se debe en gran parte no solo por el papel que estas variables afectivas desempeñan en el aula, sino por su carácter mutable a diferencia de otros rasgos individuales. Es decir, pueden modificarse (crecer, retraerse, sucumbir o instalarse en niveles estables, tal y como explica Lorenzo, 2004) tanto por actuaciones pedagógicas como por otras situaciones externas al aula o personales que han quedado fuera de este estudio. Por ello, sería conveniente llevar a cabo un estudio de tipo longitudinal en el mismo contexto estudiantil y cultural para averiguar por qué, cómo y en qué medida cambian los niveles motivacionales y actitudinales de los estudiantes universitarios NH para así llegar a conclusiones más definitivas y poder generalizar los resultados. De esta forma también podría comprobarse a largo plazo, si los informantes vuelven a matricularse en algún curso de la LO en el mismo centro después de algunos semestres. Además, sería interesante comparar los resultados entre diferentes niveles lingüísticos.

Finalmente, según lo discutido hasta aquí y los resultados de ésta y otras investigaciones, queda claro que la motivación es fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera por lo que los profesionales de la enseñanza deben tener en cuenta en todo momento a la hora de diseñar cursos o cualquier otra actividad destinada a promocionar el aprendizaje de la LO (CE, 2008).

Desde esta perspectiva se convierte en un objetivo de la enseñanza fomentar la motivación y actitudes positivas de los aprendientes de una LE. Por lo tanto, proponemos las siguientes implicaciones didácticas según los resultados de este estudio y las consideraciones realizadas. En primer lugar, como hemos mencionado anteriormente, es importante que el profesor conozca el tipo de motivación de sus alumnos, ya que, por un lado, puede canalizar los métodos y esfuerzos en la dirección más correcta (Luján García, 1999). Por otro, al tener esta información sobre el alumnado, el profesor puede obtener más conocimiento del aprendiente y, así, intentar que consiga mejores resultados (Castro, 1991). Para dicho propósito, no es necesario utilizar técnicas complicadas, se puede averiguar con un cuestionario breve de fácil aplicación (véase el anexo y para más información Minera Reyna, 2009c), ya sea en la LO o en la LM en los niveles iniciales, o con otro tipo de actividades como

pedirles que escriban por qué aprenden la LE o que se lo cuenten en grupos o parejas. De hecho, existen algunos manuales que ya incluyen este tipo de tareas. Esta información resulta muy útil, entre otros aspectos, para poder planificar los contenidos y las actividades de acuerdo con los intereses y necesidades del alumnado. De este modo, el aprendizaje de la LO será significativo lo que, a su vez, refuerza su motivación para seguir aprendiendo.

En segundo lugar, consideramos adecuado fomentar la motivación intrínseca en el aula, puesto que, según los resultados de ésta como de otras investigaciones anteriores, los aprendientes que están motivados intrínsecamente, obtienen mejores notas, tienen mejores actitudes hacia sí mismos, el E/LE, el curso de la LO y hacia las lenguas extranjeras en general (véase la tabla 8). Hay que recordar que un tipo de motivación no excluye los otros sino que, más bien, pueden complementarse. Las condiciones óptimas para promover la motivación intrínseca en el aula son, entre otras, la estimulación de la autonomía, la retroalimentación que fomenta la capacidad y la implicación personal en la tarea (Deci, 1992). Cabe apuntar que las actividades del aula deben seleccionarse de acuerdo con los intereses y las características de los aprendientes para que la sola realización de éstas ya les cause placer.

En tercer lugar, es recomendable tratar temas culturales, puesto que los resultados muestran que existe una correlación positiva entre la motivación sociocultural y el grado de motivación, es decir, mientras más alto es este tipo de motivación más motivados están los informantes para aprender la LO (véase la tabla 8). Aunque, en la actualidad, los manuales cada vez más incluyen el componente cultural, existen también diferentes medios que pueden aprovecharse para dicho propósito, por ejemplo, el uso de la red, películas, canciones, lecturas, entre otros.

En cuanto a la motivación instrumental, hay que resaltar que ocupa un lugar importante para aprender la LO tanto para estos informantes como para otros en contextos universitarios, tal y como lo hemos discutido anteriormente. De ahí que el profesorado deba aprovechar este tipo de motivación en sus alumnos e intentar reforzarla. Por ejemplo, puede lograrse por medio de reflexiones sobre la importancia de hablar el E/LE para el mundo de los negocios, los viajes, los estudios posteriores, la literatura, el cine y la música en español, entre otros. Si el profesor hace hincapié adecuadamente sobre el carácter internacional del español, puede tener un factor motivador muy efectivo en el aula.

De acuerdo con los resultados de esta investigación y lo discutido hasta aquí, consideramos que la interacción de los diferentes tipos de motivación representa una fórmula efectiva para el desarrollo óptimo del aprendizaje de una LE. Por ello, recomendamos fomentarlos en el aula de acuerdo con las características de los aprendientes.

Respecto a las actitudes y las relaciones que éstas tienen con otras variables estudiadas en ésta y otras investigaciones anteriormente mencionadas, hay que señalar que la actitud favorable que los aprendientes tienen hacia sí mismos, correlaciona positivamente con la motivación intrínseca e influye, positivamente, en la actitud hacia el curso de la LO y hacia las LE en general (véase la tabla 8). Por lo tanto, es fundamental crear un sentimiento de confianza en los alumnos en cuanto a su capacidad de expresarse en la LO. Dicho objetivo puede conseguirse diseñando actividades en las que el aprendiente puede hablar de temas familiares durante cierto tiempo e ir incrementando el tiempo de expresión poco a poco. Cabe apuntar que

estas actividades pretenden favorecer la fluidez, por lo que la precisión gramatical no debe ser lo más importante (San Martín, 2007). A este respecto, es recomendable que el profesor tenga sumo cuidado con la corrección en clase, sobre todo, en la producción oral, ya que, como señala Arnold (2000), el intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad, sobre todo, en la edad adulta. Asimismo, existe una serie de técnicas para mejorar el autoconcepto aplicables también en el aula de lenguas que pueden resultar motivadoras.²¹

En cuanto al profesorado, hemos verificado que los estudiantes están más satisfechos con el curso de la LO, si tienen una actitud favorable hacia el profesor (véase la tabla 8). De ahí que sea recomendable fomentar buenas relaciones entre los aprendientes y el profesor. Asimismo, hay que señalar que el profesor, además de ser un factor motivacional, puede crear condiciones adecuadas de aprendizaje por medio de su actuación pedagógica y personal (Ramos, 2005). Por lo tanto, invitamos a los profesores a reflexionar sobre el importante papel que desempeñan no sólo como docentes, sino también como agentes motivacionales.²²

Según lo discutido hasta aquí y a luz de los resultados, creemos adecuado seguir con esta línea de investigación. Aun así, conviene señalar que los otros factores interviniéntes en el aprendizaje de una LE, tales como los cognitivos, de personalidad, contextuales, didácticos, entre otros, no deben ser descuidados en la investigación, sino que más bien los resultados de todas estas diferencias individuales deben complementarse para optimizar el proceso de esta compleja e interesante empresa que es aprender una lengua extranjera.

6. Referencias bibliográficas

- Ammon, U. (1991). *Studienmotive und Deutschlandbild australischer Deutschstudenten und Studentinnen*. Stuttgart: Steiner Franz Verlag.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Benson, M.J. (1991). Attitudes and motivation towards English: A survey of Japanese freshmen. *RELC Journal*, 22(1), 34-48.
- Berwick, R. y Ross, S. (1989). Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after exam hell? *JALT Journal*, 11(2), 193-210.
- Carrasco, J. y Caldero Hernández, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP.
- Castro Calvin, J. (1991). A Reappraisal of Motivation: The Cornerstone of L2 Language Learning. *Revista Alicante de Estudios Ingleses*, (4), 11-23. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5485/1/RAEI_04_02.pdf [Fecha de consulta: 18.12.08].
- Cenoz Iragui, M. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista española de lingüística aplicada*, (9), 27-35. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308209> [Fecha de consulta: 29.12.08]
- Cid, E., Grañeda, G. y Tragant, E. (2002). On the Development of a Data-Based Questionnaire on Motivation. *Fifty Years of English Studies in Spain (1952-2002)*. Actas del XXVI Congreso de AEDEAN, 349-354.
- Chen, J. y Warden, C. (2002). *Motivators that Do Not Motivate: The Case of Chinese Imperativeness as a culturally specific motivating force* [en línea]. The Overseas Chinese

²¹ Para más información véanse Oxford (2000); de Andrés (2000) y San Martín (2007).

²² Para más información véanse los 10 mandamientos del profesor para motivar a sus alumnos propuestos por Dörnyei y Csizér (1998: 203-229).

- Institute of Technology Taichung National Changhua and University of Education Taichung, Taiwan, Republic of China. Disponible en <http://www.http://warden.idv.tw/warden/personalPage/publish.html> [Fecha de consulta: 13 de marzo de 2004].
- Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.
- Clément, R. y Kruidenier, B.G. (1983). Orientation and second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273- 293.
- Comisión Europea (2008). *Multilingüismo. La enseñanza de idiomas: Motivación* [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc68_es.htm [Fecha de consulta: 09.03.060].
- Covington, M.V. y Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- De Andrés, V. (2000). La autoestima en el aula de la metamorfosis de las mariposas. En: Arnold, J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Deci, E. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior. A self-determination theory perspective. En: Renniger, K., Hidi, S. y Krapp, A., (Eds.) *The role of interest in Learning and Development*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E., Neziek, J. y Sheinman, L. (1981). Characteristics of the Rewarded and Intrinsic Motivation of the Rewarded. *Journal of Personality and Social psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., y Ryan, R. (1991). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:zoltan> [Fecha de consulta: 10.12.08].
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 203-229. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:zoltan> [Fecha de consulta: 10.10.08].
- Echeverría, B. (1983). La investigación empírica de carácter educativo en las Universidades españolas (1980-1983). *Revista de Investigación Educativa*, I (2), 144-204.
- Edlert, M. y Bergseth, E. (2003). *Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola, Myndigheten för skolutveckling*, Estocolmo: Andreas Lund y Co.
- Espí Guzmán, M.J. y Azurmendi Ayerbe, M.J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, (11), 63-76. Disponible en: <http://www.aesla.uji.es/resla?q=reslahojadeestilo> [Fecha de consulta: 07.12.08].
- Fernández Agüero, M. (2002). Estudio descriptivo de la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en magisterio. *Boletín de Estudios e Investigación*, 3, 77-87. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=283872&orden=0 [Fecha de consulta: 27.12.08].
- Feuerhake, E. Fieseler, C. Joy-Sarah Ohntrup, J.S. y Riemer, C. (2004). Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine Retrospektive Übungsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en línea], 9 (2), 29. Disponible en: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/feuerhake2.htm>. [Fecha de consulta: 05.01.09].
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R., y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Gardner, R., Tremblay, P., y Masgoret, A. (1997). Toward a full model of second language learning: an emperical investigation. *The Modern Language Journal*, 81: 344-362.
- González Boluda, M. (2003). Perfil de los alumnos que estudian español como lengua extranjera en la Universidad de las Indias Occidentales de Jamaica. *Glosas didácticas* [en línea], 10. Disponible en: <http://www.sedil.org/doces/publicaciones/glosas/fin10/articulos>. [Fecha de consulta: 18.12.06].

- Grotjahn, R. (2004). "Tests and Attitude Scales for the Year Abroad" (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en línea]. Disponible en: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Grotjahn2.htm>. [Fecha de consulta: 06.01.06].
- Horwitz, E. K.; Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70,(2), 125-132.
- Kirchner, K. (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en linea], 9(2), 32 Disponible en: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm> [Fecha de consulta: 05.01.09].
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Lorenzo Bergillos, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J y Santos Gallardo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 305-328.
- Luján García, C. (1999). La motivación: un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo*, 18, 269-278. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=227755>. [Fecha de consulta: 28.12.08].
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Granada. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marcos-Llinas, M (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, 17, 676-678. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2317486&orden=84319 [Fecha de consulta: 16.09.08].
- Martínez Agudo, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica Lengua y Literatura*, 13, 235-261. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/estrategias_1ex.pdf [Fecha de consulta:02.05.07].
- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* [en línea], 10 (1). Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/>. [Fecha de consulta: 05.09.08].
- Minera Reyna, L. E. (2009a). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/investigacion_1.html [Fecha de consulta: 02.04.10].
- Minera Reyna, L. E. (2009b). Minera Reyna, L.E. (2009). *Motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera en Alemania*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Minera Reyna, L. E. (2009c). Minera Reyna, L.E. (2009). *El cuestionario (MAALE), técnica para recolección de datos sobre las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera* [en línea]. Disponible en: <http://www.estudiamos.de/> [Fecha de consulta: 17.05.10].
- Montijano Cabrera, M. (1998). La negociación de sub-contenidos en el aula de lengua extranjera: una herramienta docente para incrementar la motivación intrínseca. *Interlingüística*, 9, 201-206. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=103132> [Fecha de consulta: 27.12.08].
- Noels, K.A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of teachers' communicative style. *Language Learning*, 51, 107-144.
- Noels, K. A; Clément, R y Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 23-34.
- Noels, K. A., Clément, R. y Pelletier, L. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424-442.

- Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. *The Internet TESL Journal*, vol. VII, (6). Disponible en: <http://www.iteslj.org/articles/Norris-Motivation.html> [Fecha de consulta: 14.03.04].
- Nunan, D. (2000). Autonomy in Language Learning. Plenary presentation. ASOCOPI, October 2000. The English Centre, University of Hong Kong.
- Núñez París, F. (2004). *El aprendizaje y el autoaprendizaje de lenguas extranjeras en adultos (contexto francófono)* [en línea]. Universidad SEK Segovia, España. Disponible en <http://www.cibereduca.com/temames/ponencias/julio/p140/p140.htm> [Fecha de consulta 17. 08.04].
- Okada, M., Oxford, R.L. y Abo, S. (1996). Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an explanatory study. En: Oxford, R. L (Ed.) *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 105-119.
- Olmos Serrano, I. (2007). El español en Alemania. *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_54.pdf [Fecha de consulta: 01.02.09].
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En: Arnold. J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Pérez Clevia, J. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción Pedagógica*, (15), 64-73. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol15num1/articulo7.pdf> [Fecha de consulta: 11.11.07].
- Raab, B. (2009). (bettina.raab@lmu.de). (23 de enero de 2009). RE>>Bitte um Information. E-Mail a Minera (milly@minera-reyna.de).
- Ramos Méndez, M. C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Departamento Didàctica de la Llengua i la Literatura. Disponible en: http://www.tdr.cesca.es/ESIS_UB/AVAILABLE/TDX0220106132751/CRM_TESIS.pdf [Fecha de consulta: 05.01.09].
- Riemer, C. (2003). Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans- Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. En: Baumgarten, N., Böttger, C., Motz, M. J y Probst, J. (Eds.) *Übersetzen, Spracherwerb und interkulturelle Kommunikation: das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag, Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en línea] 8 (2/3), 72-96. Disponible en: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Riemer.pdf>. [Fecha de consulta: 05.01.09].
- Riemer, C., y Schlak, T. (2004). Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en línea], 9(2), 3. Disponible en: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer_Schlak2.htm [Fecha de consulta: 12.12.07].
- Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Rost-Roth, M. (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. En: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., y Krumm, H.J. (Eds.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlín; Nueva York: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 19. 714 – 722.
- San Martín Vadillo, R. (2007). *La motivación, factor clave en el aprendizaje del inglés* [en línea]. <http://albornoz-aprenderensenar.blogspot.com/2007/05/la-motivacion-factor-clave-en-el.html> [Fecha de consulta: 11.06.07].
- Scheu, U. y Bou Franch, P. (1993). Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista española de lingüística aplicada*, (9), 49-57. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308212> [Fecha de consulta: 27.12.2008].
- Schlak, T., Banze, K., Haida,J., Kilinc, T., Kirchner, K., Yilmaz, T. (2002). *Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse* [en línea], 7(2), 23. Diponible: <http://www.spz.tu>

- darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm [Fecha de consulta: 11.06.07].
- Serrón, S. (1998). Algunas reflexiones acerca de la conflictiva relación entre la enseñanza de la lengua extranjera, lingüistas y pedagogos. *Paradigma* [en línea], 2. Disponible en: <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma982/Art3.htm> [Fecha de consulta: 03.12.08].
- Silbernagel, L.A. (2008). *Motivación de los estudiantes de español de primer año universitario en IUPUI*. Tesis doctoral [en línea]. Indiana University-Purdue University Indianapolis. Disponible en: <https://idea.iupui.edu/dspace/bitstream/1805/1670/1/Thesis%20final.pdf> [Fecha de consulta: 31.12.08].
- Spanska,C., Österval, M. y Alvarez , P. (2008). *Algunas estrategias didácticas para mantener la motivación en el aprendizaje del español. Un estudio en dos escuelas suecas del 9º grado* [en línea]. Karlstads Universitet. Disponible en: http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_kau_diva-1491_1_fulltext.pdf [Fecha de consulta: 18.01.09].
- Stahlberg, D. y Frey, D. (1990). Actitudes I: estructura, medida y funciones. En: Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.P. y Stephenson, G.M. (Eds.). *Introducción a la Psicología Social. Una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel, 149-169.
- Tinka, K. (2008). *Los motivos de la motivación*. Tesina de Máster. Universiteit Utrecht. Disponible en: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2008-0911-200500/UUindex.html> [Fecha de consulta: 14.03.09].
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En: Muñoz, C. (Ed.) *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, 81-105.
- Trindade Natel, T. (2003). ¿El aprendiz brasileño estudia español por ser una lengua fácil o por qué está motivado a aprenderla? *Glosas didácticas* [en línea], (10). Disponible en: www.um.es/glosasdidacticas [Fecha de consulta: 15.09.06].
- Tristan, L. (2008). The motivation for learning German in Taiwan. A pilot study on the foreign language-specific motivation of Taiwanese learners of German. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en línea]. Disponible en: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-13-2/navigation/startbei.htm [Fecha de consulta: 05.01.09].
- Uribe Martínez, D. (1999). Diferencias entre motivación y orientación dentro del campo de la adquisición de lenguas extranjeras. *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar. Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo*, celebrado en Granada del 21 al 23 de mayo de 1999, 591-596.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: CUP.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP.
- Yager, K. (1998). Learning Spanish in Mexico: The Effect of Informal Contact an Student Attitudes of Language Gain. *Hispania*, 81, 889-911.

7. Anexo: Cuestionario: Motivación y actitudes en el aprendizaje de una LE (MAALE)

Estimados alumnos/as:

Mediante este cuestionario se pretende conocer algunos aspectos relativos a su experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras —especialmente el español— que nos serán muy útiles para conocerlos y comprenderlos mejor con el fin de ajustar las propuestas didácticas según las características del alumnado.

Las respuestas son anónimas y no los comprometen a nada en concreto. Además, serán tratadas con discreción y serán usadas para fines específicamente científicos. Por ello, los invitamos a que respondan a todas las cuestiones con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de recelo. El número de matrícula no servirá para saber si usted continúa aprendiendo el E/LE en el mismo centro.

Les recordamos que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su opinión.

Muchísimas gracias por su valiosa colaboración.

DATOS PERSONALES

(Son necesarios y muy importantes para este estudio y se utilizarán para informes estadísticos)

Fecha de nacimiento: mes: _____ año: 19_____

Sexo: Femenino Masculino

Nacionalidad: _____

Lengua(s)

materna(s):

Carrera: _____

Número

de

matrícula:

Estudios:

Bachillerato
 Maestría

Licenciatura
 Doctorado

Otros: (especifique) _____

¿En qué lenguas extranjeras tiene usted conocimientos? Indique con una **X** el grado de dominio.

	Muy bien	Bien	Regular	Un poco
Español				
Inglés				
Francés				
Italiano				
Ruso				
Otras, ¿cuáles?				

Indique con una **(X)** si ha residido o ha visitado España o algún país de Latinoamérica y en total por cuánto tiempo.

No _____				
Sí _____	_____ días	_____ (es)	_____ mes	_____ año (s) _____

Indique el propósito con una **(X)**

_____	_____	_____	_____	_____
-------	-------	-------	-------	-------

_____vacaciones | trabajo | estudios | aprender español | otros:
¿cuáles? _____

¿Tiene o ha tenido usted alguna relación con hispanohablantes fuera de clase? Marca con una (X) la opción correspondiente.

Ninguna _____ Esporádica _____ Ocasional _____ Frecuente _____ Muy frecuente _____

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre aspectos de la cultura y gente hispanas, del aprendizaje del español y de otras lenguas. No se tome mucho tiempo para contestar cada pregunta, señale la primera opción que se le ocurra. Recuerde que no hay respuestas incorrectas. Por favor, no deje ninguna pregunta sin contestar.

I. ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED ESPAÑOL?

Señale con una X en qué grado influyen en su deseo de aprender el español los motivos siguientes.

Estudio español,

A continuación, escriba la razón más importante de todas que lo motiva para aprender español:

II. A continuación, indique si está de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados. Señale con una X el número que corresponde a su opinión.

- A. Estoy totalmente de acuerdo
 - B. Estoy de acuerdo
 - C. Estoy indeciso/a
 - D. Estoy en desacuerdo
 - E. Estoy totalmente en desacuerdo

	A	B	C	D	E
En la clase me gusta que hablamos tanto en español como sea posible.					
Si considero cómo aprendo español, puedo decir honestamente que confío en mi suerte o inteligencia, porque no hago mucho esfuerzo para aprenderlo.					

Si ya no tuviera la posibilidad de hacer un curso de español en el Instituto/Universidad, trataría de seguir en contacto con el español en situaciones cotidianas (p.ej. leer libros y periódicos, usarlo en todas las situaciones posibles, etc.)					
Si estuviera de vacaciones en un país hispano, preferiría hablar en inglés o alemán, si fuera posible.					
Cuando oigo una canción en español en la radio, la escucho cuidadosamente y trato de entender las palabras.					
En realidad, me interesaría más aprender otro idioma que español, si tuviera la oportunidad					
En realidad, prefiero que el profesor/ la profesora nos hable en alemán.					
Pienso activamente sobre lo que he aprendido en la clase de español.					
Cuando acabe este curso, no continuaré aprendiendo español.					
Si tengo la oportunidad, trato de usar el español fuera de clase, ya sea con hispanos o leyendo libros o viendo películas en versión original.					
En la clase de español participo activamente muy poco.					
Me interesa llegar a hablar español muy bien.					

III. Indique con una (X) en qué grado está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- A. Estoy totalmente de acuerdo
- B. Estoy de acuerdo
- C. Estoy indeciso/a
- D. Estoy en desacuerdo
- E. Estoy totalmente en desacuerdo

	A	B	C	D	E
En general, tengo facilidad para aprender idiomas.					
Noto que mi nivel de español va mejorando.					
A veces no entiendo los deberes de español.					
Me pongo nervioso/a cuando me toca decir/ hacer algo en clase o hablo en español.					

IV. Indique con una (X) en qué grado está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- A. Estoy totalmente de acuerdo
- B. Estoy de acuerdo
- C. Estoy indeciso/a
- D. Estoy en desacuerdo
- E. Estoy totalmente en desacuerdo

PROFESOR

	A	B	C	D	E
Mi profesor/a es una persona agradable.					
Mi profesor/a me da suficiente retroalimentación (<i>feedback</i>).					
Mi profesor/a no es paciente.					
Mi profesor/a explica normalmente bien /con claridad.					
Mi profesor/a no nos da deberes adecuados a lo que hemos aprendido en clase.					
Mi profesor/a no es organizado/a.					

A continuación, encontrará una serie de PALABRAS OPUESTAS sobre su curso y su grupo de compañeros. Marque con una (X) el espacio que más se acerque a su opinión.

MI GRUPO ES

tolerante								intolerante
poco colaborador								colaborador
bueno								malo
unido								desunido
antipático								simpático

MI CURSO ES

útil								inútil
difícil								fácil
divertido								aburrido
bueno								malo
interesante								aburrido

ENTORNO

Señale con una (X) la puntuación que usted les da a los siguientes aspectos según la función didáctica.

	Muy bueno	bueno	regular	malo	muy malo
el libro/dossier					
el material didáctico a disposición (retroproyector, casete, pizarra, etc.)					
el número de participantes					
el mobiliario					
el aula (tamaño, luz, temperatura, distribución, etc.)					

V. LENGUAS EXTRANJERAS

Marque con una (X) el espacio que mejor represente su opinión.

- 1. Estoy totalmente de acuerdo
- 2. Estoy de acuerdo
- 3. Estoy indeciso/a
- 4. Estoy en desacuerdo
- 5. Estoy totalmente en desacuerdo

Lenguas extranjeras

	1	2	3	4	5
Para mí no es tan importante saber otra lengua aparte de mi lengua materna.					
Estudiar una lengua extranjera es una experiencia que disfruto/agradable.					
Si sólo visito un país extranjero por corto tiempo, no es realmente necesario hablar la lengua de la gente nativa.					
Me gustaría aprender varias lenguas extranjeras.					
Prefiero leer la literatura extranjera en alemán que en la versión original.					

No creo que sea necesario aprender lenguas extranjeras en el colegio. Debería ser optativo.					
Me gustan las lenguas extranjeras.					
Prefiero hablar con extranjeros que viven en mi país en alemán, aunque hable sus lenguas.					
Si planificara vivir un tiempo en otro país, haría un gran esfuerzo por aprender la lengua nativa.					
Me gustaría hablar otra lengua extranjera perfectamente.					

VI. EL ESPAÑOL Y LA CULTURA HISPANA

A continuación, encontrará una serie de PALABRAS OPUESTAS de las que tiene que elegir la que se acerque más a su opinión. Puede elegir un punto intermedio cuando no esté seguro/a. Marca su decisión con una (X).

El mundo hispano me parece en general

conservador							progresista
interesante							aburrido
avanzado							atrasado
hostil							acogedor

El español me parece una lengua en general

útil							inútil
difícil							fácil
importante							irrelevante
agradable							desagradable

Los hispanohablantes me parecen en general

intolerantes							tolerantes
simpáticos							antipáticos
apasionados							fríos
descorteses							corteses

La cultura hispana

Indique con una (X) cuánto le gustan o interesan los siguientes aspectos de la cultura hispana en general, si quiere destacar alguno de los aspectos entre paréntesis, subráyelo:

ME /INTERESA(N) GUSTA(N)	MUC HO	BASTA NTE	REG ULAR	UN POC O	NADA
LAS COSTUMBRES (formas de vida: comida, vestimenta, horarios, etc.)					
LA TRADICIÓN (fiestas, ritos, celebraciones, etc.)					
LA RELIGIÓN Y CREENCIAS					
LA MORAL (valores, normas, leyes, etc.)					
EL ARTE (pintura, escultura, arquitectura, etc.)					
LA LITERATURA					

LA MÚSICA			
EL CINE			
EL DESARROLLO ECONÓMICO/INDUSTRIAL			
LA CIENCIA			
¿HAY OTROS ASPECTOS DE LA CULTURA HISPANA QUE LE GUSTARÍA MENCIONAR?			
.....			

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Discusión

Hacia un Marco para situar al alumno como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje

Bases teóricas, metodológicas y estructurales

Joseba Ezeiza Ramos

Universidad del País Vasco

Ezeiza Ramos, J. (2010). Hacia un Marco para situar al alumno como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje Bases teóricas, metodológicas y estructurales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 78- 87

RESUMEN

En este artículo se realiza una reflexión general acerca de las bases que dan soporte a los trabajos relacionados con las variables individuales y sociales de los alumnos y su influencia en los procesos de aprendizaje de lenguas. A partir de esta reflexión se propone la creación de una plataforma que permita aglutinar criterios, metodologías y resultados, para optimizar los esfuerzos que se realizan en este campo y elaborar un marco conceptual, operativo y estructural sólido que permita realizar avances significativos en la investigación y desarrollo en torno a temas relacionados con la centralidad del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Centralidad del alumno, variables individuales, actitudes, estrategias, procesos de enseñanza/aprendizaje

ABSTRACT

This article shows a general reflection on the foundations that support works related to the individual and social variables of the students and their influence on language learning processes. From this discussion we propose the creation of a platform to bring together criteria, methodologies and results, to optimize the efforts made in this field and develop a conceptual framework, operational and structurally sound to allow significant progress in research and development on issues related to the centrality of the student in the teaching / learning.

KEYWORDS

Centrality of the learner, individual variables, attitudes, strategies, teaching / learning

Uno de los pilares fundamentales sobre el que se asienta la didáctica de lenguas en la actualidad es la asunción de que el alumno debe situarse en el centro del proceso de aprendizaje. De esta premisa derivan un buen número de consecuencias de toda índole. Entre ellas destacaría la necesidad de conocer en profundidad el perfil social, cognitivo y afectivo del estudiante tanto como individuo particular, pero también como

parte de un colectivo-meta. Se trata de una condición fundamental para la planificación y ejecución de cualquier propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, también contamos con evidencias de que existen variables individuales y sociales que pueden influir en el grado de éxito o fracaso de las acciones formativas que los estudiantes puedan emprender o que nosotros les podamos ofrecer. Tal y como testimonian los tres trabajos publicados en este número de la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada y las referencias en las que dichos trabajos se apoyan, parece que el espectro de variables individuales que concurren en los procesos de enseñanza-aprendizaje es muy amplio y se entrelaza formando un complejo y sofisticado mapa en el que las (co)relaciones entre dichas variables aparentan ser fuertes y bastante sugerentes.

Aproximando en trazo grueso el mapa de variables que se dibuja en estos trabajos, parece que puede ser pertinente una distinción entre, al menos, tres tipos de factores: a) variables relacionadas con el mundo personal del aprendiente (su personalidad, su perfil sociodemográfico y aquellos factores de configuran su entorno de aprendizaje); b) variables relacionadas con la capacidad de aprendizaje (entre las cuales destacarían factores como la aptitud lingüística y el comportamiento estratégico); y c) variables de tipo afectivo (que se concentrarían en las actitudes y la motivación de los estudiantes).

En este sugerente mapa nos encontramos con elementos que podemos situar a diferentes niveles.

- Algunos de ellos los podríamos relacionar con lo que en términos de análisis de competencias, denominaríamos el nivel existencial ("saber ser y estar"). En este nivel se encontrarían todo lo relativo a la personalidad del estudiante, su perfil socio-afectivo y su capacidad de aprendizaje.

- Otros de los componentes del mapa se situarían en el nivel operativo ("saber hacer"). En este nivel se encontrarían las actitudes con las que el estudiante se aproxima al aprendizaje de la lengua meta (y el comportamiento que se materializan dichas actitudes), los factores que configuran el entorno de aprendizaje (qué tipo de "acciones" se ejecutan para aprender la lengua) y las estrategias que despliega con dicho fin.

- El tercer bloque de factores se relacionaría con lo que podríamos denominar "saber acerca de". En este nivel se concentrarían los factores que definen el perfil sociodemográfico del estudiante (conocimientos y experiencias previas que constituyen el bagaje personal del individuo), los factores motivacionales (las razones y objetivos que mueven al individuo a estudiar la lengua) y los factores relacionados con su aptitud lingüística (las lenguas que conoce y el nivel de competencia alcanzado en cada una de ellas y, en especial, en la lengua meta).

Las hipótesis y resultados de los tres trabajos publicados en este número de la Revista Nebrija postulan la existencia de otro nivel: el de la conciencia de los individuos sobre la existencia de estos factores y sus interrelaciones. Una intervención adecuada en ese nivel permitiría acceder a este complejo sistema de variables e influir sobre su estructura, dinámica y rendimiento. Se trataría del nivel que habitualmente

se denomina "saber aprender" y que, en este caso, resultaría de una sofisticada conjugación del "saber ser", el "saber hacer" y el "saber acerca de" a los que nos acabamos de referir.

Desde este punto de vista, la intervención didáctica sobre el "saber aprender" exigiría a profesores y estudiantes una primera toma de conciencia sobre los factores que determinan la dimensión existencial, la dimensión operativa y la dimensión declarativa del proceso de aprendizaje. Sobre esta base, en un segundo estadio, habría que realizar una valoración realista, eficaz y eficiente de las posibilidades y limitaciones de los alumnos y habría que identificar posibles áreas de mejora. A partir de este diagnóstico habría que elaborar un plan de intervención que, si se ajusta convenientemente, debería favorecer que el estudiante desarrollara un mayor nivel de autonomía, que el proceso de aprendizaje fuera de mayor calidad y que los resultados de dicho proceso fueran más satisfactorios en general.

Todas las evidencias con las que contamos apuntan en esta dirección. Las conclusiones las tres investigaciones reunidas en este número de la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada parecen también coincidir, aunque con matices particulares, en esta hipótesis. De todo lo que acabamos de señalar se deduce la pertinencia de trabajos que ofrezcan marcos y modelos teóricos, dispositivos y metodologías de investigación, y resultados y conclusiones generalizables que permitan a los profesores y alumnos intervenir sobre el "saber aprender" y, en cualquier caso, sobre aquellas variables de tipo individual y social que pueden influir de forma positiva o negativa en el proceso de aprendizaje. Los trabajos aquí presentados encajarían bien dentro de esta línea de investigación.

A mi juicio, los trabajos más sólidos son el de Luz Emilia Minera sobre las actitudes lingüísticas y el de Jaime García y Ana Ferreira sobre las estrategias de aprendizaje. En ambos trabajos encontramos una ponderada reflexión conceptual en torno al tema por el que se interesan en sus respectivos estudios. En ambos trabajos se ofrecen al lector detalladas explicaciones y aclaraciones acerca de la orientación metodológica del estudio y el dispositivo utilizado para la recopilación de datos y su tratamiento. Finalmente, en ambos trabajos se realiza una cautelosa lectura de resultados y se sugieren vías de investigación que pueden servir para cotejar, ampliar y/o matizar tanto los resultados obtenidos como las conclusiones extraídas de los mismos.

Sin entrar en detalles, el trabajo de María Dolores Corpas me ha suscitado ciertas dudas. Por una parte, la aproximación teórica al tema me ha parecido un poco más débil que la de los dos antes citados. El dispositivo metodológico aplicado en este estudio tampoco me ha parecido tan bien justificado y detallado. Finalmente, la lectura e interpretación de los resultados me ha parecido -a falta de algunos datos que no se aportan- al menos parcialmente cuestionable. En cualquier caso, el artículo de Corpas da cuenta de un trabajo que representa una aplicación de los avances que se están produciendo en este campo y hace una aportación -a mi juicio mejorable- que nos ayuda a tener una visión más general sobre la importancia de esta línea de investigación y de las posibles maneras de desarrollarla.

Dejando a un lado los posibles puntos fuertes y débiles de estos trabajos en particular, me gustaría centrar la atención en los aspectos que creo que podrían contribuir a sentar las bases para un marco de referencia para el estudio de las

variables individuales y sociales que puedan permitir abordar la enseñanza/aprendizaje de E/LE situando al alumno en el centro del proceso. En primer lugar, me referiré a los retos que observo en el plano teórico. A continuación, dedicaré unas líneas a cuestiones metodológicas. En tercer lugar, me referiré a los resultados de este tipo de investigaciones y a su interpretación. Finalmente, apuntaré una idea que, a mi juicio, puede abrir las puertas a una nueva etapa para la investigación y desarrollo en el ámbito de las variables individuales del alumno y su proyección en las propuestas didácticas.

En relación a las bases teóricas sobre las que se asienta esta línea de trabajo, los tres artículos a los que nos estamos refiriendo son un claro testimonio de las dificultades o limitaciones teóricas a las que nos enfrentamos cuando se trata de abordar las variables individuales y sociales de los procesos de aprendizaje.

- Por una parte, existe una gran disparidad de interpretaciones en torno a conceptos básicos como los de "actitud", "aptitud", "estrategia" o "motivación". Esto dificulta encontrar puntos de conexión entre investigaciones y, a mi juicio, supone una grave limitación, por ejemplo, para elaborar protocolos de recogida de datos.

- Por otra parte, en la bibliografía especializada se documentan un buen número de modelos tanto teóricos como empíricos que desgranan y relacionan los conceptos teóricos básicos que entran en juego en este tipo de estudios, pero no es fácil encontrar revisiones rigurosas que evalúen la validez de dichos modelos y, sobre todo, que traten de avanzar hacia un marco integrador que pueda dar cabida a aquellos enfoques y elementos conceptuales que realizan algún tipo de aportación relevante al constructo teórico que da sustento a los trabajos de investigación y a las aplicaciones prácticas en este campo.

- Finalmente, observo la necesidad de encapsular dicho constructo teórico en una orientación competencial. Habitualmente se habla de las competencias generales o de la competencia estratégica como componentes substanciales de la competencia comunicativa. Sin embargo, la mayor parte de los trabajos que se realizan en este campo –por ejemplo los tres aquí reunidos- no circunscriben su propuesta y resultados al marco que engloba el constructo de la competencia comunicativa y su proyección en la didáctica de lenguas. Creo que el improvisado análisis de las dimensiones del "saber aprender" que he esbozado unas líneas más arriba, puede servir de primer estímulo para tratar de profundizar en este reto. Las bases necesarias para abordarlo están instaladas hace tiempo en el corpus teórico de la didáctica de lenguas. Se trataría de elevar sobre ellas un constructo que permita optimizar la investigación que se realice en torno a las variables individuales y sociales del alumno, con el objetivo final de ofrecer resultados útiles para los profesionales del campo de la enseñanza de ELE formulados en términos asimilables a los que manejan los planes curriculares actualmente más extendidos.

En relación con los aspectos metodológicos creo que, partiendo de los dispositivos propuestos en los tres trabajos a los que nos estamos refiriendo, se pueden apuntar varias vías de mejora.

- Los tres coinciden en su orientación descriptiva correlacional y se sustentan en datos obtenidos mediante el método de encuesta. Sin embargo, exceptuando el trabajo de García y Ferreira, no parece que los investigadores tengan clara conciencia de la limitación de las encuestas como fuente de información sobre cuestiones relativas a la motivación o a las actitudes. Existen muchos trabajos que evidencian la conveniencia de combinar los resultados obtenidos mediante este tipo de instrumentos de recogida de datos con otros como pueden ser las entrevistas estructuradas, las bitácoras de aprendizaje, los protocolos de verbalización, etc.

- Por otra parte, no en todos los protocolos utilizados en este tipo de estudios las mismas variables se operativizan del mismo modo ni se utilizan siempre los mismos métodos para validar su contenido, estructura y diseño. Estaría bien contar con un catálogo de protocolos validados y estandarizados, adaptados a diferentes tipos de informantes en función, entre otros factores, de su edad, su conocimiento de la lengua meta, su nivel formativo, etc. Podría ser de gran utilidad tanto para la investigación como para objetivos de tipo aplicado.

- En cuanto al tratamiento estadístico de los datos, la propuesta de estos tres trabajos no es muy ambiciosa. Creo que podría enriquecerse con herramientas de reducción de variables, análisis factorial, análisis de ecuaciones estructurales, etc. Se trata de herramientas nada novedosas y muy habituales en investigación educativa, que permiten lecturas de resultados mucho más detalladas, finas y fiables. Si a estas herramientas sumamos otras para el análisis cualitativo de diarios, entrevistas, etc. como el programa NUD*IST, se abre un amplio abanico de posibilidades no solo para ahondar en la correlación de variables y factores, sino también para someter a prueba empírica los modelos teóricos disponibles y, en su caso, evaluar y desgranar de la hipótesis que subsume las variables individuales y sociales del aprendizaje en el constructo de la competencia comunicativa.

Finalmente, en cuanto a los resultados de este tipo de trabajos, nos encontramos con la limitación de que habitualmente se circunscriben a un contexto muy particular. De ello se derivan, a mi juicio, tres problemas.

-Por una parte, en muchos casos el investigador no es un agente completamente objetivo y neutro, lo cual puede llegar a comprometer el trabajo desde su propio diseño. En el caso de que el investigador tenga responsabilidades docentes sobre los informantes o en el caso de que intervenga directamente en la administración del programa de entrenamiento que se facilite a los estudiantes, las posibilidades de que los resultados estén (involuntariamente) contaminados es mayor.

- Unido a lo anterior, las condiciones en las que se aplique el protocolo de recogida de datos (momento, lugar, modo, asistencia...), también pueden mediatizar los resultados. En cualquier caso, siempre se confía (quizás en exceso) en la buena disposición de los informantes y en la veracidad y fiabilidad de sus respuestas. Probablemente por ello, no se introduce en el protocolo de recogida de datos ningún dispositivo que permita controlar estos aspectos. En el

trabajo de Corpas sí parece que hay una cierta conciencia sobre la necesidad de analizar la fiabilidad de los datos y se aplica el estadístico denominado Alfa de Crombach –personalmente tengo dudas de si en este caso es pertinente este índice-, pero no parece que se haya comprobado que los informantes estén seguros de qué significan los ítems que se les pide que valoren (yo mismo y algunos colegas han tenido dificultades con su interpretación) o de si son conscientes de lo que están declarando o de si realmente aplican las estrategias que declaran. En los otros dos trabajos nos encontramos con situaciones similares.

- Por otra parte, la lectura de los resultados puede en algunos casos interpretarse interesada. Por ejemplo, en el trabajo de García y Ferreira se nos presentan los resultados de las comparaciones de resultados obtenidos por el grupo de control y el grupo experimental en los pre-tests y post-tests. Pero no se realiza una comparación “pre” y “post” de ambos grupos entre sí. Si las diferencias de ambos grupos en las pruebas de rendimiento final (post-test) no fueran significativas –y las comprobaciones que he personalmente realizado sugieren que no lo serían-, creo que habría que matizar las conclusiones del trabajo. En el caso del trabajo de Corpas sorprende que se extraigan conclusiones tan contundentes de evidencias aparentemente débiles. Sorprende más el propio título del trabajo, ya que parece que trata de generalizar los resultados de un grupo muy limitado de chicas adolescentes al género femenino en su conjunto.

- Por último, tanto en estos tres trabajos como en otros de corte similar es habitual confundir relaciones de correlación con relaciones de causa-efecto. Por ejemplo, en el trabajo del Minera se detecta una posible correlación estadísticamente significativa entre motivación intrínseca y resultados académicos, y de ello parece que la investigadora deduce que la motivación intrínseca influye positivamente en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, no contamos con ningún tipo de evidencia que confirme que esto sea efectivamente así. De hecho, podría interpretarse a la inversa, esto es que los buenos resultados (atribuibles a otros factores) estén generando o reforzando los mecanismos de motivación intrínseca. En el caso del trabajo de García y Ferreira se atribuye la mejora de resultados del grupo experimental al entrenamiento recibido, pero no se comprueba si no se debe más al hecho de que los estudiantes han recibido una mayor atención por parte de los profesores. El mero hecho de conocer que se trataba de determinar si un programa de entrenamiento estratégico redundaba positivamente en el aprovechamiento del curso, puede haber influido en la actitud de los estudiantes y en su implicación en la asignatura, del mismo modo que a los estudiantes del grupo de control puede haberles influido negativamente saber que no van a contar con la atención y la asistencia adicional que se ofrecerá a sus compañeros. ¿Qué resultados habría obtenido el grupo de control si se les hubiera suministrado un programa de entrenamiento equivalente en número de horas pero en el que se hubieran trabajado cuestiones que, en principio, no tuvieran relación con el desarrollo de estrategias? Quizás (obviamente no lo

podemos saber) nos hubiéramos encontrado con un efecto similar al “efecto placebo” en medicina.

Se trata de dudas que surgen muy habitualmente en este tipo de trabajos y que pueden provocar un cierto escepticismo en los investigadores y profesionales ante las aportaciones de una línea de investigación a mi juicio fundamental para la mejora de la calidad de la enseñanza de lenguas. Si coincidimos en que es importante contar con principios, metodologías y resultados sólidos en este campo, estaremos de acuerdo en que hay que convenir fórmulas rigurosas para obtener, procesar y analizar los datos obtenidos en este tipo de estudios. Además contamos con múltiples evidencias de que las variables individuales y sociales son de naturaleza sistémica y que, por lo tanto, correlacionan de manera compleja entre sí. Desde este punto de vista, no parece que tenga mucho sentido aislarlas y, mucho menos, estudiarlas como si las correlaciones fueran unívocas y unidireccionales cuando el propio constructo teórico de partida ya nos está advirtiendo del riesgo de este tipo de simplificaciones.

¿Cómo podríamos sortear estas dificultades? ¿Qué se puede hacer para poder poner en valor y optimizar los resultados de las múltiples y abundantes investigaciones realizadas en este campo en beneficio de los estudiantes de E/LE? Como ya he adelantado al inicio de mi reflexión, creo que podría ser una muy buena idea crear una plataforma que permita centralizar o, al menos, volcar y hacer valer los trabajos realizados hasta la fecha y que dinamice y coordine las iniciativas que puedan ponerse en marcha en el futuro. Los principales ejes en torno a los que debería articular esta plataforma su tarea serían tres. Por una parte, debería promover una revisión, discusión y actualización de los planteamientos, modelos y conceptos teóricos más relevantes para la investigación y la innovación en este campo. Por otra parte, debería coordinar los procesos de validación y estandarización de dispositivos, herramientas y criterios de investigación. Finalmente, debería contar con una base de datos en la que se pudieran volcar los resultados de trabajos realizados en diferentes contextos, con diferentes tipos de informantes, en torno a diferentes variables... a partir de una estructura coherente con el marco conceptual que sustenta actualmente la investigación en este campo.

Una vez delimitado el estado de la cuestión y una vez detectados los avances más relevantes en este campo, convendría establecer una agenda que sirviera de base o de marco de referencia para trabajos futuros. Dicha agenda nos permitiría, por una parte, evaluar con una referencia más clara el grado de pertinencia e interés de cada trabajo particular. Por otra parte, nos permitiría evaluar las posibilidades y limitaciones de los protocolos de investigación aplicados. Además, facilitaría el contraste de resultados y el análisis de las correlaciones detectadas. También permitiría interpretar los datos aportados por cada investigación particular en contexto más amplio y a mayor escala.

En resumen, con esta propuesta abogo por establecer un marco que ofrezca a investigadores y profesionales referencias suficientes y suficientemente sólidas para circunscribir adecuadamente sus trabajos. Este marco de referencia permitiría situar los diversos trabajos (normalmente muy acotados en su orientación y contenido, y habitualmente circunscritos a situaciones de enseñanza/aprendizaje muy locales) en un contexto más amplio. Sin una atalaya de este tipo resulta difícil poner en valor

estudios como los publicados en este número, y resulta igualmente difícil realizar una crítica ponderada de los mismos. Por ello me permito animar, entre otros, a los autores de estos trabajos a que, desde su parcela de interés, busquen un punto de encuentro y a que traten de crear una red colaborativa y una plataforma integradora que les permita avanzar con mayor seguridad en esta línea de investigación. Sería muy satisfactorio para todos que la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada hubiera contribuido a ello con la publicación conjunta de estos tres trabajos y de las discusiones que los profesores e investigadores invitados en este número hemos aportado.

Comentarios al artículo: *La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa*

Susana Martín Leralta

Universidad Nebrija

smartinl@nebrija.es

Martín Leralta, S. (2010). Comentarios al artículo: *La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 78- 87

Resumen

El presente artículo analiza el artículo "La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa", de María Dolores Corpas Arellano, y reflexiona tanto sobre el papel de las estrategias en el aprendizaje de LE, como acerca de los métodos de toma de datos para la investigación en este ámbito.

Palabras clave

estrategias del aprendiz, diferencias individuales, elicitation de estrategias

Abstract

This article examines the article "Women and learning strategies in the acquisition of English" by María Dolores Corpas Arellano, and reflects both on the role of learning strategies in the LE, as on methods for research data collection in this area.

Keywords

Learner strategies, individual differences, strategies elicitation.

El artículo "La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa", de María Dolores Corpas Arellano, aborda el tema de las estrategias de aprendizaje y su relación con la adquisición del inglés como lengua extranjera.

No cabe duda de la pertinencia del asunto, máxime cuando se trata del estudio de las estrategias empleadas por los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, un tramo del sistema de enseñanza formal en el que el aprendizaje de inglés se constituye como una de las asignaturas en que los alumnos manifiestan mayores dificultades.

El artículo se estructura en dos grandes bloques. En primer lugar, la autora plantea los fundamentos teóricos de su propuesta, destacando las características propias de las estrategias que inciden positivamente en el aprendizaje de la LE. En segundo lugar, se presenta el estudio empírico, en el que la autora recaba información acerca de las estrategias utilizadas por los alumnos del mencionado curso, para correlacionarlas primero con el sexo de los aprendices y, seguidamente, con su rendimiento académico en la asignatura de inglés. Así, se pretende arrojar luz acerca de la contribución de las estrategias al aprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres.

Llama la atención el título del artículo, que quizá pueda despertar unas expectativas que no se ven plenamente satisfechas, dado que no se profundiza en el estudio del uso de las estrategias por parte de las mujeres, sino que se limita a comparar las que utilizan los aprendices según su sexo.

La autora parte de la premisa, ya en la introducción, de que el rendimiento en el aprendizaje de una LE aumenta con una aplicación adecuada de las estrategias de aprendizaje, una hipótesis ampliamente respaldada por la bibliografía específica en este ámbito de estudio.

A partir de aquí, y con el objetivo manifiesto de ayudar a los alumnos a mejorar en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL), se propone establecer una correlación entre tres parámetros: uso de estrategias, sexo del aprendiz y rendimiento académico en la asignatura de EFL.

Tres son los objetivos planteados por Corpas (epígrafe 3) y que revisaremos a lo largo de este artículo: conocer qué estrategias de aprendizaje utilizan los alumnos de cuarto de la ESO y su frecuencia de uso, conocer la diferencia en el uso según el sexo de los aprendices, y conocer y valorar el uso de las estrategias en la adquisición de EFL, según el sexo de los aprendices y su relación con el rendimiento académico.

Si bien no es la primera vez que se estudia la diferencia en el uso de estrategias entre aprendices según su sexo²³, el hecho de que el grupo meta esté constituido por aprendices de Educación Secundaria Obligatoria, justifica el estudio por perseguir unos objetivos específicos diferentes, al tiempo que hace prever que las conclusiones sean distintas y aplicables a la mejora de la enseñanza en este determinado contexto.

Del mismo modo, la correlación entre el uso de las estrategias y los resultados de aprendizaje lingüístico obtenidos, ha sido y continúa siendo uno de los puntos centrales de la investigación en este campo, habida cuenta de que sólo si se demostrara empíricamente que las estrategias son las responsables de la mejora en el aprendizaje lingüístico, se justificaría su inclusión en los programas de enseñanza de LE. No obstante, y a pesar de los años transcurridos en la investigación sobre estrategias y la cantidad de estudios acometidos, la determinación empírica del grado en que las estrategias son las responsables de la mejora en el aprendizaje de la lengua, continúa siendo un aspecto necesitado de investigación (Chamot, 2005).

A la hora de definir las estrategias de aprendizaje (epígrafe 2), Corpas incide en tres características: que parten de la iniciativa del alumno, que están constituidas por una secuencia de actividades controladas por el sujeto que aprende, y que son deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

Analicemos más detalladamente la relación entre conciencia e intencionalidad, y uso de las estrategias. La psicología cognitiva distingue entre los componentes declarativo, procesual y metacognitivo del conocimiento. Las estrategias pertenecen al conocimiento procesual, que se basa en la ejecución de destrezas tanto psicomotoras como mentales, y está compuesto por procedimientos individuales cuya doble función consiste en elegir los elementos necesarios del conocimiento declarativo para realizar un objetivo, y en enlazar la información necesaria mientras se ejecuta la acción, teniendo en cuenta siempre la limitación de la capacidad humana para procesar la información.

Este tipo de conocimiento no está disponible conscientemente a voluntad del individuo y su verbalización sólo se logra tras alcanzar un determinado grado de dominio, es decir, que los aprendices sólo pueden hacer formulaciones sobre los procedimientos que emplean para usar el conocimiento declarativo cuando dominan la puesta en práctica de tales procedimientos.

Esto ha llevado a que la cuestión de la conciencia en el uso de las estrategias haya sido ampliamente discutida en la bibliografía. Bialystok (1990), por ejemplo, concluyó de su estudio que los niños podían utilizarlas después de haber sido sometidos a una instrucción formal, pero que no eran conscientes de su uso, mientras que otros estudios más recientes han reportado resultados similares con adultos (Martín, 2009).

²³ Véase O'Malley y Chamot (1989), por ejemplo, quienes detectaron un mayor uso de estrategias sociales por parte de las mujeres.

Por lo tanto, si bien estamos de acuerdo en que las estrategias son planes de acción potencialmente conscientes, que puede llevar a cabo de manera controlada el aprendiz, conviene tener en cuenta que la intencionalidad y la conciencia en el uso de las estrategias no tiene lugar de manera automática, ni se observa en todos los sujetos, ni se produce para la aplicación de todas las estrategias.

La repercusión que de aquí se deriva para el análisis del artículo que nos ocupa, nos lleva a formular las siguientes preguntas: ¿Están los alumnos de cuarto de la ESO en condiciones de identificar las estrategias que utilizan para dar cuenta de ellas? ¿Es el cuestionario la herramienta de toma de datos más indicada para eliciar las estrategias que usan en el aprendizaje de EFL? Intentaremos apuntar algunas hipótesis al respecto un poco más adelante, puesto que conviene aclarar antes algunas cuestiones en relación con los objetivos de investigación planteados por Corpas.

Para alcanzar el primero de los objetivos, conocer qué estrategias de aprendizaje utilizan los alumnos de cuarto de la ESO y su frecuencia de uso, la autora emplea un cuestionario (recogido en Madrid, 1998) que clasifica las estrategias en cuatro grupos, de acuerdo a su aportación a los planos metacognitivo, cognitivo y socioafectivo del aprendizaje: sensibilización y motivación, adquisición y codificación, automatización y evaluación. La muestra de población encuestada es de 94 alumnos de cuarto de la ESO, 48 mujeres y 46 varones. Si bien el cuestionario no se adapta para el grupo meta, se avala su validez por un juicio de expertos llevado a cabo por el profesorado de inglés del centro en el que se realiza el estudio. No obstante, habría sido esclarecedor recoger en el artículo las cuestiones que se sometieron al juicio de los expertos y los criterios con los que se llevó a cabo.

Dado que el único instrumento empleado en la investigación ha sido el cuestionario, debemos tener presente una premisa fundamental: es diferente el uso de las estrategias del reporte que los aprendices hacen de aquéllas que creen usar. Es decir, el cuestionario nos ayuda a conocer las estrategias que los alumnos identifican y consideran que emplean, mientras que sólo la observación con el apoyo de otros métodos de toma de datos (reportajes verbales y actividades de práctica lingüística, por ejemplo) sirve para detectar las que verdaderamente se usan y, lo que es más importante, su eficacia al servicio de la resolución de las tareas de lengua extranjera.

El uso del cuestionario como método de toma de datos para estudiar la competencia estratégica se remonta a los estudios de finales de los años 80. Si bien todas las herramientas empleadas a este efecto proporcionan una visión importante de los procesos mentales inobservables, se ha comprobado empíricamente que influyen en los datos recabados, por lo que conviene conocer los inconvenientes de cada uno de ellos, de cara a controlar la posible incidencia negativa en la información obtenida. En lo que al cuestionario se refiere, debemos contemplar cuatro aspectos: sus ventajas e inconvenientes para estudiar la competencia estratégica; la construcción, la administración y la resolución por parte del aprendiz. Veamos brevemente cada uno de ellos.

Se ha demostrado que, en los cuestionarios, los alumnos indican más estrategias y de diferente tipo que las que se detectan con otros métodos de toma de datos, lo que lleva a pensar que, con ellos, reportan más de las que verdaderamente emplean, y que pueden llevar al aprendiz a marcar las que considera que serían útiles o las cree que el profesor espera de él.

Efectivamente, el uso de estrategias en contextos académicos es el resultado de una variedad de factores como el *background* de conocimiento del tema tratado en clase y del aprendizaje, y el producto final o resultado que el profesor tiene en mente (Wenden 1991). De hecho, se ha observado que el profesor juega un papel importante en el uso de las estrategias que los aprendices dicen usar, y los estudios empíricos de los últimos años (Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001; Grenfell, 2002;

Martín, 2009) indican que el docente puede influir tanto positiva como negativamente en el uso que los aprendices hacen de las estrategias.

Aquí habría que plantearse, por lo tanto, si la identificación de las estrategias por medio del cuestionario se corresponde realmente con el uso estratégico de los informantes del estudio.

En cuanto a la construcción del cuestionario, nos preguntamos si todas las estrategias en él recogidas son adecuadas para aplicarlas a las tareas de aprendizaje lingüístico a las que son sometidos los alumnos de cuarto de la ESO y, por lo tanto, susceptibles de ser usadas en el aprendizaje de EFL, puesto que, de lo contrario, la herramienta carecería de validez de contenido.

De acuerdo con Cohen (2003), las estrategias no son "buenas" ni "malas" en sí mismas, sino en cuanto actúan de manera eficaz para los diferentes individuos, de acuerdo a su estilo personal de aprendizaje y a las características concretas de la tarea que deben resolver. Por esta razón, el cuestionario ha de recoger sólo aquéllas estrategias que sean aplicables a las tareas de EFL que deben realizar en el contexto académico los alumnos de cuarto de la ESO, teniendo en cuenta, además, que éstas se ajusten a su nivel cognitivo y a su estilo de aprendizaje.

En lo referente a la administración del cuestionario, ésta depende de si se ha administrado antes, durante o después de la realización de las actividades de LE, puesto que podría ser una herramienta para el andamiaje [*scaffolding*] del desarrollo de la competencia estratégica, o pudiera estar completamente desvinculado de las tareas de aprendizaje de EFL, lo que influiría en el número y tipo de las estrategias detectadas.

Finalmente, en lo que respecta a la resolución del cuestionario, ésta depende de si los alumnos han sido entrenados en el uso de las estrategias y familiarizados con el metalenguaje requerido para responder al cuestionario (si lo han aprendido durante el curso de inglés vinculado a la realización de tareas concretas que requieren el uso de las estrategias por las que se pregunta, por ejemplo).

De acuerdo con Wenden (1991), para que las estrategias se implementen de manera eficaz es necesario un conocimiento básico sobre el proceso de aprendizaje y sobre la naturaleza del lenguaje. Por esta razón, habría que asegurarse de que los informantes cuentan ya con este conocimiento y, por tanto, están en situación de responder adecuadamente al cuestionario.

Tal como han puesto de manifiesto las investigaciones, y según recoge Ellis (1997), existe una relación directa entre la capacidad cognitiva de los aprendices y la cantidad y complejidad de las estrategias que usan. Si observamos los datos obtenidos por Corpas, vemos que las estrategias reportadas como "empleadas con menos frecuencia" requieren un mayor nivel cognitivo y metacognitivo para su uso, y un mayor conocimiento metalingüístico para referirse a ellas, lo que podría llevarnos a pensar que quizás no todos los alumnos estén en condiciones de aplicarlas ni puedan comprender correctamente ciertas partes del cuestionario para responderlo.

Analizamos a continuación el segundo objetivo de investigación planteado por la autora: conocer la diferencia en el uso según el sexo de los aprendices. En primer lugar, se echa en falta que se haya empleado algún método de observación complementario al cuestionario, para poder dar cuenta de las diferencias entre hombres y mujeres en el uso de las estrategias vinculadas a la realización de las tareas lingüísticas. En segundo lugar, de la exposición de resultados presentada en el apartado 4.2. no se deduce claramente que la diferencia de uso entre ambos grupos (hombres y mujeres) sea significativa, cuestión que además debería contemplar el hecho de que la muestra de mujeres sea algo más elevada.

Similares son los resultados del tercer objetivo: conocer y valorar el uso de las estrategias en la adquisición de EFL, según el sexo de los aprendices y su relación con el rendimiento académico. La correlación con el rendimiento académico indica que la diferencia entre ambos grupos (hombres y mujeres) no es estadísticamente

significativa. Por otra parte, y al igual que sucedía en la correlación entre uso de estrategias y sexo del aprendiz, no resulta posible valorar el uso de las estrategias si no se han tomado datos de la eficacia en su implementación y de su contribución a la realización de las tareas lingüísticas.

Si revisamos las aportaciones de la bibliografía precedente en cuanto a la relación entre nivel de dominio lingüístico y uso de estrategias, Skehan (1989) afirma que las estrategias no determinan el nivel de dominio de la lengua, sino que son permitidas por él, es decir, que en distintos estadios de conocimiento lingüístico se ponen en práctica estrategias diferentes, y que los alumnos que mayor número emplean no son necesariamente los que mejor dominan el idioma. Igualmente, el estudio de Martín (2009) revela que no hay una relación directa entre el dominio lingüístico y la conciencia de uso de las estrategias, puesto que algunos sujetos con alta competencia en el uso de la LE no son capaces de identificar las estrategias que emplean, mientras que otros aprendices menos eficaces sí reconocen conscientemente las estrategias que aplican a la resolución de las tareas.

Las conclusiones a las que llega Corpas son de indudable interés, en tanto que recogen las estrategias identificadas por los alumnos de cuarto de la ESO como aquéllas que usan con diferente grado de frecuencia. No obstante, resulta bastante aventurado afirmar que los alumnos “desconfían” de las estrategias que dicen usar menos, puesto que no se les ha pedido ningún tipo de justificación de su preferencia en el uso de las estrategias; creemos que sólo podría llegar a esta conclusión si, por ejemplo, se les sometiera a la realización de una tarea lingüística concreta y se les diera a elegir entre un repertorio de estrategias para resolverla, incluyendo posteriormente una evaluación de la elección y uso de la estrategia elegida.

Igualmente aventurada resulta la afirmación de que existe una correlación clara entre la utilización de las estrategias y el rendimiento académico, puesto que la diferencia en la calificación obtenida entre ambos grupos no ha sido estadísticamente significativa.

Finalmente, no puede deducirse que el empleo de las estrategias por parte de las mujeres sea más eficaz que en el caso de los hombres, dado que el cuestionario, como ya hemos explicado a lo largo de este artículo, no sirve para comprobar la eficacia en el uso de las estrategias.

A pesar de ello, no cabe duda de que el trabajo de Corpas resulta de gran utilidad e interés, en tanto que acomete un estudio necesario para mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje de EFL en el contexto de la ESO, y abre una línea de investigación que confiamos que dé pie a nuevos a estudios.

Sería conveniente hacer un segundo estudio con métodos de toma de datos complementarios, que sirvan para relacionar el uso de las estrategias con la realización de tareas concretas de EFL, que redunden en un incremento de la capacidad cognitiva y metacognitiva de este tipo de alumnado, y puedan incidir positivamente en su proceso de adquisición lingüística.

Referencias bibliográficas

- Bialystok, Ellen (1990): *Communication strategies. A psychological analysis of second – language use*. Cambridge: Basis Blackwell.
- Cohen, Andrew D. (2003): “The learner’s side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?”. En *IRAL* 41 (Págs. 279 – 291).
- Chamot, Anna Uhl (2005): “Language learning strategy instruction: current issues and research”. En *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 25 (Págs. 112 – 230).
- Ellis, Rod (1997): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grenfell, Michael (2002): “Developing learning strategies. Strategy use in the teaching and learning of modern foreign languages”. En A. Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Foreign*

- Languages in Secondary Schools. A reader.* London: Routledge/Falmer (Págs. 173 – 186).
- Harris, Vee / Gaspar, Alberto (2001): *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Macaro, Ernesto (2001): *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Madrid, Daniel (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Martín Leralta, Susana (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección Monografías ASELE nº 12. Madrid: Ministerio de Educación.
- O'Malley, J.Michael. / Chamot, Anna Uhl. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, Peter (1989): *Individual differences in second language learning*. London: Edward Ardnold.
- Wenden, Anita (1991): *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge: Prentice Hall.

Comentarios al artículo: *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado*

Susana Martín Leralta

Universidad Nebrija

smartinl@nebrija.es

Martín Leralta, S. (2010). Comentarios al artículo: *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 78- 87

Resumen

El presente artículo analiza el artículo "Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado", de Jaime García Salinas y Anita Ferreira Cabrera, y reflexiona tanto sobre el papel de las estrategias en el aprendizaje de LE, como acerca de las aportaciones del aprendizaje combinado para la apropiación de la nueva lengua.

Palabras clave

estrategias del aprendiz, aprendizaje combinado, entrenamiento de estrategias

Abstract

This article examines the article "Training in learning strategies of EFL in a blended learning context" by Jaime Garcia Salinas and Anita Ferreira Cabrera, and reflects on the role of learning strategies in the LE and on the contributions of blended learning for the appropriation of the new language.

Keywords

learner strategies, blended learning, strategy training

El artículo "Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado", de Jaime García Salinas y Anita Ferreira Cabrera, aborda el tema de la contribución de las estrategias al aprendizaje de LE y, más concretamente, la aportación que un entrenamiento explícito puede suponer dentro de una metodología de aprendizaje combinado [*blended-learning*].

Dada la relevancia que han cobrado en los últimos años los entornos computacionales de aprendizaje, resulta pertinente investigar la aplicabilidad y utilidad de las estrategias de aprendizaje lingüístico a estos nuevos entornos. Por ello, este trabajo contribuye indudablemente a avanzar en el campo de estudio de la competencia estratégica en LE, desde un punto de vista innovador y de máxima actualidad.

El artículo se estructura en dos grandes bloques. En primer lugar, los autores plantean los fundamentos teóricos de su intervención, destacando las aportaciones de las estrategias de aprendizaje lingüístico al fomento de la autonomía del alumno y al manejo de las plataformas empleadas en entornos de aprendizaje combinado. En segundo lugar, se presenta el estudio empírico, en el que los autores llevan a cabo un estudio experimental, sometiendo al grupo experimental a un entrenamiento en el uso de estrategias y comparando los resultados obtenidos con los del grupo de control.

Tal como indican García y Ferreira (epígrafe 1), el objetivo específico del estudio consiste en “explorar cómo el uso de las estrategias de aprendizaje permite que los estudiantes mejoren su desempeño en la lengua meta permitiéndoles trazar objetivos, monitorear y evaluar su propio desempeño, así como el aprender más eficientemente los aspectos gramaticales y léxicos de esta segunda lengua ayudándoles a regular su ansiedad y también poder buscar interacción genuina en ella”.

Para alcanzar este objetivo, los autores llevan a cabo un preciso estudio del estado de la cuestión, plantean un marco teórico oportuno, y emplean una metodología experimental para analizar las diferencias entre el grupo experimental (sometido a un entrenamiento en el uso de estrategias) y el grupo de control. La pregunta que conduce el estudio experimental es la siguiente: “¿ayudará un entrenamiento explícito y constante en la utilización de estrategias de aprendizaje a mejorar el aprendizaje de la lengua meta?”. Las herramientas empleadas en el estudio experimental son un pre-test para medir el nivel inicial de dominio lingüístico en las diferentes destrezas, un cuestionario para medir el uso de las estrategias de aprendizaje de LE (adaptado del SILL para adecuarlo al contexto de aprendizaje combinado), un post-test para medir el nivel de dominio lingüístico alcanzado al finalizar el curso de LE y una bitácora de registro (diario de aprendizaje) para los alumnos del grupo experimental.

A la hora de clasificar las estrategias de aprendizaje, los autores toman como base principal los estudios de Oxford (1990) y O’Malley y Chamot (1990), para establecer cuatro categorías: estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. En este sentido, habría sido deseable una mayor precisión en la definición de las estrategias individuales que se medirían con el cuestionario y que serían objeto del entrenamiento, pues estas denominaciones corresponden a tipologías de estrategias de acuerdo con su contribución a los diferentes planos del aprendizaje, pero no constituyen estrategias individuales, concretas, que puedan medirse o ser objeto de entrenamiento.

Igualmente, habría sido esclarecedor ofrecer una muestra de la adaptación del cuestionario SILL para aplicarlo al contexto que nos ocupa, el aprendizaje combinado, puesto que fue desarrollado para contextos tradicionales de aprendizaje lingüístico.

Finalmente, en lo que respecta a las estrategias objeto del entrenamiento, de la presentación realizada por los autores resulta un tanto confuso saber si trataba de estrategias de aprendizaje lingüístico, de estrategias orientadas al manejo de una plataforma de aprendizaje, o de ambos tipos (pág. 8: “los alumnos son entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas adaptadas para ambientes CALL con el objeto de que puedan hacer una utilización más provechosa y efectiva de la aplicación computacional”; “Fue también en esta etapa del proceso de intervención, donde se les familiarizó a los alumnos con el uso del software de autor Jclic, el que permite una variada gama de ejercicios”). Esta confusión se hace extensible a las conclusiones, en las que se hace referencia a la utilidad de las estrategias para sacar el máximo rendimiento al entorno computacional de aprendizaje, al tiempo que se habla de los beneficios de las estrategias para la mejora de las destrezas lingüísticas. Consideramos que, si se hubieran listado las estrategias concretas que fueron objeto del entrenamiento, resultaría más ilustrativo el proceso seguido en el entrenamiento y más claras sus conclusiones. Asimismo, habría resultado de gran utilidad ofrecer una descripción de las tareas de práctica de la lengua que debían realizar los alumnos, para las que se entrenaba en el uso de las estrategias.

No cabe duda de que los autores han aplicado la metodología experimental elegida con rigurosidad y coherencia, pero, como siempre que se emplea esta metodología para estudiar las mejoras que aporta un tratamiento didáctico al progreso en el aprendizaje lingüístico, surgen preguntas que convendría esclarecer, si no con ésta, con futuras investigaciones:

1. ¿Contribuyen las estrategias de aprendizaje lingüístico a un mejor aprovechamiento de los entornos de aprendizaje combinado o son las estrategias encaminadas a optimizar el uso de la plataforma de aprendizaje las que redundan en un mayor progreso en el uso de la LE?

2. Si los aprendices no reciben instrucción específica sobre el uso de la plataforma (como fue el caso del grupo de control), ¿es posible que alcancen buenos resultados de aprendizaje lingüístico en un sistema de aprendizaje combinado?

3. Dado que en un sistema de aprendizaje combinado los alumnos cuentan también con clases presenciales de LE, ¿emplean en ellas las estrategias de aprendizaje lingüístico que aplican en el entorno computacional? ¿Tendría esto alguna repercusión para el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE?

4. En el estudio experimental que nos ocupa, al contar el grupo experimental con 14 sesiones más que el grupo de control, ¿sería posible achacar el progreso en el aprendizaje lingüístico a la mayor cantidad de tiempo en la exposición a la lengua meta y a la reflexión sobre las tareas de práctica lingüística? ¿Qué habría sucedido si el grupo de control hubiera contado con ese mismo tiempo –14 sesiones– para el aprendizaje lingüístico sin entrenamiento estratégico?

Las conclusiones de García y Ferreira se suman a las de los estudios empíricos de los últimos años (Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001; Martín, 2009) para corroborar que el entrenamiento explícito y constante en el uso de estrategias de aprendizaje de LE contribuye a una mejora de las habilidades lingüísticas de los alumnos.

El hecho de que este estudio se haya llevado a cabo en un entorno de aprendizaje combinado de la lengua, abre nuevas e interesantes líneas de investigación en las que conviene seguir avanzando. El empleo de herramientas diseñadas específicamente para ello podría ser un paso importante para este avance, así como el análisis de las características específicas de las tareas de práctica lingüística que se realizan en entornos computacionales, de cara a detectar sus posibles dificultades y a seleccionar las estrategias de apoyo que podrían contribuir más eficazmente a solventarlas.

Referencias bibliográficas

- Harris, Vee / Gaspar, Alberto (2001): *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Macaro, Ernesto (2001): *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Martín Leralta, Susana (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección Monografías ASELE nº 12. Madrid: Ministerio de Educación.
- O'Malley, J.Michael. / Chamot, Anna Uhl. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.

Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios

María Cecilia Ainciburu

Universidad de Siena (Italia)

Ainciburu, M.C. (2010). Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 96-99

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre el uso del cuestionario como instrumento para la recogida de datos en la investigación en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Concluye con la necesidad de no administrarlos sin considerar otros elementos con los cuales triangular los resultados obtenidos.

Palabras claves

Metodología de la investigación, Lingüística Aplicada, recogida de datos, cuestionarios

Abstract

This article presents a reflection on the use of the questionnaire as a tool for collecting data in research in Applied Linguistics to the teaching of foreign languages. Concludes with the need not manage without considering other elements with which to triangulate results.

Keywords

Research Methodology, Applied Linguistics, data collection, questionnaires

La mayor parte de las investigaciones que componen este número de la Revista Nebrija utilizan el cuestionario como instrumento para la recogida de datos. No es nuestra intención definir en modo incontestable este instrumento de investigación pero para partir de un punto común consideramos que el cuestionario es un instrumento que se estructura como un conjunto de preguntas definidas por la persona que lo construye. Para decirlo con las palabras del *Diccionario de la Real Academia* (versión electrónica), una "Lista de preguntas que se proponen con cualquier fin".

Algunas características lo hacen un instrumento preferido por los investigadores: el hecho que permite (a) la medición cuantitativa de fenómenos y paralelamente (b) la estandarización de los estímulos y frecuentemente la estructuración de las respuestas. En este último punto no hay que pensar solo a la dicotomía de respuesta cerrada o abierta, sino más bien a otras variables que pueden esconderse en la redacción misma de una pregunta (Silverman 2009: 275).

Pasar un cuestionario es fácil y suele ser muy económico en términos de tiempo, sobre todo cuando no existe la mediación de un entrevistador. Las informaciones que se recogen se colocan (muchas veces incluso automáticamente cuando los cuestionarios son accesibles desde la web) sobre una hoja de datos y se procesan en pocos minutos.

El primer punto sobre el cual se debería meditar cuando se desarrollan cuestionarios es si estamos delante del "método justo" para estudiar un determinado

fenómeno. El dato que se extrae de un cuestionario no es de la misma calidad del que se obtiene con un protocolo de “pensamiento en voz alta” o de observación de la realización de una tarea. Esta es la razón por la cual los estudios sobre estrategias o sobre motivación de gran envergadura, para focalizar nuestro tema central, utilizan sistemas de triangulación en los que el cuestionario es solo una parte del diseño de investigación.

Existen tres grandes áreas sobre las que los cuestionarios indagan y son:

- las características sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, título de estudio, profesión, etc.)
- los comportamientos (acciones y hechos observables desde el punto de vista empírico);
- las actitudes (del tipo de valores, juicios y opiniones) que por su misma naturaleza son intangibles.

Estos tres ámbitos requieren una formulación de las preguntas substancialmente diferente porque –aun conservando las características generales de claridad, reducción de la ambigüedad y propiedad– las últimas necesitan reconducir la interrogación a situaciones más objetivas que impliquen la estructura latente del fenómeno que se estudia. La redacción de preguntas o de encabezados de ítems tiene ya una tradición bibliográfica suficientemente validada. Es difícil pensar la pregunta correcta pero sabemos qué es lo que no hay que hacer o cómo no debemos redactar (Ainciburu 2008). Desde el punto de vista operativo, entonces, no se debería preguntar ¿sabe usar este *programa informático*? sino ¿cuántas veces ha usado este *programa informático* en las últimas x semanas/días? Lo mismo sucede con las opiniones generales, no se debería preguntar “¿qué estrategia es la que utiliza más?” sino pedir que se coloquen en orden de uso a partir de una lista ya validada.

El desarrollo de un cuestionario es un punto central en la investigación y sin una relativa validación es probable que los resultados derivados carezcan de significación. El tiempo que “ahorramos” en la administración de un cuestionario debería compensarse con una dedicación mayor a la redacción de cada pregunta, a la representatividad de los constructos en relación al fenómeno estudiado y a la validación con un grupo de informantes más pequeño pero de características similares a las de la utilización que constituye la recogida de datos del estudio. Este estudio piloto debería permitirnos verificar la comprensibilidad de las preguntas, verificar la estructura lógica del cuestionario (comprobar que no haya un esquema de encadenamiento lógico de las preguntas y si éstas son coherentes con los constructos estudiados) y controlar los tiempos de relevación de los datos.

Existen modos de estimar la consistencia interna de un cuestionario usando técnicas como el alfa de Cronbach o los KR (20 o 21). Estos métodos miden la fiabilidad de una escala de medida y tienen como requisitos previos que las respuestas se sumen para dar un resultado final interpretable y que tengan un mismo sentido de respuesta (a mayor puntuación mayor motivación por ejemplo). Esos prerequisitos deberían evidenciarse, así como la decisión de utilizar escalas de Likert con o sin posición intermedia (pares o impares).

Cada constructo debería calcularse en modo individual y solo luego evidenciar el dato total. Eso no se hace en todos los artículos que estamos considerando y es posible que no sea por una cuestión de síntesis, dado que algunos son bastante extensos.

Todos estos puntos son banales y me disculpo; se encuentran en cualquier manual de metodología de la investigación (excelentes y actualizados, Dörnyei 2007; Loewen y Gass 2009). Sin embargo, los artículos publicados en los últimos años y los que publicamos en este número de la Revista Nebrija, no cumplen algunos de los pasos metodológicos mínimos. Pensamos que sea útil señalar algunos detalles de diseño que consideramos importantes:

1. Los cuestionarios ya utilizados por otros autores no constituyen de por sí un modo de recogida de datos válido. Es fundamental reconsiderar los elementos de estructuración y la adecuación de las preguntas a los constructos. Entre replicar y reconsiderar un cuestionario la segunda opción posee más valor cuando los errores en la construcción del instrumento sean evidentes.
2. El cálculo de la coherencia interna no asegura que las preguntas sean claras, estén correctamente redactadas, etc. La validación debe realizarse usando otro tipo de técnica, obviamente no excluyente respecto al cálculo de la coherencia interna.
3. Si se traduce un cuestionario, se cambian ítems o se cambia en forma relevante la calidad de los informantes o el procedimiento, se debe validar nuevamente el instrumento de recogida de datos.
4. Lo ideal es obtener datos que puedan triangularse con los provenientes de la recogida por cuestionarios. Sobre todo datos cualitativos provenientes de entrevistas, observación de clases, etc. Esto suele exceder la extensión de un trabajo de investigación previo a un artículo pero debería ser considerado al menos entre los límites del trabajo y siempre cuando el horizonte de la investigación sea más amplio (una tesis doctoral, por ejemplo)

Del mismo modo, cuando los datos se someten a tratamiento estadístico, es necesario realizar una serie de medidas que aseguran los prerrequisitos necesarios para aplicar dicho cálculo. Un análisis de varianza aplicado a un grupos que no poseen condiciones de normalidad, independencia y varianza homogénea, no da resultados significativos aunque el cálculo en sí mismo evidencie un *p* de valor significativo. Todas estas condiciones tienen que estar aseguradas. No en el artículo y con tablas o gráficos como se hace en un trabajo más extenso, pero sí en una nota o antes de presentar los resultados.

Hacer un buen cuestionario es difícil, reutilizarlo es una buena práctica de economía investigadora, sin embargo, debemos interrogarnos sobre el valor de los datos obtenidos. Es probable que las preferencias de los estudiantes puedan estudiarse preguntándolas pero también viendo cómo se comportan cuando escogen, que las estrategias puedan preguntarse pero también observarse mientras se realizan tareas. Queda claro que los datos obtenidos no tienen el mismo valor informativo. Eso lo demuestra claramente el uso de los sondeos electorales, dan un *range* de previsión que no siempre coincide con el voto efectivo. Aunque los electores acaben de votar (*exit-pol*), aunque la muestra sea suficientemente numerosa.

El tema que queda pendiente en muchos de estos casos tiene que ver con un problema central de la metodología de la investigación ¿cómo y cuándo replicar? Y sobre todo ¿si una investigación se realizó con 300 participantes, tiene sentido replicarla con 20? Esto nos introduce en otro problema ¿qué es una población?

¿cuántos participantes constituyen una muestra significativa en cantidad y calidad? A estas reflexiones dedicaremos otras páginas

Referencias bibliográficas

- Silverman, D. (2009) Doing Qualitative Research. Londres: Sage Publications.
Loewen, S. y S. Gass (2009). The use of statistics in L2 acquisition research. *Language Teaching*, 42, pp 181-196.
Dörnyei, Z. (2007). Research methods in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press

Investigaciones en curso

Actitud hacia el bilingüismo inglés-español en estudiantes de secundaria norteamericanos.

Coromoto Galvis²⁴

Santa Barbara City College (California, EEUU)

Galvis, C. (2010). Actitud hacia el bilingüismo inglés-español en estudiantes de secundaria norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 96-99

RESUMEN

En este estudio se determinó la actitud hacia el bilingüismo inglés-español en una muestra de 73 estudiantes de duodécimo grado de educación secundaria del distrito escolar de la ciudad de Ventura en el Condado de Ventura, California, Estados Unidos, de ambos sexos y edades comprendidas entre 17 y 19 años, seleccionada de tres escuelas públicas: Ventura High School, Buena High School y Foothill Technology High School. Con la finalidad adicional de explorar relaciones entre la actitud observada y algunas variables socio-demográficas relevantes, así como analizar los conocimientos, creencias y preferencias de los sujetos en relación con el bilingüismo inglés-español, vinculados a su formación educativa, su futuro laboral y el desarrollo social de la ciudad de Ventura, se diseñó y validó un cuestionario de 23 ítems, aplicado de manera colectiva y autoadministrada en cada escuela con una confiabilidad calculada por el Alfa de Cronbach de 0,75 y una validez de constructo establecida mediante análisis factorial con extracción de dos factores subyacentes identificados con las dimensiones afectiva y cognitiva de los modelos bifactoriales de la actitud como constructo mediador de la conducta manifiesta. Como referente teórico se trabajó con la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen. Mediante análisis de correlación simple y parcial, principalmente, se obtuvo como resultado la confirmación del modelo teórico de referencia. La actitud hacia el bilingüismo es en general favorable, si bien se observaron diferencias significativas entre la mayoría angloparlante y la minoría hispanoparlante, mostrando esta última una actitud más favorable que la primera, atribuible a las diferencias socio-económicas entre ambos grupos poblacionales. Los resultados obtenidos son válidos para la muestra de estudio únicamente, pues la misma no es representativa de la población general de estudiantes de grado doce de la ciudad de Ventura.

PALABRAS CLAVE

Bilingüismo Inglés-Español, Actitud hacia el Bilingüismo, Teoría de la Acción Razonada.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the attitude of 12th grade high school students in Ventura County's Scholar District, in California, USA. Seventy three students of both genders and ages between 17 and 19 years old, from three public high schools (Ventura High School, Buena High School y Foothill Technology High School) participated in a survey, which also explored the relationships between observed attitudes and some social and demographic relevant variables. The knowledge, beliefs and preferences of the surveyed subjects on bilingualism English/Spanish was analyzed related to their educational formation, their job future and the social development of the City of Ventura. A specially designed and validated 23 items questionnaire was collectively self-administered in each school. The questionnaire had a reliability of 0.75 based on Cronbach's Alpha coefficient and a validation construct established through a factor analysis with extraction of two subjacent factors, identified with the affective and cognitive dimensions of attitude bi-factorial models as a mediating construct of the

²⁴ Se agradece especialmente a la dra. Jennifer Robles que tuteló el trabajo de la doctoranda y aportó su valiosa experiencia en el Departamento de Bilingüismo de la ciudad de Ventura (California, EEUU)

manifested conduct. The research was based on Fishbein and Ajzen's Theory of Reasoned Action. The theoretical model was confirmed through, mainly, a simple and partial correlation analysis. The attitude toward bilingualism was in general favorable, although significant differences were observed between the English speaking majority and the Spanish speaking minority. The Spanish speaking minority showed a more favorable attitude toward bilingualism than the English speaking majority. These results are justified by the socio-economic differences observed between the two groups. The results were deemed valid for this study's sample only, because such sample is not representative of the general population of 12th grade high school students in Ventura.

Keywords

Bilingualism English/Spanish, Attitude toward Bilingualism, Theory of Reasoned Action.

Introducción

El estudio de las actitudes lingüísticas es un tema de gran importancia en la investigación sociolingüística, especialmente cuando se evalúa en situaciones de contacto cultural o lingüístico en general. La actitud es una disposición a responder favorable o desfavorablemente hacia algo específico, como puede ser una lengua, una persona, una institución o un evento. Representa los pensamientos, sentimientos y tendencias internas con relación al comportamiento, a través de una variedad de contextos. Por ser reacciones interiores, no se pueden observar ni medir fácilmente. Sin embargo, las actitudes son difíciles de observar y medir por tratarse de reacciones individuales interiores.

En esta investigación se estudia la actitud hacia el bilingüismo inglés-español en tres escuelas del Distrito Escolar del Condado de Ventura, en el sur del Estado de California, en los Estados Unidos. El estudio se centra en determinar y analizar las actitudes de los estudiantes del grado 12 (último grado de educación secundaria) hacia el español y la importancia de ser bilingüe (inglés-español), tanto para los estudios como para el futuro laboral. La muestra estuvo conformada por 73 adolescentes de edades comprendidas entre 17 y 19 años, independientemente de su origen (norteamericanos, asiáticos, europeos, latinoamericanos, o de otras nacionalidades inmigrantes) y que para el momento de la aplicación del cuestionario realizaban sus estudios en las siguientes escuelas públicas: Ventura High School, Buena High School y Foothill Technology High School.

La actitud hacia el bilingüismo es un factor importante tanto a nivel social como individual. El análisis de la actitud en el pensamiento y en el comportamiento de individuos y grupos hacia el bilingüismo puede significar el progreso o la decadencia de un sistema social, económico o político, y la supervivencia de una lengua o su desaparición. La actitud hacia otras lenguas es un factor importante para medir y revelar las posibilidades o los problemas que una sociedad puede tener. En el caso individual, la actitud hacia otras lenguas predispone a una persona a tener o no éxito en la adquisición de una segunda lengua (Baker y Prys, 1998).

Por otro lado, dado que el bilingüismo es importante para el éxito laboral en la ciudad de Ventura, al igual que en otras localidades similares, y puesto que se conoce que la actitud es un constructo psicológico que facilita u obstaculiza el aprendizaje (Blas-Arroyo, 2005), entonces se justifica la realización de un estudio acerca de las

actitudes que tienen los jóvenes de Ventura hacia el bilingüismo, como predictor de su futuro desempeño laboral en la ciudad.

Y, más allá de lo anterior, que se refiere a la importancia utilitaria que tiene el bilingüismo en Ventura, la actitud hacia el mismo permite aproximar los procesos de integración cultural de la minoría hispana en la ciudad, a través de la aceptación y buena disposición que manifiesta la mayoría anglosajona hacia el bilingüismo inglés-español.

Revisión de la Literatura

En relación con las actitudes hay que señalar dos tendencias claramente definidas: una mentalista y la otra conductista. En ambas el concepto clave es actitud. La primera lo define como "un estado de disposición", más exactamente un "*mental and neural state of readiness*"²⁵ (Allport, 1935). La actitud sería una categoría mediadora entre creencia (*belief*) y comportamiento individual (*action*). La definición conductista, en cambio, se basa en las respuestas que los hablantes dan en determinadas situaciones sociales (Bain, 1928), sin prestar atención a los aspectos psicosociales de la valoración (afectivos) o del saber (cognoscitivos).

A pesar de estas diferencias y de la posición que cada cual decida adoptar, algunos aspectos de las actitudes son aceptados por todos: las actitudes son adquiridas, no son momentáneas sino más o menos duraderas, tienen un referente específico, varían en dirección y grado, proporcionan una base para la obtención de índices cuantitativos y algunos creen que las actitudes conllevan una cierta predisposición a la acción (Fishman, 1970, Shaw y Wright, 1967). Aunque existe una pléthora de definiciones de actitud en la ciencia social contemporánea, es evidente cierto consenso y acuerdo, particularmente en lo que se refiere a las propiedades principales de aquéllas. La mayoría de los autores están de acuerdo en que las actitudes se aprenden y permanecen implícitas; son estados inferidos del organismo que, al parecer, se adquieren de manera muy semejante a como lo hacen otras actividades internas aprendidas. Son al mismo tiempo, predisposiciones a responder; pero se distinguen de otros estados similares en que predisponen a una respuesta evaluativa. Por tanto, las actitudes se describen como "tendencias de acercamiento o evitación", o como "favorables o desfavorables", y así sucesivamente.

Esta noción se relaciona con otra opinión compartida: que las actitudes pueden adscribirse a un continuo básico bipolar, con un punto de referencia neutral o cero, lo que implica que tienen dirección e intensidad y a la vez proporcionan una base para obtener índices cuantitativos de ellas. O, para usar una nomenclatura algo diferente, las actitudes son procesos implícitos que tienen propiedades recíprocamente antagónicas y que varían de intensidad.

Esta caracterización de la actitud como un proceso aprendido implícito, que es potencialmente bipolar, varía en su intensidad y media la conducta evaluativa, sugiere que la actitud es parte -para algunos especialistas, la parte principal- de la actividad interna de mediación que opera entre la mayoría de las estructuras de estímulo y de respuesta. Esta identificación de la actitud con la actividad mediatoria, ha sido hecha más explícita por Doob (1947), quien al situarla dentro

²⁵ Estado mental y neurológico de predisposición.

de la estructura de la teoría hulliana de la conducta, la identificó con el "acto puro de estímulo" en tanto que mecanismo mediador (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957, en Summers, 1986, p. 278).

Fishbein y Ajzen (1975) desarrollaron una teoría general del comportamiento, que integra un grupo de variables que se encuentran relacionadas con la toma de decisiones a nivel conductual. Estos autores entienden al ser humano como un animal racional que procesa la información o la utiliza sistemáticamente, por lo que ha sido llamada Teoría de la Acción Razonada.

Propusieron un modelo (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1977; 1980) para entender la relación entre creencias, actitudes, intenciones conductuales y comportamientos de los individuos. La teoría permite mostrar cómo esta información puede ser empleada para el desarrollo de programas educativos o de otro tipo, cuyo objetivo sea determinado en términos específicos.

Para estos autores las actitudes hacia un comportamiento determinado son un factor de tipo personal que comprende los sentimientos afectivos del individuo, sean de tipo positivo o negativo con respecto a la ejecución de una conducta en cuestión. Sostienen que muchos de los comportamientos de los seres humanos se encuentran bajo control voluntario, por lo que la mejor manera de predecir un comportamiento dado es la intención que se tenga de realizar o no realizar dicho comportamiento. Esta intención estará en función de dos determinantes: uno de naturaleza personal (actitudes) y otro que es reflejo de la influencia social, la cual se define como la percepción de la persona sobre las presiones sociales que le son impuestas para realizar o no realizar un determinado comportamiento (norma subjetiva). Los autores destacan también que los individuos realizan un comportamiento cuando tienen una actitud positiva hacia su ejecución y cuando creen que es importante lo que los otros piensan acerca de lo que él debe realizar.

Al modelo original postulado por los autores en referencia, se sumaron luego otros factores, principalmente la denominada norma subjetiva, que, conjuntamente con la actitud, determinan la intención conductual del sujeto. Este refinamiento de la teoría original, se produjo a raíz de dos investigaciones realizadas con posterioridad (Fishbein y Ajzen, 1988; Fishbein, 1990).

En Fishbein y Ajzen (1988) se otorga un papel significativo a los grupos de referencia, ya que los autores consideran la identificación con los referentes como uno de los primeros pasos de la aplicación de su modelo. De acuerdo con la teoría, las actitudes y la norma subjetiva determinan la intención conductual, la cual a su vez constituye el mejor predictor de la conducta, en términos de acción, objeto, contexto y tiempo.

La Teoría de la Acción Razonada es un modelo comprensible de las relaciones entre las actitudes, creencias, intenciones conductuales y conductas. Básicamente, sus autores proponen que las creencias de una persona acerca de un objeto determinan cómo siente la persona respecto al objeto (es decir, las actitudes del individuo). A su vez, la actitud determina las intenciones conductuales de la persona con respecto a ese objeto. Por último, estas intenciones conductuales determinan cómo el individuo se comporta hacia el objeto.

Este modelo teórico se ubica dentro de la concepción de las actitudes como un constructo compuesto por tres dimensiones: cognitiva, afectiva e intencional. Debe

señalarse que existen teorías que definen las actitudes como compuestas por un solo elemento: el afecto (teorías monofactoriales); mientras que hay otras que las definen como compuestas por dos elementos: la cognición y el afecto (teorías bifactoriales). Hoy día suele referirse a las actitudes como un constructo compuesto por tres elementos: cognición, afectos e intenciones (modelos multifactoriales) (Salazar, Montero y otros, 1994). En el presente trabajo se utiliza una de las concepciones multifactoriales más completas: la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen.

En cuanto a la definición del concepto de *actitud lingüística* como tal, por lo general, los investigadores lo hacen en términos del ejecutante (quién habla qué, cuándo, dónde y con quién). Otros lo definen por el grado de influencia que ejerce en el comportamiento lingüístico y en la conducta en relación con la lengua.

La actitud hacia el bilingüismo es un factor importante tanto a nivel social como individual. El análisis de la actitud en el pensamiento y en el comportamiento de individuos y grupos hacia el bilingüismo puede significar el progreso o la decadencia de un sistema social, económico o político, y la supervivencia de una lengua o su desaparición. La actitud hacia otras lenguas es un factor importante para medir y revelar las posibilidades o los problemas que una sociedad puede tener. En el caso individual, la actitud hacia otras lenguas predispone a una persona a tener o no éxito en la adquisición de una segunda lengua. Las actitudes pueden ayudar a comprender mejor las normas de uso lingüístico, así como los patrones que adquieren los procesos evolutivos en la lengua.

A comienzos de los años sesenta, William Lambert y sus colegas de la Universidad de McGill, iniciaron el estudio de las reacciones valorativas del hablante (hecho subjetivo) o de la comunidad (hecho social) hacia una lengua o variedad. Desde entonces, según Fishman (1988), el estudio de las actitudes se ha centrado principalmente en dos problemas: a) si las actitudes estereotipadas afectan o no los juicios del oyente en una situación lingüística, y cómo las afectan en el caso afirmativo, y b) el carácter dimensional de los juicios subjetivos.

De acuerdo con Carranza (1968, en Blas-Arroyo, 2005), las actitudes hacia otras lenguas pueden ser de varios tipos, a saber:

- *Actitudes hacia una lengua específica de una minoría o una mayoría:* representa cuán favorable o desfavorable es la reacción o disposición de un individuo o un grupo hacia una lengua específica. Sirve a la vez para medir las diferencias que puedan existir entre grupos de individuos o conglomerados sociales. Esas diferencias deben analizarse en función a la edad, el género, la lengua materna, el tipo de escuela donde el individuo fue educado, las actividades culturales donde participa, y la clase socioeconómica de donde proviene.

- *Actitudes hacia variaciones de la lengua, lenguas nativas o estilos de expresión:* representa la reacción hacia las diferentes variedades de una lengua. Comunicadores con diversos acentos pueden generar actitudes diferentes a un individuo o un grupo. El tipo de cadencia en el habla o el acento usado puede producir una actitud hacia el comunicador y hacia la lengua que habla. La técnica utilizada para localizar/ubicar las diversas actitudes a diversas lenguas y acentos se llama la Técnica de Matched Guise. Su propósito es ubicar diferencias en el estatus o la preferencia hacia lenguas y acentos diferentes.

- *Actitudes hacia la enseñanza de una lengua:* representa los deseos de los aprendices a cómo les gustaría que una lengua sea enseñada. Actitudes hacia la

enseñanza de la gramática, la ortografía, las funciones de la lengua, materiales y actividades que puedan usar, y la base comunicacional que se pueda emplear. El conocimiento previo de esas actitudes puede en gran medida facilitar el aprendizaje de una lengua.

- *Actitudes hacia el aprendizaje de una segunda lengua*: representa las razones que un individuo pueda tener para aprender una segunda lengua. La actitud antes y durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, influye considerablemente el hecho de que una persona pueda aprender una lengua más rápidamente que otra.

Tomando como referente a la Teoría de la Acción Razonada, la *actitud* se define a efectos del presente estudio como el grado de aceptación o rechazo que manifiesta el estudiante hacia el español y la importancia de ser bilingüe (inglés-español), tanto para los estudios como para el futuro laboral. La *intención conductual*, por su parte, se define como la predisposición que manifiesta el sujeto de hacer uso del objeto actitudinal o de llevarlo a la práctica, en el presente caso, aprender el español como segunda lengua. La *conducta* se define como la utilización manifiesta que hace o ha hecho el alumno, para el momento de realizarse el estudio, del español para los estudios y otros propósitos. Las *creencias* se definen como el conocimiento que tiene el alumno respecto al español y la importancia de ser bilingüe (inglés-español), tanto para los estudios como para el futuro laboral. Finalmente, la *norma subjetiva* se define como la percepción que tiene el alumno respecto a la deseabilidad social del español y del bilingüismo (inglés-español), tanto para los estudios como para el futuro laboral.

La actitud hacia el aprendizaje de una segunda lengua en Inglaterra y los Estados Unidos tiende a ser menos favorable que en muchas partes de Asia, África, América Latina y Europa. En estas últimas regiones, el bilingüismo y el multilingüismo son más típicos, deseables y mejor valorados. Es ampliamente conocido que los juicios sociales sobre la lengua hablada son poderosos porque afectan el comportamiento. El hecho de escuchar una variación de la lengua, evoca en el escucha estereotipos de comportamiento hacia el que habla. Aunque la personalidad, capacidades y habilidades de una persona no pueden juzgarse por el acento o el estilo menos o más agradable que tiene para hablar. Sin embargo, muy a menudo, caemos en la trampa de juzgar. Lenguas habladas por mayorías o acentos estándar están asociadas con un status más alto y ser más competente. Lenguas habladas por minorías o acentos regionales están asociadas con mayor atracción e integridad, con solidaridad y unión. Lenguas habladas por mayorías o acentos estándar están asociadas con una mayor habilidad para los estudios y mayor motivación académica. Lenguas habladas por minorías o acentos regionales están asociadas con baja estima de habilidad hacia el estudio y curiosidad (Baker y Prys, 1998).

Generalmente, los estudios de actitudes hacia la lengua implícitamente asumen que una actitud favorable hacia una lengua excluye la posibilidad de una actitud positiva hacia otra lengua. Se asume a priori que las lenguas no pueden coexistir bajo una relación positiva y mutuamente enriquecedora. No debería existir un conflicto entre dos lenguas, aunque sea en el caso de una situación de mayoría-minoría. Una relación de convivencia es posible aunque la disparidad entre las dos lenguas exista, como en el caso del inglés y el español en los Estados Unidos. Aunque hay situaciones de competencia entre dos lenguas en un individuo o dentro de una sociedad el modelo de deficiencia del bilingüismo no es el modelo único. Un punto de vista conflictivo o de

sustracción del bilingüismo, con una lengua creciendo a expensas de la otra no es el único punto de vista. Cuando el punto de vista conflictivo es el popular, la noción de sociolingüismo importante y real no representa la historia completa. Dos idiomas pueden coexistir con un individuo de una manera positiva, de ayuda mutua recíproca y beneficiosa. Una lengua más otra lengua hacen más que dos lenguas, pues el producto es mayor que la suma de sus componentes. Este es un punto de vista "aditivo" del bilingüismo, en vez de "subtractivo", hace que los idiomas trabajen en sociedad. De esta forma los dos idiomas trabajan sincronizados y fundidos dentro del individuo o la sociedad (Baker y Prys, 1998).

Marco Geográfico

La ciudad de Ventura fue poblada en sus inicios por los Chumash, indígenas nativos de Norteamérica, los cuales, según investigaciones arqueológicas, habitaban en la zona desde hace diez mil años. Las tribus Chumash fueron reemplazadas por los españoles, criollos y aborígenes mexicanos que llegaron con la fundación de la misión San Buenaventura por Junípero Serra en 1782, la cual formó parte de las 21 misiones en California. En 1873 se conformó el Condado de Ventura y San Buenaventura se convirtió en la ciudad que acogió el nuevo centro de gobierno del condado.

De acuerdo con cifras publicadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2000), la mayoría de la población del Condado de Ventura la componen los blancos (78,79%) blancos, el resto lo conforman afroamericanos (1,41%), amerindios (1,16%), asiáticos (3,00%), isleños del pacífico (0,17%), de otras razas (11,14%) y de dos o más razas (4,32%). Aunque la ciudad de Ventura fue conformada por españoles y mexicanos, la población latina no es tan alta como en otras ciudades del condado. Sólo un 24,35% son latinos o de descendencia latina.

La ciudad de Ventura es una de las fuentes más grandes de trabajo del Condado de Ventura. Allí está la Alcaldía y el gobierno regional con empleados administrativos y personal de servicios. Es una ciudad atractiva para los latinos porque hay bastantes oportunidades de empleo en las áreas de servicio debido a la agricultura y la industria hotelera y gastronómica, y las diversas atracciones familiares que por su ambiente natural llaman mucho la atención. Las oportunidades de trabajo que esta ciudad ofrece, devela el nivel social y educativo de los residentes de la ciudad. Por un lado, hay trabajos que requieren preparación profesional o técnica como el caso de las compañías farmacéuticas e industrias electrónicas, así como las oficinas del condado, el mayor empleador de la ciudad. Pero también existen empleos en el sector de servicio que no requieren de una preparación académica, como en el caso de la agricultura, los hoteles y los restaurantes.

La ciudad de Ventura es sede de dos institutos universitarios: el Instituto Universitario Comunitario Ventura Community College y The Brooks Institute of Photography. Tiene varias escuelas públicas y privadas desde preparatoria hasta el grado 12, que pertenecen al Distrito Escolar Unificado de Ventura.

Hipótesis

El idioma español ha coexistido con el inglés en la ciudad de Ventura desde su creación aproximadamente siglo y medio, ya que las dos grandes mayorías étnicas

son los anglosajones y los latinos. Por esta razón, se asume como hipótesis de esta investigación lo siguiente:

- Los estudiantes del duodécimo grado de la ciudad de Ventura tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español.
- Los estudiantes consideran el bilingüismo inglés-español como una ventaja para su formación educativa, así como para su futuro laboral y el desarrollo social de la ciudad de Ventura.

Población y Muestra

La población del estudio es aquella integrada por adolescentes cursantes del último año (grado 12) de la educación secundaria en Ventura, independientemente de su origen (anglosajones, asiáticos, europeos, hispanos, y/o de otras nacionalidades inmigrantes), sexo, contexto familiar, y nivel socioeconómico, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años. Los estudiantes del grado 12 ya han realizado los cursos de lenguas extranjeras exigidas en su pensum para poder graduarse y luego continuar en la universidad o colegio universitario.

Debido a la alta población estudiantil en la ciudad de Ventura, por razones de índole práctica, se optó por tomar una muestra intencional (no probabilística) de estudiantes en cada una de tres escuelas del Condado, seleccionadas igualmente de manera intencional: Ventura High School, Buena High School y Foothill Technology High School.

En Buena High School, cuya población de alumnos matriculados del grado 12 en el año escolar 2008/2009 fue de 504, se distribuyeron de manera intencional 60 cuestionarios, de los que se obtuvo un retorno de 31.

En Foothill Technology High School, cuya población de alumnos matriculados del grado 12 en el año escolar 2008/2009 fue de 230, se distribuyeron de manera intencional 30 cuestionarios, de los que se obtuvo un retorno de 17.

En Ventura High School, cuya población de alumnos matriculados del grado 12 en el año escolar 2008/2009 fue de 497, se distribuyeron de manera intencional 60 cuestionarios, de los que se obtuvo un retorno de 25.

En total, se trabajó con una muestra intencional de 73 estudiantes cursantes del grado 12 en las escuelas Buena High School, Ventura High School y Foothill Technology High School.

Finalmente, debe señalarse que el estudio se hizo en un momento del tiempo en particular, por lo cual se entiende como un estudio seccional o de *corte transversal único*: "Este diseño abarca la recopilación, en un momento cronológicamente determinado, de información procedente de una fracción de la población escogida para representar al universo" (Lininger y Warwick, 1985, p. 81).

Materiales y Método

Este estudio es de nivel *descriptivo* y *exploratorio*, por cuanto en el mismo se mide la actitud hacia el bilingüismo inglés-español, y se la caracteriza, en un grupo de estudiantes de duodécimo grado de la ciudad de Ventura, para lo cual se utiliza un conjunto de variables socio-demográficas de relevancia, cuyas posibles relaciones funcionales con la actitud se desconocen a priori.

No obstante lo anterior, el estudio también tiene nivel *explicativo* -aun cuando el tipo de muestreo que fue factible utilizar impide generalizar los resultados más allá de los sujetos específicos que participaron en la investigación- por cuanto se miden las variables postuladas por la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen, a modo de confirmación de la misma.

De acuerdo con la clasificación de Kerlinger (1985), el presente estudio corresponde a una investigación de tipo *ex post facto*, por cuanto, dentro del modelo teórico utilizado, la variable independiente (actitud) no puede ser manipulada ni controlada directamente por el investigador, y sus efectos sobre la variable dependiente (intención conductual) ya han acontecido para el momento de efectuarse la medición; es decir, la variable independiente ha incidido sobre la variable dependiente antes de que el investigador mida a esta última.

Tal es el caso, evidentemente, del presente estudio; por cuanto la actitud hacia el bilingüismo inglés-español ya se encuentra formada en los sujetos bajo estudio.

A pesar de lo anterior, el diseño *ex post facto* permite válidamente derivar conclusiones de relaciones funcionales entre variables, siempre y cuando se incluya como parte del diseño mismo de investigación a otras variables que, distintas de la variable independiente, podrían alternativamente explicar el comportamiento que se observe en la variable dependiente, descartándose en el análisis de resultados su eventual efecto sobre esta última.

Esto se hizo a través de la medición en la muestra de estudiantes objeto de estudio de las siguientes variables:

- *Previstas en la Teoría de la Acción Razonada*: creencias (conocimiento), norma subjetiva (presión social), conducta manifiesta.

- *Socio-Demográficas de Relevancia*: sexo, edad, lugar de nacimiento, residencia en el Condado, tiempo de residencia en el Condado, expectativas de desarrollo profesional, lugar de nacimiento de los padres, nivel de instrucción de los padres, lengua materna y formación bilingüe previa.

Se trabajó con un *diseño correlacional* (Kerlinger, 1985) de varias variables, tal como se diagrama a continuación:

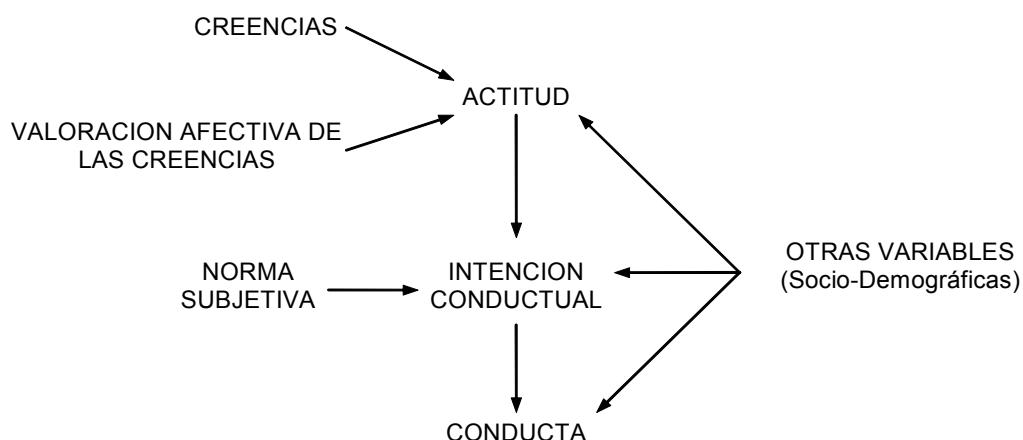


Figura 1. Diagrama de Variables Teóricas del Estudio

Todas las variables fueron incluidas en un *análisis de intercorrelaciones y correlaciones parciales* (Glass y Stanley, 1980), con el fin de determinar la validez del modelo de interpretación utilizado (Teoría de la Acción Razonada), así como explorar otras relaciones funcionales que resultasen estadísticamente significativas.

La información acerca de las actitudes de los sujetos del estudio se obtuvo mediante un cuestionario en inglés que contiene 23 frases afirmativas con cinco alternativas cerradas de respuesta en escala tipo Likert, para medir la actitud hacia el bilingüismo inglés-español. Se empleó como modelo el cuestionario que proponen Colin Baker y Sylvia Prys Jones, en la *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, 1998, p. 177, para medir actitudes hacia el bilingüismo.

Este instrumento constó de cuatro partes, la primera sección de preguntas personales, la segunda, información sobre sus padres, la tercera sección preguntas sobre la lengua que habla con sus parientes o relativos, y la cuarta y última sección consta de 23 preguntas sobre actitudes hacia el bilingüismo con grados de acuerdo y desacuerdo del 5 al 1. Cada estudiante respondió a todos los ítems o preguntas tanto favorables como desfavorables y se le pidió que manifestaran su grado de acuerdo o de desacuerdo.

Con un total de 63 estudiantes, se obtuvo una confiabilidad calculada por el Alfa de Cronbach de 0,75, por lo que la escala tiende a ser altamente consistente en las puntuaciones.

Para conocer la estructura factorial que subyace a la prueba de actitud, se realizó un análisis de componentes principales y con un autovalor de 2 se obtuvo que la escala está compuesta por dos dimensiones, la primera explica el 35% y la segunda el 12%, lo que en conjunto permite explicar el 47% de la varianza total de la escala de actitud hacia el bilingüismo inglés-español utilizada en este estudio.

Del análisis factorial se desprende una estructura bidimensional del cuestionario de medición de actitudes, que coincide con la teoría multifactorial de la actitud, como un constructo que abarca componentes tanto emocionales como cognoscitivos.

De acuerdo a su contenido específico, cada ítem del cuestionario se clasificó según las variables postuladas por la Teoría de la Acción Razonada, según se especifica a continuación:

Cuadro 1. Agrupación por el Contenido de los Ítems para la Medición de las Variables del Estudio

Variables Definidas por la Teoría de la Acción Razonada			
Cód.	Agregación de Variables previamente transformadas (Media Aritmética)		
	Variable	Parte Instrumento	Items
A	Actitud	IV	1..23
B1	Afecto/Valoración	IV	1,2,3,4,5,6,8,10,13,14,21
B2	Afecto/Valoración (sin confusión con Norma Subjetiva)	IV	1,2,3,4,5,6,8,10,13,14
C	Intención conductual	IV	22,23
D	Conducta	III	13,14,15,16
E1	Creencias (afectivamente neutras)	IV	7,9,11,12,15,16,17,18,19 ,20
E2	Creencias (sin confusión con Norma Subjetiva)	IV	7,9,11,12,15,16,17,19
F1	Norma subjetiva (indicadores objetivos)	III	12,17
F2	Norma subjetiva (indicadores subjetivos)	IV	18,20,21

Variables Socio-Demográficas de Relevancia				
Cód.	Agregación de Variables previamente transformadas (Media Aritmética)			
	Variable	Parte Instrumento	Items	
V1	Sexo	I	1	
V2	Edad	I	2	
V3	Lugar de nacimiento	I	3	
V4	Residencia en el Condado	I	4	
V5	Tiempo de residencia en el Condado	I	5	
V6	Expectativas de desarrollo profesional	I	6	
V7	Lugar de nacimiento de los padres	II	7A,7B	
V8	Nivel de instrucción de los padres	II	8,9	
V9	Lengua materna	III	10	
V10	Formación bilingüe previa	III	11	

En mayo de 2009 se aplicó el cuestionario final en las tres escuelas a un total 73 de alumnos del grado 12. Todos los cuestionarios fueron aplicados y recolectados en el mismo momento, es decir, la autora esperó a que cada alumno, al momento de ser contactado, terminase de contestar el instrumento. Previo a la contestación del cuestionario, cada estudiante fue informado del objetivo de la investigación y de la importancia de su cooperación y sinceridad en la misma.

Resultados

En el siguiente cuadro se presentan los estadígrafos descriptivos básicos de las variables del estudio para la muestra de sujetos. Las diferencias en la cantidad de observaciones válidas obedecen a respuestas en blanco por parte de algunos encuestados.

Cuadro 2. Estadígrafos Descriptivos de las Variables del Estudio

Variable	N Válidos	Casos Perdidos	Media Aritmética	Mediana	Desviación Típica	Valor Obs. Mínimo	Valor Obs. Máximo
A	72	1	3,632	3,675	0,610	1,87	4,74
B1	72	1	3,591	3,64	0,673	1,91	4,73
B2	72	1	3,715	3,75	0,721	2	4,9
C	71	2	3,746	4	1,065	1	5
D	70	3	1,418	1	0,660	1	3
E1	72	1	3,656	3,7	0,594	1,8	4,8
E2	72	1	3,756	3,87	0,546	2	4,75
F1	71	2	1,345	1	0,725	1	3
F2	71	2	2,958	3	1,014	1	5
V1	73	0	1,507	2	0,503	1	2
			17,56				
V2	72	1	9	18	0,552	17	19
V3	70	3	1,329	1	1,073	1	6
V4	68	5	1,088	1	0,286	1	2
V5	67	6	2,567	3	0,763	1	3
V6	67	6	1,881	2	0,327	1	2

Vari able	N Válidos	Casos Perdidos	Media Aritmética	Mediana	Desviaci ón Típica	Valor Obs. Mínimo	Valor Obs. Máximo
V7	66	7	1,780	1	1,376	1	6
V8	68	5	3,816	4	1,187	1	5
V9	68	5	1,426	1	0,654	1	3
V10	73	0	1,055	0	2,217	0	9

De los resultados observados en el análisis individual de cada variable del estudio, se desprende lo siguiente:

- *Actitud (A)*: la gran mayoría (87,5%) de los sujetos tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español, y apenas un 1,39% muestran una actitud extremadamente desfavorable hacia el mismo. Este hallazgo coincide con la hipótesis de que los estudiantes de grado 12 de la ciudad de Ventura tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español y que el mismo es ventajoso para su formación educativa, así como para su futuro laboral y el desarrollo social de la ciudad de Ventura.

- *Afecto/Valoración (B1/B2)*: la gran mayoría (86,11%) de los sujetos tienen una valoración afectiva (componente afectiva de la actitud) favorable hacia el bilingüismo inglés-español, y apenas un 1,39% (B1) muestran una valoración afectiva extremadamente desfavorable hacia el mismo, siendo nula esta proporción en el caso de B2. Este hallazgo coincide con la hipótesis de que los estudiantes de grado 12 de la ciudad de Ventura tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español y que el mismo es ventajoso para su formación educativa, así como para su futuro laboral y el desarrollo social de la ciudad de Ventura. Debido a que B2 no presenta confusión con los ítems que miden la variable Norma Subjetiva, se optó por esta última variable para la realización de los ulteriores análisis.

- *Intención Conductual (C)*: la gran mayoría (87,33%) de los sujetos tienen una intención conductual proclive hacia el bilingüismo inglés-español, y apenas un 5,63% no muestran ninguna intención hacia el mismo. Este hallazgo coincide con la hipótesis de que los estudiantes de grado 12 de la ciudad de Ventura tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español y que el mismo es ventajoso para su formación educativa, así como para su futuro laboral y el desarrollo social de la ciudad de Ventura.

- *Conducta (D)*: la gran mayoría (75,71%) de los sujetos no tienen una conducta manifiestamente bilingüe, y en el resto de los sujetos dicha conducta solamente es moderada. Puede por lo tanto asegurarse que en la muestra de estudio el bilingüismo inglés-español es poco frecuente y apenas practicado de hecho por un grupo reducido de sujetos. Este hallazgo no contradice la hipótesis de que los estudiantes de grado 12 de la ciudad de Ventura tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español y que el mismo es ventajoso para su formación educativa, así como para su futuro laboral y el desarrollo social de la ciudad de Ventura; lo que ocurre en este caso es que se trata de la conducta manifiesta, que no es lo mismo que la actitud, y que depende de muchos otros factores, tales como el aprendizaje previo, la práctica, el entorno, la necesidad, entre otras muchas posibles.

- *Creencias (afectivamente neutras) (E1/E2)*: la gran mayoría (87,5% -E1- y 90,28% -E2-) de los sujetos tienen creencias (afectivamente neutras) favorables hacia el bilingüismo inglés-español, y apenas un 1,39% (E1) muestran creencias

(componente cognitivo de la actitud) extremamente desfavorables hacia el mismo, siendo nulo en el caso de E2. Este hallazgo coincide con la hipótesis de que los estudiantes de grado 12 de la ciudad de Ventura tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español y que el mismo es ventajoso para su formación educativa, así como para su futuro laboral y el desarrollo social de la ciudad de Ventura. Debido a que E2 no presenta confusión con los ítems que miden la variable Norma Subjetiva, se optó por esta última variable para la realización de los ulteriores análisis.

- *Norma Subjetiva (indicadores objetivos)* (F1): la inmensa mayoría (80,28%) de los sujetos solo hablan en inglés con sus coetáneos tanto en escuela como fuera de ella y en actividades complementarias. Y el resto lo hace solamente de manera moderada. Esto simplemente refleja el hecho de que la mayoría de los sujetos encuestados no es bilingüe, es decir, de hecho no saben hablar español. De allí que un mejor indicador para esta variable sería F2, que mide mejor la "deseabilidad" social del bilingüismo inglés-español para el sujeto.

- *Norma Subjetiva (indicadores subjetivos)* (F2): en esta variable, se observa que el 56,34% de los sujetos considera de moderado a muy deseable el bilingüismo inglés-español desde un punto de vista social (hacer amistades, hablar con los amigos, integrarse, etc.), mientras que el resto lo considera de indeseable a muy indeseable. Puesto que la Norma Subjetiva refleja la presión social, de los coetáneos principalmente, hacia el objeto actitudinal, es evidente que los resultados de esta variable no pueden ser tan favorables como la Actitud o la Intención Conductual (cuando la primera es muy alta, en este caso favorablemente, determinando con ello a la segunda). Además, es lógico que en un Condado donde el idioma predominante es el inglés, los sujetos tiendan a hablar el inglés y a considerar a éste como el idioma necesario para su adecuado desenvolvimiento social.

- *Sexo* (V1): la distribución por sexo de la muestra es casi equivalente, con un 50,68% de hembras y un 49,32% de varones.

- *Edad* (V2): la mayor parte de la muestra (51,39%) tienen 18 años de edad, ubicándose el resto en 17 años (45,83%) y 19 años (2,78%).

- *Lugar de Nacimiento* (V3): en cuanto al lugar de nacimiento, la inmensa mayoría (87,14%) de los sujetos nacieron en Estados Unidos, con un 8,57% en México y Centroamérica, y el restante 4,29% en otros lugares del planeta. Ninguno de los sujetos nació en Sudamérica o Europa.

- *Residencia en el Condado* (V4): como era de esperar, la inmensa mayoría (91,18%) de los sujetos residen en el Condado de Ventura, mientras que el resto lo hace fuera del mismo.

- *Tiempo de Residencia en el Condado* (V5): así mismo, la gran mayoría (73,13%) de los sujetos ha residido en el Condado por más de 10 años, aunque destaca un significativo 16,42% de residentes con 5 años o menos de residencia en el Condado.

- *Expectativas de Desarrollo Profesional* (V6): en esta variable, se observa que la gran mayoría (88,06%) de los sujetos tiene la expectativa de ir a la Universidad, aunque destaca sin embargo el restante 11,94% que no saben si lo harán.

- *Lugar de Nacimiento de los Padres* (V7): aunque la mayoría (66,67%) de los padres nacieron en Estados Unidos, existe una significativa cantidad (25,76%) que lo hicieron en México o Centroamérica. Ninguno de los padres nació en Sudamérica ni en Europa.

- *Nivel de Instrucción de los Padres* (V8): el 55,88% de los sujetos encuestados tienen padres universitarios o técnicos, el 25,00% con educación secundaria y destaca un significativo 19,22% que solamente tienen educación primaria o ninguna.

- *Lengua Materna* (V9): si bien el 66,18% de los sujetos tienen por lengua materna el inglés, es muy significativo que el restante 33,82% su lengua materna es el español. A la luz de los resultados de la variable F1, que indica la propensión a hablar en español con los amigos y compañeros de la escuela, y la cual revela que el 80,28% de los sujetos solamente lo hace en inglés, entonces ello pudiera indicar, por una parte, la imposibilidad de hablar en español debido a que los demás no lo hacen, y por otra parte, el desuso de la lengua materna y su reemplazo por el inglés. Una medida de ambos factores se tiene al concatenar estos resultados con los de la variable D que indica la propensión a hablar en español o bilingüe en el hogar y con familiares cercanos, observándose que en este caso, el 24,29% de los sujetos habla en español en su casa o con sus familiares cercanos. Esto estaría indicando que el 9,53% de los sujetos de la muestra, cuya lengua materna es el español, han dejado de utilizarlo incluso en su propio seno familiar; esto representa el 28,18% de los sujetos cuya lengua materna es el español, es decir, casi 1 de cada 3 sujetos cuya lengua materna es el español han dejado de hablarla para el momento de llegar al grado 12.

- *Formación Bilingüe Previa* (V10): las tres cuartas partes de los sujetos de la muestra, específicamente el 73,97% no recibieron ninguna formación previa en español, el resto sí lo hizo distribuyéndose de manera bastante uniforme en los distintos grados que van desde el preescolar hasta el grado 8.

Aun cuando de los hallazgos reportados hasta este punto se considera confirmada la hipótesis de la investigación, no obstante seguidamente se procede a presentar la matriz de intercorrelaciones entre las variables del estudio con el propósito, primeramente, de verificar la validez de la Teoría de la Acción Razonada en la muestra de sujetos utilizada en este estudio, así como explorar su relación con las variables socio-demográficas que fueron registradas. A tal efecto, se presenta en el siguiente cuadro las correlaciones lineales de orden cero (coeficiente de correlación momento-producto de Pearson), calculadas mediante el programa de computación *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) con probabilidad de una cola, es decir, suponiendo direccionalidad teórica entre las variables, tal como se postula en el modelo teórico utilizado.

Cuadro 3. Intercorrelaciones de las Variables Teóricas del Estudio

		A	B1	B2	C	D	E1	E2	F1	F2
B1	xy	r_ ,93								
	Sig	.00								
B2	xy	r_ ,90		,98						
	Sig	.00		,00						
C	xy	r_ ,80		,67		,65				
	Sig	.00		,00		,00				
D	r_	,44	,48	,47	,40					

	xy .	Sig N	6** ,00 0 70	2** ,00 0 70	1** ,00 0 70	6** ,00 0 69					
E1	xy .	r_ Sig N	,90 7** ,00 0 72	,71 8** ,00 0 72	,66 4** ,00 0 72	,69 2** ,00 0 71	,32 3** ,00 3 70				
E2	xy .	r_ Sig N	,89 0** ,00 0 72	,72 9** ,00 0 72	,69 4** ,00 0 72	,67 4** ,00 0 71	,30 0** ,00 6 70	,95 2** ,00 0 72			
F1	xy .	r_ Sig N	,34 8** ,00 1 71	,34 9** ,00 1 71	,34 3** ,00 2 71	,28 0** ,00 9 70	,79 8** ,00 0 70	,28 7** ,00 8 71	,29 1** ,00 7 71		
F2	xy .	r_ Sig N	,63 4** ,00 0 71	,44 9** ,00 0 71	,33 3** ,00 2 71	,48 6** ,00 0 71	,24 9* ,02 0 69	,76 8** ,00 0 71	,56 1** ,00 0 71	,17 6 ,07 3 70	
V1	xy .	r_ Sig N	,06 3 ,30 1 72	,05 6 ,32 0 72	,08 0 ,25 3 72	,01 7 ,44 5 71	- ,082 1 ,25 6 70	,07 1 ,27 6 72	,09 8 ,20 6 72	- ,017 ,44 6 71	,051 5 71
V2	xy .	r_ Sig N	,15 8 ,09 5 71	,11 5 ,17 0 71	,13 2 ,13 7 71	,15 9 ,09 5 70	,04 6 ,35 5 69	,17 2 ,07 6 71	,18 8 ,05 8 71	- ,082 ,25 1 70	,02 7 ,41 4 70
V3	xy .	r_ Sig N	- ,024 3 ,42 3 69	- ,032 8 ,39 8 69	- ,027 3 ,41 3 69	,07 1 ,28 4 68	,28 7** ,00 9 67	- ,033 3 ,39 3 69	,073 ,27 ,27 4 69	,08 2 ,25 3 68	,00 7 ,47 8 68
V4	xy .	r_ Sig N	- ,212* 2 ,04 2 67	- ,104 2 ,20 2 67	- ,080 9 ,25 1 67	- ,100 1 ,21 1 66	- ,026 7 ,41 7 65	- ,334** 3 ,00 3 67	- ,296** 0 ,00 8 67	,03 7 ,38 5 66	- ,288* * 66
V5	xy .	r_ Sig N	- ,195 9 ,05 9 66	- ,161 8 ,09 8 66	- ,127 5 ,15 5 66	- ,242* 6 ,02 6 65	- ,150 9 ,11 9 64	- ,173 3 ,08 3 66	- ,125 0 ,16 0 66	- ,115 ,18 ,18 1 65	- ,255* 0 65
V6	xy .	r_ Sig N	,00 1 ,49 7 66	- ,041 2 ,37 2 66	- ,022 1 ,43 1 66	- ,023 8 ,42 8 65	- ,259* 0 ,02 0 64	,05 9 ,31 9 66	,10 7 ,19 6 66	- ,076 ,27 ,27 3 65	- ,075 ,27 7 65
V7	xy .	r_ Sig N	,05 8 ,32 2 66	,08 8 ,24 1 66	,09 9 ,21 5 66	,06 7 ,29 7 65	,20 1 ,05 5 65	,01 0 ,46 7 66	- ,025 ,42 ,42 1 66	,06 9 ,29 0 66	,02 6 ,41 9 65
V8	xy .	r_ Sig N	- ,276* 1 ,01 1 5	,307* * ,00 5	- ,294** 8 ,00 8	- ,307** 6 ,00 6	- ,588** 0 ,00 0 09	,163 ,159 ,09 2 ,09	- ,159 ,499** ,09 8 ,09	- ,499** ,00 0 ,00	- ,144 ,12 2

	N	68	68	68	67	67	68	68	68	68	67
V9	r _{xy}	,45 8** 0	,48 0** 0	,47 3** 0	,31 9** 0	,71 9** 4	,37 8** 0	,41 0** 1	,55 9** 0	,19 7 0,05	
	N	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
0	V1	,19 5 0	,27 4** 0	,30 7** 4	,22 0* 3	,28 3** 9	,04 4 6	,09 7 8	,34 3** 2	- ,127 0,00	
	N	72	72	72	71	70	72	72	71	71	71

** La correlación es significante al nivel 0,01 (unilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Para no sobrecargar el análisis con una excesiva cantidad de correlaciones significativas, se optó por utilizar el nivel de significación estadística $\alpha = 0,01$, el cual minimiza la probabilidad de aceptar falsamente la relación funcional entre las variables, es decir, aumenta el rigor de aceptar como válida la hipótesis de relación entre las variables. Cada una de las correlaciones estadísticamente significativas a ese nivel fueron graficadas mediante el Diagrama de Dispersion (Dispersigrama) correspondiente y tomando en cuenta únicamente aquellas de interés para el modelo teórico utilizado. Del análisis realizado se desprende que las relaciones funcionales predichas por la Teoría de la Acción Razonada se corroboran en el presente estudio, incluso cuando se mantiene controlada la influencia conjunta de todas las variables extrañas consideradas que muestran correlación estadísticamente significativa con las de dicho modelo teórico.

Cuadro 4. Correlación Parcial de las Relaciones predichas por la Teoría de la Acción Razonada manteniendo controlada la Influencia de las Variables Extrañas identificadas

Variables de Control	Variables Teóricas			A	E2	B2
V4	A	Correlación Significación (unilateral)	GI	1,000	,902	,903
V8	2	Correlación Significación (unilateral)	GI	. 0	,000 58	,000 58
V10	2	Correlación Significación (unilateral)	gl	,902 0,000 58	1,000 .0 0	,728 ,000 58
	B	Correlación Significación (unilateral)	gl	,903 0,000 58	,728 0,000 58	1,000 .0 0

Variables de Control	Variables Teóricas			A	C
V4	A	Correlación Significación (unilateral)	gl	1,000	,814 .000 52
V5				.	
V8				0	
V9	C	Correlación Significación (unilateral)	gl	,814 0,000 52	1,000 .0 0
V10					

Variables de Control	Variables Teóricas			C	D
V3	C	Correlación Significación (unilateral)	gl	1,000	,356 .005 50
V5				.	
V6				0	
V8	D	Correlación Significación (unilateral)	gl	,356 0,005 50	1,000 .0 0
V9					
V10					

Cuadro 5. Intercorrelaciones de las Variables Adicionales del Estudio

VARIABLES	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9

V2	y	r_x .	,02 5 .							
		Sig N	,83 3 72							
V3	y	r_x .	- ,067 ,	,21 6 ,						
		Sig N	,58 1 70	,07 2 70						
V4	y	r_x .	,09 5 ,	- ,145 ,	,19 0 ,					
		Sig N	,44 3 68	,24 0 68	,12 4 67					
V5	y	r_x .	,24 3* ,	- ,127 ,	,344** ,00 5 ,	,253* ,04 0 66				
		Sig N	,04 8 67	,30 7 67						
V6	y	r_x .	,19 0 ,	- ,039 ,	,476** ,00 0 ,	,206 ,09 8 ,	,15 2 ,			
		Sig N	,12 4 67	,75 7 67						
V7	y	r_x .	- ,318** ,	,08 9 ,	,53 1** 0 ,	,10 8 ,	- ,199 ,40 3 ,	,318* ,01 3 61		
		Sig N	,00 9 66	,48 0 65						
V8	y	r_x .	,23 6 ,	- ,056 ,	,110 ,38 4 ,	,088 ,49 2 ,	,30 8* ,01 5 ,	,43 0** ,00 0 ,		
		Sig N	,05 3 68	,65 5 67						
V9	y	r_x .	- ,133 ,	- ,082 ,	,04 3 ,	,01 2 ,	- ,111 ,92 7 ,	,163 ,38 6 ,	,21 7 ,	
		Sig N	,28 1 68	,50 8 67						
V10	y	r_x .	,06 2 ,	,10 5 ,	,12 4 ,	,11 2 ,	,01 1 ,	,136 ,92 7 ,	,15 ,20 7 ,	
		Sig N	,60 3 73	,38 1 72						
		N								

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como este último análisis de correlación es exploratorio, dado que no existe una teoría previa sobre la base de la cual interpretar sus resultados, la significación estadística de los coeficientes de correlación se estimó con probabilidad de dos colas (bilateral).

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, puede afirmarse que en la muestra de sujetos utilizada en este estudio se verifica la actitud como una categoría mediadora entre creencia (*belief*) y comportamiento individual o conducta (*action*) (Allport, 1935), operando en efecto como actividad interna de mediación entre estímulo y respuesta, como inicialmente fue postulado por Doob (1947, en Summers, 1986) para el caso de los modelos conductistas del comportamiento humano.

Los hallazgos de esta investigación proporcionan evidencia confirmatoria acerca de la actitud como un constructo multifactorial compuesto por tres elementos: cognición, afectos e intenciones, tal como lo explican Salazar, Montero y otros (1994), pudiendo describirse la actitud apropiadamente mediante el modelo multifactorial previsto por la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1977; 1980), donde la *actitud* se concibe como el grado de aceptación o rechazo hacia el objeto actitudinal, la *intención conductual* se presenta como una variable mediadora entre la actitud y la conducta manifiesta, constituyendo una predisposición hacia la acción en relación con el objeto actitudinal, categoría ésta planteada también por autores como Fishman (1970) y Shaw y Wright (1967); la *conducta* representa la acción manifiesta del sujeto relativa al objeto actitudinal; las *creencias* consisten en el conocimiento subjetivo que tiene el sujeto en relación con el objeto actitudinal; y la *norma subjetiva* representa la percepción del sujeto respecto de la deseabilidad social del objeto actitudinal. Esas variables teóricas y sus relaciones se verifican ciertamente en la muestra de estudio, para el caso específico de estudiantes de grado 12 de la ciudad de Ventura y el bilingüismo inglés-español como objeto actitudinal.

La actitud hacia el bilingüismo inglés-español observada en los sujetos del estudio permite predecir su intención conductual y ésta, a su vez, la conducta manifiesta, tal como lo postula la Teoría de la Acción Razonada y según la amplia evidencia fáctica existente acerca de la misma como la que se reporta en los estudios de Bañuelos (1998) y Albarán, De Pablos y Montero (1999).

Se observa, por otra parte, que de hecho la intención conductual está en función de dos determinantes: uno de naturaleza personal (actitudes) y otro que es reflejo de la influencia social, es decir, la percepción del sujeto sobre las presiones sociales que le son impuestas para realizar o no realizar un determinado comportamiento (norma subjetiva). La conducta manifiesta se presenta cuando el sujeto exhibe una actitud positiva hacia su ejecución y cuando cree que es importante lo que los otros piensan acerca de cómo debe conducirse en relación al objeto actitudinal.

Se ha obtenido en este estudio evidencia que sugiere que ciertamente el comportamiento hacia el objeto actitudinal obedece a un proceso interno cognitivo de toma de decisiones, tal como lo postula la Teoría de la Acción Razonada, dado que en la muestra de sujetos utilizada se observa que la formación bilingüe previa es favorable para estimular el bilingüismo, pero su efecto potencial no es suficiente debido a que únicamente opera a un nivel exclusivamente emocional o afectivo por parte del sujeto, debido a su corta edad. La racionalidad de la decisión acerca de conducirse o no de un cierto modo en relación con el objeto actitudinal se corrobora igualmente al haber quedado de manifiesto que existen diferencias significativas entre la mayoría angloparlante y la minoría hispanoparlante. La necesidad pragmática de esta última de utilizar el inglés por razones de inserción social le lleva a reflejar una actitud más favorable hacia el bilingüismo inglés-español, lo cual obedece claramente a una toma racional de decisiones con implicaciones pragmáticas para el sujeto.

En relación a la actitud hacia otras lenguas como factor de relevancia para caracterizar las posibilidades o los problemas que una sociedad puede tener, tal como lo plantea Fishman (1988), de los resultados de este estudio acerca de la actitud hacia el bilingüismo inglés-español en estudiantes de grado 12, se desprende que en la ciudad de Ventura se presenta una situación social característica que desnuda las diferencias socio-económicas existentes entre la mayoría angloparlante y la minoría hispanoparlante; diferencias que determinan a su vez las diferencias actitudinales observadas, tanto en las creencias que tiene el sujeto acerca del objeto actitudinal como en relación con la valoración afectiva que hace del mismo.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Carranza (1968, en Blas-Arroyo, 2005), acerca de las actitudes hacia una lengua específica de una minoría o una mayoría, que permiten medir las diferencias que puedan existir entre grupos de

individuos o conglomerados sociales. Esas diferencias, analizadas a la luz de variables demográficas relevantes, prefiguran el perfil de cada grupo social, observándose en el presente caso un grupo mayoritario angloparlante que son hijos de padres de mayor nivel de instrucción y que nacieron en los Estados Unidos, tienen más tiempo de residencia en el Condado de manera permanente, lo que denota una vida estable, y tienen la expectativa de cursar estudios universitarios, lo que también denota un mayor nivel económico. Por otro lado, se encuentra el grupo minoritario hispanoparlante, que representa un poco más de la cuarta parte, que son hijos de padres de un menor nivel de instrucción y que nacieron en México y Centroamérica, tienen menos tiempo de residencia permanente en el Condado, lo que denota una vida menos estable, y no tienen la expectativa de proseguir estudios universitarios, lo que denota un menor nivel económico.

Los resultados de este estudio también proporcionan evidencia a favor de lo reportado por Baker y Prys (1998) acerca de que la actitud hacia el aprendizaje de una segunda lengua en Inglaterra y los Estados Unidos tiende a ser menos favorable que en muchas partes de Asia, África, América Latina y Europa, siendo el bilingüismo y el multilingüismo en dichas regiones más típicos, deseables y mejor valorados. En el caso de los estudiantes de grado 12 de la ciudad de Ventura se corrobora, para la muestra de sujetos utilizada en este estudio, que efectivamente la minoría hispanoparlante inmigrante de México y Centroamérica exhibe una actitud más favorable hacia el bilingüismo inglés-español que la mayoría angloparlante autóctona de Estados Unidos. Pero, más aún, se sugiere como aporte teórico de la presente investigación una interpretación explicativa de este fenómeno que, más que obedecer a razones de índole cultural, podría estar determinado por las diferencias socio-económicas y de inserción del resto del mundo con respecto al mundo desarrollado occidental. Para un latinoamericano es importante dominar una segunda lengua, principalmente el inglés, debido a razones tales como el hecho de que la mayoría de la información científica actualizada se presenta en ese idioma, las películas cinematográficas mejor valoradas suelen venir en ese idioma y si se presenta la oportunidad de emigrar a Estados Unidos para una mejor calidad de vida, también es importante hablar ese idioma. Todos esos factores, que no son culturales, sino socio-económicamente coyunturales, no están presentes para el caso de los norteamericanos en relación con el idioma español.

Debe señalarse, por otra parte, que aun cuando de hecho se corrobora con los resultados de este estudio que en los estudiantes de grado 12 de la ciudad de Ventura se presenta una actitud general favorable hacia el bilingüismo inglés-español, evidenciándose con ello una coexistencia mutuamente enriquecedora de ambas lenguas, incluso a pesar de tratarse de una situación de mayoría-minoría; no obstante, la lengua minoritaria (español) tiende con el tiempo a caer en desuso y a ser sustituida por completo por la lengua mayoritaria (inglés), observándose de hecho en la muestra de estudio que casi 1 de cada 3 sujetos cuya lengua materna es el español han dejado de hablarla para el momento de llegar al grado 12.

De allí la importancia que, desde el punto de vista de la preservación de la diversidad lingüística como elemento central de la diversidad cultural en la sociedad, se instrumenten programas que en las escuelas, desde los niveles más tempranos, fomenten el uso del idioma español, no solamente por parte de la minoría hispanoparlante para que no dejen de usarlo, sino también que estimulen a la mayoría angloparlante a animarse a utilizarlo para una mayor integración social con sus coetáneos de origen hispano.

Para esto último, y de acuerdo con lo que indican los resultados obtenidos, debe a través de la formación bilingüe temprana activarse o dinamizarse el componente cognitivo actitudinal del sujeto, más allá de lo meramente afectivo-emocional; lo cual podría lograrse, conforme el estudiante asciende de grado, haciéndole caer en cuenta de la relevancia del bilingüismo como herramienta para el éxito en la vida, más que

como mero instrumento para comunicarse y hacer amistades, es decir, estimulando una aproximación racional hacia el bilingüismo y no solamente afectiva, no como algo que puede ser divertido únicamente, sino además sumamente útil. Mientras no se logre que los niños de escuela interioricen la utilidad del bilingüismo en sus vidas actuales y futuras, será difícil que el efecto de la formación bilingüe previa deje de ser meramente afectivo y, por ende, no se podrá inducir una actitud lo suficientemente favorable como para que se traduzca a su vez en una conducta manifiestamente bilingüe en la vida actual o futura del estudiante y, con ello, contribuir a la preservación de la diversidad lingüística en la ciudad de Ventura, como parte de su tradicional vocación multicultural.

Conclusiones

De manera general, la principal conclusión de este estudio es que sus hipótesis han sido confirmadas en la muestra específica de sujetos utilizada, a saber:

- Los estudiantes del duodécimo grado de la ciudad de Ventura tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español.

- Los estudiantes consideran el bilingüismo inglés-español como una ventaja para su formación educativa, así como para su futuro laboral y el desarrollo social de la ciudad de Ventura.

De manera más específica, esta investigación permite llegar a las siguientes conclusiones:

- La gran mayoría de los sujetos tienen una actitud favorable hacia el bilingüismo inglés-español y casi ninguno de ellos muestra una actitud extremadamente desfavorable hacia el mismo. De igual forma, la gran mayoría de los sujetos tienen una valoración afectiva (componente afectiva de la actitud) y creencias (afectivamente neutras) favorables hacia el bilingüismo inglés-español, tal como cabe esperar de conformidad con la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen.

- En ese mismo marco teórico se observa que la gran mayoría de los sujetos tienen una intención conductual proclive hacia el bilingüismo inglés-español, aun cuando no tienen una conducta manifiestamente bilingüe. En la muestra de estudio el bilingüismo inglés-español es poco frecuente y apenas practicado de hecho por un grupo reducido de sujetos, lo cual obedece a factores tales como el aprendizaje previo, la práctica, el entorno, la necesidad, entre otras muchas posibles distintas de la actitud o la intención conductual. La gran mayoría de los sujetos solo hablan en inglés con sus coetáneos tanto en la escuela como fuera de ella y en actividades complementarias, lo cual refleja el hecho de que la mayoría de los sujetos encuestados no es bilingüe, es decir, de hecho no saben hablar español.

- Tal como lo predice la Teoría de la Acción Razonada, la correlación entre la intención conductual y la conducta es menor que la existente entre la actitud y la intención conductual, dado que la conducta manifiesta está influida por una mayor diversidad de variables distintas de las que este modelo teórico postula.

- Es lógico que en un Condado donde el idioma predominante es el inglés, los sujetos tiendan a hablar dicho idioma y a considerarlo como el idioma necesario para su adecuado desenvolvimiento social, de allí que la presión social (para hacer amistades, hablar con los amigos, integrarse, etc.) percibida por los sujetos encuestados en relación con el bilingüismo inglés-español es solo moderada.

- La propensión a hablar en español con los amigos y compañeros de la escuela, en esta muestra de sujetos, es de apenas 1 de cada 5, lo que indica, por una parte, la imposibilidad de hablar en español debido a que los demás no lo hacen, y por otra parte, el desuso de la lengua materna y su reemplazo por el inglés. De hecho, 1 de cada 3 sujetos cuya lengua materna es el español han dejado de hablarla para el momento de llegar al grado 12.

- Las tres cuartas partes de los sujetos de la muestra no recibieron ninguna formación previa bilingüe inglés-español, el resto sí lo hizo distribuyéndose de manera bastante uniforme en los distintos grados que van desde el preescolar hasta el grado 8.

- A mayor nivel de instrucción de los padres, los sujetos tienden ligeramente a no considerar relevante la posibilidad de ser bilingüe ellos mismos o sus futuros hijos. Así mismo, la mayoría cuyos padres tienen un mayor nivel educativo son también quienes solamente hablan inglés y cuyo origen además no es hispano. En tal sentido, es comprensible que el ser bilingüe sea percibido por los hispanos, que también son los de menor educación, como una necesidad para su adaptación e integración, lo que se traduce en mayores posibilidades de alcanzar un mejor nivel de vida, lo que explica razonablemente su mayor predisposición a ser bilingües inglés-español, que en el caso inverso (el de los no hispanos, cuyo interés en el español como lengua indispensable para el éxito en la vida es comprensiblemente menor). No se trata de que los padres con mayor nivel de instrucción predisponen a sus hijos a que no sean bilingües, sino que los que hablan español son quienes menor nivel de instrucción tienen en esta muestra y, por lo tanto, predisponen en mayor medida a sus hijos a ser bilingües, que aquellos que no hablan español, quienes en esta muestra son los que tienen mayor nivel de instrucción.

- Como implicación de lo anterior, efectivamente confirmada en este estudio, se tiene que la actitud hacia el bilingüismo es de hecho más favorable en el caso de hispanoparlantes hacia hablar inglés, que en el caso de angloparlantes hacia hablar español, lo cual se infiere a partir de la observación de una actitud más favorable hacia el bilingüismo en el caso de los sujetos con lengua materna hispana que en el caso de aquellos cuya lengua materna es el inglés.

- La formación bilingüe previa es favorable para estimular el bilingüismo inglés-español; pero su efecto potencial no es suficiente, debido a que no opera como dinamizador del componente cognitivo actitudinal del sujeto. En tal sentido, cabe sugerir que los niños de escuela interioricen la utilidad del bilingüismo en sus vidas actuales y futuras, de una manera racional (cognitiva), a objeto de inducir en ellos una actitud lo suficientemente favorable como para que la misma se traduzca a su vez en una conducta manifiestamente bilingüe en la vida actual o futura del estudiante.

- Hay una mayor proporción de hembras que de varones nacidos en Estados Unidos estudiando el grado 12, mientras que en el caso de los nacidos fuera de los Estados Unidos, la proporción de hembras es menor que la de varones, lo que podría indicar una predisposición por parte de las familias inmigrantes de bajos recursos y escaso nivel de instrucción hacia los hijos varones como mecanismo de movilidad social ascendente, mientras las hijas permanecen en casa. Esto corrobora el patrón cultural hispanoamericano del machismo, sobre todo en hogares de bajo nivel socio-económico.

- Se observa en la muestra de estudio un fenómeno cultural de patrones de migración poblacional en función del género, donde las hembras en edad adolescente tardía (entre 17 y 19 años de edad) en el Condado tienden a permanecer por más tiempo en su lugar de nacimiento (hogar materno) que en el caso de los varones del mismo rango de edades, quienes serían más proclives a abandonar el hogar materno hacia otros lugares ubicados fuera del Condado.

- Los inmigrantes con mayor tiempo de residencia en el Condado provienen de México y Centroamérica, mientras que los que tienen un menor tiempo radicados en el Condado provienen de Sudamérica y otras regiones del mundo, lo cual puede obedecer a la facilidad o mayores posibilidades de éxito en el proceso de inmigración al Condado para los países de origen geográficamente cercanos que para quienes provienen de países más remotos; así como también pudiera deberse a que los inmigrantes más estables, es decir, los que tienden a quedarse, son los que lo hacen desde países más cercanos, mientras que quienes lo hacen desde países más

distantes no tienden a establecerse de manera permanente en el Condado. Las razones este fenómeno habría que investigarlas.

- En el caso de los estudiantes de grado 12 nacidos en Estados Unidos la proporción de quienes aspiran proseguir estudios universitarios es mucho mayor que el caso de los nacidos en otros lugares distintos de los Estados Unidos, donde la proporción de quienes aspiran a tener una carrera profesional es igual a la de quienes no tienen esa misma aspiración, o incluso inferior. Esto indica no solamente posibles diferencias culturales en cuanto a la percepción de la educación superior como mecanismo de movilidad social ascendente, sino además las menores posibilidades económicas de los inmigrantes para acceder a la educación superior, que en Estados Unidos es muy costosa.

- A la luz de variables demográficas relevantes analizadas en este estudio, se observan dos grupos poblacionales claramente diferenciados. Un grupo mayoritario angloparlante que son hijos de padres de mayor nivel de instrucción y que nacieron en los Estados Unidos, tienen más tiempo de residencia en el Condado de manera permanente, lo que denota una vida estable, y tienen la expectativa de cursar estudios universitarios, lo que también denota un mayor nivel económico. Por otro lado, se encuentra el grupo minoritario hispanoparlante, que representa un poco más de la cuarta parte, que son hijos de padres de un menor nivel de instrucción y que nacieron en México y Centroamérica, tienen menos tiempo de residencia permanente en el Condado, lo que denota una vida menos estable, y no tienen la expectativa de proseguir estudios universitarios, lo que denota un menor nivel económico.

- Los resultados obtenidos corroboran la existencia de una diferencia entre la actitud hacia el bilingüismo y la conducta bilingüe inglés-español en el caso de sujetos que pertenecen a la mayoría poblacional y en aquellos que pertenecen a la minoría. En el primer caso, si bien la actitud es favorable, la misma no se ve reforzada por la necesidad vital de hablar el segundo idioma (español); mientras que en el caso de la minoría poblacional, la actitud es significativamente más favorable precisamente por la necesidad vital de hablar el segundo idioma (inglés). Así que puede concluirse que, debido a factores socio-económicos, la actitud hacia el bilingüismo inglés-español en estudiantes de grado 12 de la ciudad de Ventura, es más favorable en los hispanoparlantes de origen que en los angloparlantes de origen; pero si se suprimen las diferencias socio-económicas, la actitud de los sujetos, en general, es muy favorable hacia el bilingüismo inglés-español.

Para finalizar, el principal aporte teórico del presente estudio consiste en la especificación de la Teoría de la Acción Razonada cuando el objeto actitudinal es el bilingüismo inglés-español y el contexto se caracteriza por una mayoría y una minoría poblacionales diferenciadas en lengua materna y nivel socio-económico general, pudiendo postularse, de conformidad con los resultados obtenidos en la muestra de sujetos analizada, el siguiente modelo teórico para estos casos:



Figura 2. Modelo Teórico de la Actitud hacia el Bilingüismo Inglés-Español en Contextos Mayoría/Minoría diferenciados en Lengua Materna y Nivel Socio-Económico

Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84 (5), pp. 888-918.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Albarrán L., I.; De Pablos H., C. y Montero N., A. (1999). *Uso del correo electrónico: Un análisis empírico en la UCM*. (Documento de Trabajo). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- Bañuelos M., A.M. (1998). *Actitudes y creencias de profesores universitarios hacia el uso de las redes de cómputo en la educación*. (Tesis de Grado). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (UNAM / CUAED).
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baker, C., and Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and bilingual education*.
- Blas Arroyo, J.L. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y Perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra, Grupo Anaya.
- Crawford, J. (1999). *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Fourth edition. Bilingual Education Services, Inc. Los Angeles, CA.
- Castro Posada, J.A. (2001). *Metodología de la investigación. Fundamentos*. Vol. 1. Salamanca: Amaru Ediciones.
- City of Ventura (2006). *UCSB Economic Forecast Project*. Volume 13, February.
- Davis, G.B. & Parker, C. (1997). *Writing the doctoral dissertation*. New York: Barron's Educational Series.
- Fishbein, M. (1990). Factores que influyen en la intención de estudiantes en decir a sus parejas que utilicen condón. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6 (1-2), pp. 1-16.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1988). Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la Teoría de la Acción Razonada en Latinoamérica. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4 (2), pp. 19-41.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. New York: Addison Wesley.
- Glass, G.V. y Stanley, J.C. (1980). *Métodos Estadísticos Aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid: Dossat.
- Hernández Campoy, J.M. y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología*. 2da. ed.. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Lambert, W. (1964.) *Social Psychology*. New Jersey: Prentice- Hall,
- (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences, en Peter Hornby (ed.), *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press.
- (1955). Measurement of the linguistic dominance of bilingual, *Journal of abnormal and social psychology*, pp. 197-200.
- Lininger, Ch.A. y Warwick, D.P. (1985). *La encuesta por muestreo: Teoría y práctica*. 5ta. impresión. México: Continental.
- López Morales, H. (1989). *Creencias y actitudes. El cambio lingüístico, en Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Murphy, A. L. (1979). *A Comprehensive Story of Ventura County, California*. Oxnard, CA: M & N Printing.
- Moreno Fernández, F. (1988). *Sociolingüística en EE.UU. (1975-1985)*. Guía bibliodiagrama crítica. Málaga: Librería Ágora.
- Moreno Fernández, F. (2005). *Fundamentos de metodología sociolingüística cuantitativa*. Barcelona: Ariel.
- Osgood, Ch. y Ervin, M.S. (1963). Aprendizaje de una segunda lengua y bilingüismo, en *Psicolingüística: problemas teóricos y de investigación*, Barcelona: Planeta.

- y Ch.E., George J. Suci y Percy H. Tannenbaum (1957). *The measurement of meaning*. Urbana III. University of Illinois Press.
- Oficina del Censo de los Estados Unidos (2000). *Censo Nacional 2000*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.factfinder.census.gov>. [Consulta: octubre 18, 2009].
- Perlman, D. y Cozby, P.C. (1985). *Psicología Social*. 3ra. ed. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Salazar, J.M.; Montero, M.; Muñoz C., C.; Sánchez, E.; Santoro, E. y Villegas, J.F. (1984). *Psicología Social*. 4ta. Reimpresión. México: Trillas.
- Selinger, H.W. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.
- Summers, G.F. (1986). *Medición de Actitudes*. 4ta. Reimpresión. México: Trillas

Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares

Javier Pérez Ruiz

Assistant Professor Department of Spanish Language.

Wenzao Ursuline College Language. Taiwán.

Pérez Ruiz, J. (2010). Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes ELE. Resultados preliminares. *Revista Nebrjia de Lingüística Aplicada*, 8(4), 126-159

Resumen

El Análisis de la Conversación, desde una mentalidad sociolingüística, ha enfatizado el carácter interactivo de la conversación como prototipo de la interacción social comunicativa. La conversación es, sobre todo, una construcción compartida entre interlocutores que producen un doble sistema de turnos, por un lado los turnos de habla, dotados de contenido referencial, que facilitan el intercambio de información, y, por otro, los turnos de apoyo emitidos por el oyente, que, aunque suelen carecer de contenido, tienen la función de comunicar al hablante el seguimiento y la participación en el acto comunicativo. En este marco teórico la conversación es entendida como una construcción compartida entre el hablante y oyente.

Dentro del marco teórico del Análisis de la Conversación, nos proponemos realizar un primer acercamiento teórico y empírico a los turnos de apoyo verbales producidos por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera. El artículo, mostrará los resultados de un estudio cuantitativo basado en un corpus oral representativo de conversaciones diádicas mantenidas en español por estudiantes taiwaneses en su último año de universidad. Describirá las estrategias de producción de los turnos de apoyo en los estudiantes de español, se analizarán las peculiaridades de los turnos de apoyo verbales en segundas lenguas, se investigará la contribución de los turnos de apoyo a la interacción oral y, por último, a la luz de los resultados obtenidos, se evaluará la necesidad de incorporar la enseñanza de los turnos de apoyo a los planes de estudios de la enseñanza del español.

Palabras claves

Sociolinguistica, Análisis de la conversación, turnos de habla, apoyos verbales.

Abstract

Conversation is an interactional achievement which involves speaker and listener collaboration. The present study was designed to examine the role of the listener in conversation and point out the fact that in conversational interaction, both the speaker and listener play an important role, because conversation is a cooperative effort. To carry out research on listener behavior could help raise the awareness of the importance and complexity of conversation phenomenon. In any conversation the interlocutors reach a point where one speaker will take the floor and the other will focus on listening. Through verbal and nonverbal listener responses those listening to another's speaking indicate that they are listening, they acknowledge that the other speaker has the floor and they want the interaction to continue in this vein.

The main aim of this paper is to investigate the listener verbal responses mechanisms engaged in Taiwanese non-advanced Spanish foreign language learners in natural dyadic Spanish conversations. Empirical methodology based on the theoretical framework of Conversation Analysis

will carry out. It is noteworthy that many studies have been conducted to understand the listener responses strategies in American English and Japanese conversations, but few studies have been carried out to analyze the listener responses in Spanish. Besides, no study has been carried out to determine the mechanism involving Taiwanese Spanish foreign language learners. In this regard our project has some important features that make it especially relevant: (1) The corpus data and results of this project should become a valuable linguistics resource and tool of understanding for some caveats in Conversation Analysis. (2) Researchers underline the knowledge of listener responses as pedagogical resource and its application in the foreign language classroom. Our interest is in enhancing teaching and learning by applying CA and listener responses to the foreign language classroom.

Keywords

Sociolinguistics, conversation analysis, speech turns, verbal support.

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano, a través de la conversación, construye su ser social, su propia identidad y da sentido al mundo que le rodea (Tusón, 1997). El lenguaje oral, por tanto, como forma primera de interacción, está en la raíz de la adquisición del lenguaje (Levinson, 1983: 284). La conversación es el primer dominio de socialización y de adquisición de la competencia comunicativa (Schiffrin, 1990). Aunque la competencia comunicativa se puede desarrollar a través de la expresión oral o escrita, el ser humano se comunica de manera natural mediante el lenguaje hablado, creando conversaciones. Podemos, por tanto, destacar, dentro de la competencia comunicativa, la llamada competencia conversacional, entendida como la habilidad de interactuar correctamente en una conversación (García, 2004).

La esencia de la comunicación humana no es la transmisión de información *per se*, ya que cuando un hablante transmite una información a su interlocutor busca en él una reacción o un comentario. Cuando se dice algo, siempre se dice a alguien en espera de que este responda; ambos interlocutores son conscientes de esta condición social de la comunicación (Oreström, 1983). La conversación no es una actividad previamente organizada por los interlocutores. La conversación es, sobre todo, una actividad lingüística de interacción social compartida que realizan el hablante y el oyente. La propia interacción oral requiere la participación activa del oyente, quien a través de señales verbales y no verbales comunica al hablante el seguimiento del enunciado en marcha. Estas señales producidas por el oyente y que son intrínsecas a la interacción comunicativa se denominan turnos de apoyo (Cestero, 2000a). Los turnos de apoyo (TA) emitidos por el oyente, aunque suelen carecer de un significado referencial, tienen una importante función comunicativa en el proceso de la interacción. Cada vez mayor número de investigadores toman conciencia de la complejidad del fenómeno del oyente y su contribución real en la construcción de la conversación (Gardner, 2001; Goodwin, 1986; Oreström, 1983; Vázquez, 2000).

Dentro del marco teórico del Análisis de la Conversación (AC), nos proponemos realizar un primer acercamiento teórico y empírico las estrategias de producción de los turnos de

apoyo verbales emitidos por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera (ELE). El artículo, mostrará los resultados de un estudio cuantitativo basado en un corpus oral representativo de conversaciones diádicas mantenidas en español por estudiantes de ELE en su último año de universidad.

El fin último que nos mueve a realizar esta investigación es afianzar la enseñanza de la conversación en el aula de ELE con objeto de favorecer y fomentar la adquisición de fluidez lingüística y competencia conversacional; para ello partimos del estudio empírico de la actividad estructural más básica en la conversación: los turnos de apoyo.

1.1. Marco teórico

Nuestro trabajo tomará como marco teórico el AC. En los años sesenta se produce en la lingüística un giro pragmático que subraya el carácter comunicativo de la lingüística (García, 2004). Sacks, acuñó el término Análisis de la Conversación, iniciando una corriente sociolingüística que rompió con el punto de vista chomskiano dominante del momento que sostenía que la conversación no podía ser objeto de estudio por los lingüistas por ser demasiado desordenada (Hutchby, 1998:22). El AC, desde una mentalidad sociológica, procedente de la etnometodología de Garfinkel, busca analizar la organización del habla en la interacción natural de las personas. Concibe la interacción oral como una construcción progresiva producida por la actividad conjunta y coordinada de los interlocutores. El AC postula tres hipótesis fundamentales: 1. El habla en interacción está sistemáticamente organizada, ordenada y es metódica. 2. Los análisis deben proceder de datos reales en conversaciones naturales. 3. No se puede restringir el análisis a consideraciones externas o categorizaciones arbitrarias (Heritage, 1984:14).

La conversación no es un caos interactivo sino que tiene una estructura que puede ser desglosada en diferentes elementos organizativos constituyentes. El AC ha articulado la estructura de la conversación a partir del estudio de los siguientes fenómenos fundamentales: el turno, el cambio de turno, el par adyacente, la secuencia, la reparación, las superposiciones, las interrupciones y los turnos de apoyo. La conversación está organizada por un sistema de turnos alternativos. La unidad básica en la conversación es el turno, que es la aportación mínima de un hablante en la conversación (Sacks, 1974). El cambio de turnos se produce en los llamados lugares de transición pertinente (LTP), que son aquellos puntos donde se proyecta la realización de unidades sintácticas.

El AC, mediante un método inductivo basado en grabaciones de conversaciones naturales, busca patrones que se repiten, evitando formular categorizaciones rápidas o teorías prematuras procedentes de los datos registrados (Seedhouse, 2004). Analiza el habla en interacción, subraya la importancia del contexto y del dato real recogido en un corpus, lo que conlleva la importancia que el AC concederá a cada detalle de la

interacción. Para el AC nada puede ser eliminado a priori por considerarse irrelevante o marginal, sino que debe realizarse un acercamiento empírico y exhaustivo de todos los fenómenos que aparecen en la interacción conversacional (Cestero, 2000a:32).

1.2. Turnos de apoyo

Uno de los logros del AC fue la introducción de una concepción diferente de la interacción conversacional que abandona la consideración del papel subordinado del oyente y de entender al hablante como agente esencial del acto comunicativo. Antes era frecuente eliminar de los corpus las breves verbalizaciones emitidas por un participante que no era el hablante principal, lo que conllevaba entender en el acto comunicativo un habla real, que comunica una información, y un detritus (Schegloff, 1982). Schegloff subrayaba que centrarse solamente en la producción del hablante ignorando la producción de mínimas vocalizaciones como *huh*, *yeah*, *uh*, *mm hm*, sería perder una parte importante de la esencia de la interacción. Ahora, la nueva concepción procedente del AC, entiende la conversación como una construcción compartida y monitorizada entre los interlocutores (Gumper, 1982: 17), cuyo análisis debe recoger el papel del oyente no como algo marginal sino fundamental (Gardner, 2001). Los investigadores refuerzan la idea de entender la conversación como una producción conjunta entre el oyente y el hablante (Erickson, 1986: 295).

Por tanto hoy se habla de la actividad verbal del oyente y se subraya que ignorar el papel del oyente en el acto interactivo sería ofrecer una visión parcial e insuficiente el hecho comunicativo (Vázquez, 2000). De este modo, los TA adquieren su reconocimiento en el AC no como elementos marginales sino esenciales en el acto comunicativo.

Ya dijimos que para el AC la estructura básica de la conversación era el turno. Los turnos pueden clasificarse en turnos de habla (TH) y turnos de apoyo. A través de los TH el interlocutor transmite una información. Por medio de los turnos de apoyo el oyente coopera en la construcción de la interacción mostrando su seguimiento al enunciado en marcha y que no desea tomar el turno de habla (Cestero, 2000b). Los TA serán el objeto de estudio específico de este trabajo, por ello, a continuación ofrecemos una revisión bibliográfica y análisis de las actuales controversias sobre el tema. Haremos un breve recorrido por las dificultades en la terminología, las diferentes clasificaciones de sus funciones y aportaremos algunos datos sobre su especificidad lingüística y cultural.

Las investigaciones pioneras sobre TA fueron realizadas por lingüistas americanos que, desde el marco teórico y metodológico del AC, buscaban identificar los tipos y las funciones de los TA en el inglés americano (Duncan, 1974; Duncan y Fiske, 1977; Fries, 1952; Goodwin, 1986; Kendon, 1967; Jefferson, 1984; Oreström, 1983; Schegloff, 1982; Yngve, 1970). Unos años después, el objetivo cambió y los investigadores se centraron en analizar el uso de los TA en diferentes grupos culturales y lingüísticos (Clancy, 1996; Cutrone, 2005; Heinz, 2003; LoCastro, 1987; Maynard 1986; Maynard, 1989, Maynard, 1990; Tao y Thompson, 1991; White, 1989). Se implicaron, en estos estudios, diferentes

lenguas y culturas, de entre las que destacan la mayor tradición investigadora en lengua japonesa e inglesa.

La terminología hallada en la revisión del tema para aludir a los TA es muy variada y depende de los objetivos específicos perseguidos por los investigadores (Ward, 2000). Fujimoto (2007), en su revisión del tema halló una falta de uniformidad terminológica, ya que, hasta el año 2007, encontró en publicaciones en lengua inglesa 24 diferentes denominaciones. *Backchannel* ha sido el término más utilizado en la bibliografía anglosajona para designar las respuestas del oyente (Maynard, 1997; White, 1997). Término acuñado por Yngve (1970) para referirse a un canal secundario que servía de respaldo al canal principal y que estaba constituido por el comportamiento verbal y no verbal del oyente que se da en el curso de la intervención del hablante.

En español, han sido utilizados varios términos. Poyatos (1994) utilizó el término *retrocomunicación*, porque se trata de actividades intermitentes con las que el oyente reacciona al hablante para indicar que lo escucha o para expresar su acuerdo o desacuerdo. Vázquez (2000) acuñó el término de *respuestas mínimas reguladoras* para referirse a las señales vocalizadas o verbalizadas del tipo *ah, humh, oh, sí, ya*. Cestero (2000a) propuso el término *turnos de apoyo* porque "su función principal es apoyar la producción y continuación del enunciado en marcha indicando su seguimiento" Cestero (2000a: 21).

En este artículo adoptaremos el concepto acuñado por Cestero de *turnos de apoyo* y definiremos los TA verbales como aquellas vocalizaciones léxicas y no léxicas emitidas por el oyente durante la interacción oral, cuya función primordial es mostrar seguimiento en el acto comunicativo y participación activa en la comunicación (Cestero, 2000a: 30; Cestero, 2000b: 173).

Cuando se analizan los mecanismos de producción de los TA observamos que sigue siendo un misterio cómo se consigue la coordinación entre los interlocutores (Oreström, 1983). Cuando dos interlocutores conversan y se producen estas verbalizaciones léxicas o no léxicas, rara vez interfieren o interrumpen el curso de la interacción, a pesar de no existir un guión prefijado por parte de los interlocutores; la presencia de estos TA le confieren naturalidad y espontaneidad a la conversación. Al analizar los mecanismos conversacionales se ha hablado de la existencia de ciertas señales, cuya presencia indicaría al oyente el momento adecuado para producir un TA. En concreto, existen señales lingüísticas, pragmáticas y contextuales (Cestero, 2000a). Además se ha publicado la contribución de ciertos factores que pueden influir en la producción de los TA. Entre ellos destacan el papel del hablante (Gaulmyn, 1987), el sexo del oyente (Bilious, 1988; Coates, 1986; Mizutani, 1982; Roger, 1987; Turkstra, 2003), el tipo de conversación (Reid, 1995; Ward, 2000), la edad de los interlocutores (Hess, 1988), factores psicológicos y factores sociológicos como el estatus y el nivel educativo (Dixon, 1998), y, por último, la variación cultural (Clancy, 1996; Heinz, 2003; Maynard, 1997).

Uno de los problemas fundamentales en la investigación de los TA ha sido la identificación de sus funciones básicas. En el desarrollo histórico del estudio de los TA, las dos primeras funciones que se identificaron fueron indicar atención, interés y comprensión

del enunciado en marcha (Fries 1952: 49) y hacer que la conversación transcurra de un modo natural (Dittman, 1967). Schegloff (1982) añadió dos nuevas funciones al inventario: (1) los TA actúan como elementos continuadores del turno en marcha y (2) aquellos que tienen la función de realizar valoraciones. Otra función asignada a los TA es la de ser reguladores verbales producen un eco a la alocución del hablante y el oyente se convierte en co-hablante (Gaulmyn, 1987). Algunos autores han visto en esta función de retroalimentación o feedback la función primordial de los TA (Schröeder, 2006). Tottie (1991) constató la función regulativa y añadió la función de soporte, en la que el oyente muestra su acuerdo o comprensión.

A estas funciones se pueden añadir que los TA señalan informalidad, cortesía, gusto e, incluso, a veces, que tienen una función variable según el contexto (Bennet, 1991). Para Jucker (1998) los TA tienen una doble función: por un lado indican que la información ha sido recibida y, por otro lado, muestran cómo ha sido recibida dicha información. Ward (2000) encontró en su corpus las funciones de acuerdo, de juicio, de simpatía y de aprobación, pero señaló que también pueden funcionar como señales de aburrimiento o de escepticismo. Se ha identificado, además, la producción de apoyos iniciadores de turno, cumpliendo, así, la función de servir de señales de requerimiento de turno (Dittman, 1968; Oreström, 1983).

En lengua japonesa, los *aizuchi* -como se denominan los TA en japonés- son entendidos como elementos necesarios que contribuyen a la cooperación, interacción y función fática del lenguaje. Iwasaki (1997) caracteriza los *aizuchis* desde una perspectiva que enfatiza la interacción y subraya el carácter dinámico en la funcionalidad de los TA. Los *aizuchis* constituyen, así, una responsabilidad del oyente en la construcción colaborativa de la conversación (Ikeda, 2004; Kita, 2007).

La variedad de funciones de los TA ha producido diferentes propuestas de clasificación de estas emisiones, pero, desgraciadamente muestran una falta de uniformidad en los criterios tenidos en cuenta. A los clásicos intentos de categorización realizados por Yngve (1970), Duncan (1974), Oreström (1983), Gaulmyn (1987); podemos añadir otras propuestas más recientes formuladas por Gardner (1997, 1998, 2002) y Heinz (2003). Aunque todas las clasificaciones, de un modo u otro, acaban recogiendo las principales funciones de los TA, es decir, el seguimiento del enunciado en marcha, la expresión de acuerdo y el deseo de continuidad del enunciado en marcha, necesitamos, por razones metodológicas, adoptar una clasificación que englobe los diferentes criterios de clasificación tenidos en cuenta por las anteriores propuestas. Por esta razón, nosotros seguiremos la tipología realizada por Cestero (2000a, 2005), porque ofrece su categorización contiene una triple clasificación, diferenciando criterios funcionales, criterios de complejidad lingüística y criterios pragmáticos.

En primer lugar, Cestero (2005) divide los TA según su función en siete tipos de TA, que listados de mayor a menor frecuencia de aparición en su corpus de nativos españoles, serían: apoyos de acuerdo, apoyos de entendimiento, apoyos de seguimiento, apoyos de conclusión, apoyos de recapitulación, apoyos de conocimiento y apoyos de reafirmación. Los apoyos de acuerdo indican acuerdo con el contenido del mensaje en marcha. Los

apoyos de entendimiento transmiten al hablante la comprensión del enunciado en marcha. Los apoyos de seguimiento son apoyos puros, que no añaden significado y realizan un seguimiento del mensaje que se está emitiendo. Los apoyos de conclusión finalizan el enunciado en marcha o una parte de él. Los apoyos de recapitulación resumen el enunciado emitido en el turno de habla. A través de los apoyos de conocimiento el oyente indica que intuye el contenido de lo que el hablante emitirá a continuación. Los apoyos de reafirmación consisten en la formulación de una pregunta o enunciado exclamativo cuya finalidad es la confirmación del hecho enunciado. La combinación de alguno de los anteriores tipos se denominan apoyos combinados y constituirían un octavo grupo en la tipología presentada por Cestero (2000a, 2005).

En segundo lugar, los TA también se pueden clasificar su complejidad lingüística en tres tipos básicos: apoyos simples, apoyos complejos y apoyos compuestos. Los apoyos simples son los más frecuentes y consisten en la producción de una palabra o un elemento paralingüístico. Según su frecuencia de aparición, en la conversación española, se clasifican en varios subtipos (Cestero, 2000a: 58-64): Adverbios, elementos cuaxiléxicos, interjecciones y vocativos; repeticiones de palabras claves del turno de habla, emisión de palabras pertinentes respecto al contenido del turno de habla y llamadas de atención. Los apoyos complejos son la producción de un TA que contiene dos o más palabras que presentan una única unidad sintáctica y semántica. Son los segundos en frecuencia de aparición en la conversación española y se subdividen en: la repetición de un apoyo simple, de un sintagma, de una oración, o bien son la emisión de sintagmas u oraciones pertinentes; también pueden ser locuciones adverbiales enfáticas y atribuciones veritativas. Por último, los apoyos compuestos: están constituidos por más de una unidad sintáctica y semántica. Son los de mayor extensión y los menos frecuentes. Pueden ser la combinación de apoyo simple y complejo, o de dos tipos diferentes de apoyos simples, o bien la combinación de dos apoyos complejos (Cestero, 2000a: 65-66).

Por último, Cestero (2000a, 2005) establece otra clasificación de TA en atención a los requerimientos pragmáticos o interactivos que influyen en su producción. Distingue, ahora, entre apoyos voluntarios y apoyos requeridos. Son apoyos voluntarios las emisiones que el oyente realiza de manera libre. Se consideran apoyos requeridos aquellos TA que vienen exigidos por aspectos determinados de la emisión del hablante.

Un nuevo punto de discusión entre los investigadores es el tema de la especificidad de los TA. Una característica universal de la comunicación humana es la presencia de TA, lo que indica que todas las lenguas y culturas utilizan alguna forma de TA (Levinson, 1983). Sin embargo, se han encontrado diferencias lingüísticas y culturales con respecto al fenómeno que nos ocupa (Houck, 1997; Maynard, 1986; Yamada, 1992), aunque la pregunta de cómo son usados los TA por diferentes culturas y lenguas sigue sin tener una respuesta concluyente (Krause-Ono, 2004).

Los estudios que analizan la especificidad lingüística y cultural de los TA se han centrado en definirlos e investigar los siguientes aspectos: frecuencia de producción, tipos, funciones, localización y relación con los LTP. También han sido analizadas la transferencia pragmática y las dificultades y diferencias de percepción de los TA por

hablantes no nativos, entre otros temas. Varios trabajos han analizado estos temas centrándose en la frecuencia, tipo, función y localización de los TA en diferentes lenguas y culturas (Stubbe, 1998, Clancy, 1996, Heinz, 2003). Las dos lenguas más estudiadas han sido el japonés y el inglés (Clancy, 1996, Tanaka, 2007). Otras lenguas, como el chino (Clancy, 1996, Tao y Thompson, 1991), el alemán (Heinz, 2003), el sueco, el francés (Dhorne, 1980), el tailandés (Wannaruk, 1997), el coreano (Strauss, 1996; Young, 2004) y el español (Cestero, 2000a).

El japonés es la lengua en la que parece producirse un mayor número de TA (Clancy, 1996; Mainard, 1986; White 1989) y donde mayor complejidad presenta el fenómeno (Kawate-Mierzejewska, 1999; Mukay, 1999; Yang, 2001). En estos hechos parecen incidir factores socioculturales de distinto tipo, ya que en japonés, se concede un gran valor social a la consideración de los otros, al sentido de cooperación y al deseo de realizar una conversación armónica (LoCastro, 1987; Maynard, 1997); además, la estructura lingüística del japonés lo convierte en una lengua que *permite* favorece la presencia de TA (Maynard, 1997; Miller, 1988).

Los escasos los trabajos sobre TA en lengua china han constatado que la lengua china es una de las lenguas que menor producción de TA presenta (Liu, 1987; Mizuno, 1988). Estos resultados fueron confirmados por Clancy (1996), quien halló que sus hablantes chinos mostraban una menor frecuencia de TA que los hablantes japoneses e ingleses. La producción de TA era tres veces menos frecuente en lengua china que en lengua japonesa e inglesa. Tao y Thompson (1991) y Li (2006) confirmaron estos datos.

De los estudios realizados sobre lenguas europeas se puede concluir que los alemanes producen menos TA que los ingleses (Blum-Kulka, 1989; Heinz, 2003), y que el francés y el español tienen mayor frecuencia de TA que el inglés (Berry, 1994; Wieland, 1991).

Krause-Ono (2004) formuló una pregunta que preocupa a los investigadores: ¿cómo se producen los TA en una segunda lengua? Se han llevado a cabo varios trabajos para responder a esta cuestión, que comparan el inglés y el japonés (Agawa, 2002; Maynard, 1986; Mizutani, 1982; Ohira, 1998; White, 1989). Los resultados de estudios interculturales, realizados con aprendientes de segundas lenguas y con participantes bilingües balanceados, han mostrado notables diferencias en la producción y percepción de TA por parte de nativos y de no nativos (Ishida, 2006; Hayashi, 1990), lo que da lugar a frecuentes malentendidos. Se ha constatado que las señales verbales y no verbales a menudo son malinterpretadas por los hablantes no nativos (Ishida, 2006; Kawate-Mierzejewska, 1999; LoCastro, 1987; Szatrowski, 2001; Yamada, 1992). Strauss (1996), en su estudio intercultural documentó diferencias culturales en el estilo comunicativo de nativos coreanos, japoneses y americanos.

Los estudios con informantes chinos son escasos. Li (2001, 2004, 2006) observó en su estudio realizado con chinos en Canadá un cambio del estilo chino conversacional hacia el modelo canadiense, atribuyéndolo a la teoría de la acomodación comunicativa.

Toda la revisión teórica realizada ha subrayado tres puntos importantes. Primero, el progresivo reconocimiento de la contribución que realiza el oyente al acto comunicativo a través de las señales que hemos denominado *turnos de apoyo*. Segundo, las

controversias existentes sobre el tema, a nivel de terminología, determinación de funciones y su categorización, así como los problemas de la especificidad lingüística y cultural de los TA. Por último, hemos destacado la escasez de estudios en lengua española y china; y la ausencia de trabajos realizados con informantes chinos de ELE. Estos hallazgos han motivado el diseño de la presente investigación, de la que ahora expondremos sus objetivos y justificación del tema.

1.3. Objetivos y justificación de la investigación

El objetivo principal de la investigación es analizar los mecanismos de producción de los TA verbales en la conversación en español de estudiantes taiwaneses de ELE de cuarto año de universidad. Este objetivo general se subdividirá en los siguientes objetivos específicos: primero, conocer la frecuencia de producción de los TA. Segundo, realizar una clasificación que incluya todos los TA emitidos atendiendo a su funcionalidad, complejidad lingüística e influencia del contexto. Tercero, analizar la localización de los TA en relación a los LTP y a la superposición de habla. Finalmente, investigar la contribución de los TA a la interacción oral. Los resultados obtenidos y su discusión posterior, comparando nuestros resultados con lo ya publicado en español como lengua materna (Cestero, 2000a) nos permitirán conocer las similitudes y diferencias en la emisión de TA llevada a cabo por nativos españoles y estudiantes de ELE.

Varias razones justifican nuestra investigación. En primer lugar, la consideración por parte del AC de que el estudio de los TA puede proporcionar datos relevantes sobre la estructura organizativa de la conversación (Bangerter, 2003; Cestero 2000a; Goodwin, 1986). En segundo lugar, el hecho de que, todavía no ha sido estudiada y bien establecida la variación lingüística y cultural de los TA. Krause-Ono (2004) decía que el debate seguía abierto y que no conocer las diferencias de los turnos de apoyo en las distintas culturas y lenguas puede ser un obstáculo en una eficiente comunicación. En tercer lugar, nuestra investigación permitirá profundizar en el tema de la contribución de los TA en la adquisición de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002). La competencia comunicativa es esencial en el proceso de adquisición de una lengua y el estudio de los TA es fundamental para conocer cómo se realiza la contextualización del acto comunicativo por parte del oyente, por lo que conocer las estrategias de los TA proveerá un tipo de información que debe ser integrada en la adquisición de segundas lenguas (Maynard, 1997). En relación a este punto, los datos que proporcione nuestra investigación podrán tener una aplicación práctica, ya que ofrecerán nueva evidencia empírica para justificar la necesidad de incorporar el estudio de los TA en la clase de lenguas extranjeras, como viene sugiriéndose repetidamente (Heinz, 2003; Jing, 2004; Krause-Ono, 2004; LoCastro, 1987; Mizutani, 1982; Ring, 1992; White, 1989).

2. METODOLOGÍA

Nuestro estudio ha seguido los pasos metodológicos marcados por el AC y las técnicas procedentes de la sociolingüística variacionista, que postula que "los avances en

el conocimiento de los hechos lingüísticos han de producirse sobre fundamentos empíricos" (Moreno, 1990:20). La investigación realizada puede ser definida como una *investigación primaria*, ya que los datos proceden de una fuente primaria de información (Brown, 1988: 2). También se puede caracterizar como una *investigación descriptiva*, y por tanto no experimental, porque no se produce una manipulación de la variable dependiente para comprobar los efectos de dicha intervención sobre la variable independiente (Bernardo: 2000). Además, puede ser catalogada como *investigación básica o fundamental* pues no ha sido diseñada para que sus resultados sean aplicados de manera inmediata (Griffin, 2005: 60). También se define como una *investigación transversal* (Brown 1988: 3), ya que la muestra procederá de grabaciones realizadas en un determinado momento temporal.

Los resultados de nuestra investigación proceden de grabaciones en audio de conversaciones cara a cara de una muestra seleccionada de participantes que conversan libremente sobre los temas que ellos prefieran. Dos observaciones justifican nuestra metodología. En primer lugar, aunque se ha afirmado que las conversaciones telefónicas favorecen la elicitation de TA verbales y podrían ofrecer un mejor marco para su estudio (Wannaruk, 1997), en el presente trabajo se ha preferido realizar un estudio a partir de conversaciones cara a cara, porque no se trata de buscar en qué tipo de conversaciones se producen mayor número de TA verbales, sino de describir el fenómeno tal y como ocurre en conversaciones lo más naturales y espontáneas posible. En segundo lugar, somos conscientes de que las grabaciones en audio impiden reconocer los TA no verbales en la conversación, sin embargo nuestra investigación justifica la grabación de audio y no de video por dos razones. En primer lugar, porque el objeto de estudio son los TA verbales. En segundo lugar, porque en la bibliografía consultada se ha documentado que los TA verbales y no verbales tienden a ocurrir en los mismos puntos y muchas veces ocurren simultáneamente (Dittman, 1968, White, 1989). White²⁶ halló la presencia simultánea de movimientos de cabeza y verbalizaciones en un 85% de los casos, lo que justificó que en posteriores investigaciones realizase únicamente grabaciones de audio (White, 1989).

La investigación se desarrolló en cuatro etapas: (1) Selección de una muestra representativa. (2) Recogida de materiales mediante grabaciones de 10 minutos de audio. (3) Etiquetado y transcripción de seis minutos de cada conversación. (4) Análisis cuantitativo de los datos obtenidos.

2.1. Selección de informantes y representatividad de la muestra

La entidad social implicada en esta investigación procede de Taiwán. En el año 2007 Taiwán contaba con 81 centros universitarios que tenían departamento de lenguas extranjeras, de los cuales sólo había cuatro departamentos de español como lengua extranjera²⁷. En el mencionado año, el número de estudiantes de la licenciatura de cuatro

²⁶ White, S (1983). *The listener's power*. Unpublished manuscript. Citado por la autora en (White, 1989).

²⁷ Lin (1999), Rubio (2008) y Sun (2007) ofrecen una mayor profundización del tema de la situación de la enseñanza del español en Taiwán.

años que cursaban español en cuarto curso eran 136 de la Universidad de Tamkang, 60 de la Universidad de Fujen y 90 alumnos de la Universidad de Chenyi. El Colegio Universitario de Lenguas de Wenzao no contaba con alumnos de cuarto curso de licenciatura de ELE en aquel momento.

La población de nuestro estudio está formada por los 289 estudiantes taiwaneses de cuarto curso que realizan su licenciatura en lengua española en cualquiera de las universidades de Taiwán. Nuestra muestra (n) consta de 12 participantes obtenidos de una población (N) de 289 estudiantes, lo que significa que los resultados de la investigación procederán de analizar el 4% de la población total. Sigue sin haber acuerdo entre los investigadores sobre el número de informantes mínimos utilizado para que la muestra resulte representativa (Cester, 2000b: 73). Sin embargo, Labov consideraba que bastaría un 0.025% de la población para considerar una muestra como representativa (Moreno, 1990: 89). Por lo tanto, nuestra muestra elegida puede ser considerada como representativa. Además dos de los trabajos fundamentales sobre el tema (Clancy, 1996; Heinz, 2003) también justifican realizar una investigación sobre TA empleando una muestra de 12 participantes, analizando seis minutos de conversación diádica.

Para obtener una muestra homogénea, en la selección de informantes se establecieron criterios de inclusión sociológicos y lingüísticos. Los factores sociológicos fueron la raza, el país de origen, la edad, sexo, nivel educativo y lugar de estudio. Siguiendo las indicaciones de Gallardo (1996: 45), se tuvo en cuenta la relación entre los participantes. Para homogeneizar dicha relación los dos se situaron en una situación de igualdad de poder y solidaridad (Moreno, 1990: 68). Todos los informantes pertenecían a la misma clase, eran amigos y compañeros y cada interlocutor eligió libremente al otro interlocutor.

Los factores lingüísticos exigidos fueron la lengua materna, nivel en la lengua meta y los años de estudio de español. Todos tenían como lengua materna el chino mandarín, llevaban estudiando español cuatro años y tenían un nivel A2-B1 del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002).

2.2. Recogida de materiales: conversaciones

El corpus oral utilizado en esta investigación está constituido por seis conversaciones de diez minutos de duración, realizadas en español por 12 estudiantes universitarios taiwaneses de cuarto año de ELE. Las grabaciones fueron realizadas en mayo de 2007 en las universidades de Fujen, Tamkang y Chenyi de Taiwán. El material empleado para la realización de este trabajo forma parte del denominado COET (Corpus Oral del Español en Taiwán). COET es el primer corpus oral en lengua española producido por estudiantes taiwaneses de ELE (Rubio, 2009).

Para disminuir la paradoja del observador (Moreno, 1990: 68), las grabaciones fueron realizadas en un ambiente relajado y en lugar habitual para los participantes. El análisis ha sido realizado a partir del segundo minuto de grabación, donde los nervios y la atención al entorno artificial parecen disminuir para dar paso a una mayor naturalidad en la interacción (Cester, 2000b; Turkstra, 2003; Weimann, 1981).

El tiempo de grabación de cada conversación fue de 10 minutos seguidos, no deteniéndose el grabador en ningún momento de la grabación. Todos los participantes

fueron grabados en una sola ocasión y no se realizaron ensayos previos, ni grabaciones de prueba. Los instrumentos de grabación empleados fueron 2 grabadoras digitales: "digital voice recorder VY-H350 Voice Yepp" y "Mp3-Man. 2GB". Para conseguir una mayor calidad del sonido se colocaron en una mesa, cerca de los interlocutores.

Se pueden definir las conversaciones contenidas en el corpus como conversaciones diádicas semidirigidas y desarrolladas en un contexto académico. Son semidirigidas por las condiciones presentadas por el investigador. Estas fueron las siguientes: (1) El investigador explicó a los informantes que tenían que hablar del modo más natural posible. (2) Tenían que conversar en español durante 10 minutos. (3) Los participantes tuvieron libertad temática, pero no pudieron preparar previamente un tema de conversación. El investigador, 10 minutos antes de la conversación les ofreció una lista de temas que podían seguir o no, según el criterio personal de cada informante. Las sugerencias de los temas propuestos para las conversaciones fueron una modificación del guion del grupo PRESEEA²⁸. (4) La única restricción en el intercambio indicada por el investigador fue que los informantes debían comenzar con un saludo y finalizar la conversación con una de las despedidas que normalmente utilizan en español. El resto de intercambios fue decidido y organizado por los propios interlocutores, sin restricción alguna sobre la toma de turno ni sobre la duración del turno de habla. La extensión, los diferentes turnos y secuencias en la conversación surgieron de la propia interacción oral. Silencios, solapamientos e interrupciones sucedieron de forma espontánea, sin control ni limitación por parte del investigador. (5) Los informantes no conocían los objetivos de la investigación. El contexto académico en el que se realizaron fueron las clases de sus universidades. Por último, la selección de interlocutores se produjo entre los compañeros de estudios.

2.3. Etiquetado y transcripción

El siguiente paso metodológico consistió en la transcripción de seis minutos del material grabado. La transcripción y el etiquetado de las grabaciones han sido llevadas a cabo siguiendo las convenciones indicada por el grupo PRESEEA²⁹.

2.4. Análisis de los datos

Para analizar los datos de la investigación se ha realizado un estudio cuantitativo del corpus utilizado. Dicho análisis ha seguido el modelo propuesto por Cestero (2000a:27), según el cual, los datos obtenidos se caracterizan atendiendo a las marcas lingüísticas, pragmáticas y contextuales que presentan.

²⁸ Ver en <http://www.linguis.net/preseea/contenido/metodologia2.asp>.

²⁹ Para una mayor extensión del tema se puede consultar la página web de PRESEEA en <http://www.linguis.net/preseea>.

3. RESULTADOS

La exposición de los principales resultados seguirá el siguiente esquema: en primer lugar se ofrecerán los datos sobre la frecuencia de TA verbales, en segundo lugar, se desglosarán las diferentes funciones halladas; y por último, se recogerán los datos obtenidos sobre la localización de los apoyos verbales en relación a la superposición de habla y a los LTP.

En nuestro corpus formado por seis conversaciones diádicas, realizadas por 12 alumnos universitarios taiwaneses en su cuarto curso de ELE, se han producido 335 turnos totales, 215 (64%) fueron turnos de habla (TH) y 120 (36%) TA. En un minuto se han dado un total de 9.5 turnos totales, de los cuales 6 fueron TH y 3.5 TA. En 18 ocasiones los TA sirvieron para iniciar el TH, lo que significa que el 8.4 % de todos los TH han comenzado por un TA. La media de TH y TA por conversación fue de 56 turnos totales, 36 TH y 20 TA. La tabla 1 desglosa los resultados mencionados.

Etiq	Cóc Inf	TH To	TH Total	TA Total	Tl Ir	T. Ir	TA Inici
TK04	78M	77	50 (23)	27 (22)	24	11	1
	79M				26	12	0
TK06	82M	60	39 (18)	21(17)	20	10	2
	83M				19	11	4
TK09	12H	44	32 (14)	12 (10)	11	9	1
	13H				11	3	1
FJ03	2H	53	32(14)	21 (17)	16	11	2
	3H				16	10	0
CY06	62M	50	31(14)	19 (16)	14	6	2
	10H				14	11	2
CY08	11H	51	34 (15)	20 (16)	11	9	2
	65M				11	11	1
TOT.		33!	215	120	21	12	18

TABLA 1: Turnos de Habla y Turnos de Apoyo

En segundo lugar, los TA hallados han sido clasificados siguiendo la triple tipología propuesta por Cestero (2000a). En primer lugar, atendiendo a las funciones de los TA, en nuestro corpus los TA verbales más frecuentes han sido los apoyos de acuerdo (30%), seguidos de los apoyos de entendimiento (26%). Los menos frecuentes fueron los apoyos de conocimiento (0.8%). Es necesario destacar que hemos encontrado un alto porcentaje de apoyos de reafirmación (16.5%). El porcentaje de los apoyos combinados ha sido de 5.8%. En el apartado de discusión se analizará la distribución de funciones hallada. En la tabla 2 se presentan los diferentes tipos de apoyos en cada conversación y emitidos por cada informante.

Etic	Cdgo.	Acd	Segto	Ent	Conc	Recpt	Reafir	Conoct	Comk	Tota
TK0	78M	0	4	3	0	2	4	0	2	15
	79M	0	3	3	3	0	3	0	0	12
TK0	82M	4	0	4	0	0	2	0	0	10
	83M	3	2	3	0	0	1	0	2	11
TK0	12H	0	2	2	0	0	3	0	2	9
	13H	1	0	2	0	0	0	0	0	3
FJO:	2H	9	1	1	0	0	0	0	0	11
	3H	5	0	4	0	0	0	1	0	10
CY0	62M	1	2	1	0	1	1	0	0	6
	10H	4	0	3	0	1	5	0	0	13
CY0	11H	6	1	2	0	0	0	0	0	9
	65M	3	2	3	0	1	1	0	1	11
TOTAL		36	17	31	3	5	20	1	7	120
(%)		30%	14.1%	26%	2.5%	4.3%	16.5%	0.8%	5.8%	100%

Acdo =Acuerdo. Sgto = Seguimiento. Ento = Entendimiento. Concl = Conclusión. Recpt = Recapitula
Reafirm = Reafirmación. Conoct = Conocimiento. Combin = Combinado.

TABLA 2: Clasificación Turnos de apoyo según su función

El segundo tipo de clasificación de los TA verbales está basado en su organización sintáctica, que nos permite distinguir entre apoyos simples, complejos y compuestos. Los apoyos simples han sido los más frecuentes, ya que se han emitido 71 TA simples, lo que significa un 59% del total de los TA producidos. En segundo lugar, los TA compuestos han sido 28 (23.4%). Por último, hemos hallado 21 TA complejos (17.6%). Cuando hemos analizado estos resultados por conversaciones, hemos obtenido una media de 11.8 TA simples, 4.6 apoyos compuestos y 3.5 apoyos complejos por conversación. Estos datos significan que, en cada minuto de conversación, los estudiantes de ELE emitieron 3.4 TA, de los cuales 2 fueron turnos simples, 0.8 apoyos compuestos y 0.6 turnos complejos.

Los 71 apoyos simples emitidos proceden, sobre todo, de tres subgrupos: elementos paralingüísticos (28 casos, 39.5%); en segundo lugar, los adverbios (10 casos, 25.3%); y, en tercer lugar, las interjecciones (10.7%). Estos tres grupos representan el 84.5% de los turnos simples emitidos. El 15.5% restante lo componen la repetición de una palabra dicha por el hablante (7 casos, 9.8 %) y la emisión de una palabra pertinente que el oyente dice o completa a la vez que el hablante (4 casos, 5.6%). Los principales tipos de verbalizaciones fueron los elementos paralingüísticos *mhm*, *mm*, *aha*. El primero en frecuencia de uso ha sido el elemento cuasiléxico *mm* (12 casos), el segundo *mhm* (9 casos) y el tercero *aha* (7 casos). El adverbio más frecuente en nuestro corpus ha sido el adverbio de afirmación *sí*, con un total de 16 casos contabilizados. La interjección *oh*, con 7 casos, ha sido la más frecuente, seguida de *ah*, con cinco casos.

Los apoyos complejos también han sido subdivididos en varios grupos con la finalidad de conocer su mecanismo de producción y su aparición en el corpus. De los 21 turnos complejos emitidos, el grupo más numeroso fue la repetición de un apoyo simple (9 casos); el segundo en frecuencia de uso fue la emisión de un sintagma pertinente a lo enunciado por el hablante (6 casos); en tercer lugar aparecen, con dos casos cada uno, la repetición de un sintagma (2 casos) y emisión de una oración o parte pertinente (2 casos). En una ocasión se produjo una atribución veritativa y en otra ocasión una expresión interjectiva enfática.

Cuando desglosamos los 28 casos de apoyos compuestos de nuestro corpus, los dos subrupos más frecuentes han sido los apoyos compuestos formados por un apoyo simple y uno complejo, y apoyos compuestos formados por dos apoyos simples. Cada uno de estos subrupos han presentado 11 casos (39.3%) de los apoyos compuestos emitidos. El resto de apoyos compuestos lo forman la combinación de dos apoyos complejos (6 casos, 21.4%). La tabla 3 recoge los resultados de la complejidad sintáctica. Se han simplificado los resultados, ya que solamente se ofrecen datos del subtipo más frecuente hallado entre los apoyos simples, los complejos y los compuestos.

Etiq✉	Sim	Para-lli mm	Complej	Repet simp	Compuest✉	Simple Simple
TK04	16	8	6	1	5	2
TK06	13	8	4	0	4	3
TK09	10	3	0	0	2	0
FJ03	11	1	4	3	6	0
CY06	10	3	2	2	7	2
CY08	11	5	5	3	4	4
TOTAI	71	28	21	9	28	11
(%)	(59%)	(39.5%)	(17.6%)	(43%)**	(23.4%)	(39.3%)*

(*): Porcentaje de TA simples. (**): Porcentaje de TA complejos. (***): Porcentaje de TA compuest✉

TABLA 3: Turnos de apoyo según complejidad lingüística

La última tipología empleada para clasificar los TA considera la influencia del contexto para la emisión de los TA. Los TA más frecuentes han sido aquellos que fueron requeridos por la interacción (63 casos, 52%). En segundo lugar los TA emitidos de modo voluntario (24 casos, 20%). El tercer lugar lo ocuparon los TA obligados por la interacción (19 casos, 16%). En último lugar, encontramos los TA exigidos por la interacción (14 casos, 12%). También hallamos una estrecha relación entre la función de los TA y la influencia del contexto. Algunos de estos datos fueron los siguientes: (1) Los apoyos de acuerdo fueron requeridos pragmáticamente en 23 casos (64%) y nunca fueron voluntarios. (2) El 82% de los TA de seguimiento fueron emitidos voluntariamente y nunca fueron requeridos pragmaticamente. (3) Los TA de entendimiento fueron requeridos pragmáticamente en 20

casos (64%) y nunca fueron emitidos de modo voluntario. Una completa distribución de las funciones de los TA en relación la influencia del contexto se encuentra en la tabla 4.

TABLA contexto y turnos	4: de										Influencia funciones de apoyo.	del de los apoyo.
		A	S	E	C	Re	R	Co	C	T		
Volunt		0	1 ^c	0	1	5	2	1	1	2 ^c		
(C)	(E)	(C)	(C)	(C)	(C)	(10)	(1)	(10)	(1)	(2)		
Requer		2 ^c	0	2 ^c	0	0	1 ^c	0	5	6 ^c		
Pragm		(6)	(C)	(6)	(C)	(0 ^b)	(7)	(0 ^b)	(7)	(5)		
Exigid ^c		8	2	4	0	0	0	0	0	1 ^c		
Pragm		(2)	(1)	(1)	(C)	(0 ^b)	(0)	(0 ^b)	(C)	(1)		
Obliga		5	1	7	2	0	3	0	1	1 ^c		
Interac		(1)	(6)	(2)	(6)	(0 ^b)	(1)	(0 ^b)	(1)	(1)		
TOTAL		3 ^c	1 ^c	3 ^c	3	5	2 ^c	1	7	1 ^c		

Para finalizar este apartado de resultados, hemos querido conocer la localización de los TA verbales. En primer lugar, hemos estudiado la emisión de TA en relación a la superposición de habla. En los resultados de nuestro corpus hemos registrado 83 TA (69.2%) que fueron producidos sin superposición y 37 TA (30.8%) se emitieron en superposición de habla. En segundo lugar, analizamos la localización de los TA en relación a los LTP. Hemos encontrado que la mayoría de los TA han sido producidos como alternancias apropiadas que, por tanto, han sido emitidos en los LTP. En concreto, 95 TA se produjeron en los LTP, lo que significa el 79% del total de TA emitidos. Estos resultados indican que de cada 5 TA emitidos, cuatro se localizan en los LTP. En nuestro corpus hemos obtenido 25 TA que realizaron una alternancia impropia o no apropiada, lo que supone el 20.8% del total de los TA emitidos. Se puede desglosar este casi 21% en dos subgrupos: por un lado, las alternancias impropias justificadas y, por otro, las alternancias impropias no justificadas. Las alternancias impropias justificadas fueron 18, es decir, un 72% del total de alternancias impropias, y las no justificadas fueron 7 casos, lo que significa el 28% de las alternancias impropias. Por lo tanto, de cada cuatro alternancias impropias tres fueron justificadas y una no justificada. Los resultados detallados por conversaciones y se recogen en la tabla 5.

Etiquet	TA superposici	TA superposic	LTP	LTP	Inapropia	Inapropia
			Apropia	Inapropia	Justificad ^c	No justific
		16				
TK04	11(9.2%)	(13.3%)	17 (14%)	10 (8%)	9 (36%)	1 (4%)
		15				
TK06	6 (5%)	(12.5%)	18 (15%)	3 (2.5%)	3 (12%)	0 (00%)
		14				
TK09	1 (0.8%)	11 (9.)	9 (7%)	3 (2.5%)	2 (8%)	1 (4%)
		13				
FJ03	7 (5.8%)	(11.6%)	17 (14%)	4 (3%)	2 (8%)	2 (8%)
		14				
CY06	6 (5.2%)		14 (12%)	5 (4%)	4 (16%)	1 (4%)

			(10.8%)			
CY08	6 (5%)	(11.6%)	14	20 (16%)	0 (0%)	0 (00%)
TOTAL(9	37 (30.8%	(69.2%)	83	95(79.2%	25 (20.8%)	20 (80%)
						5(20%)

TABLA 5: Turnos de apoyo: superposición de habla y Lugares de Transición Pertinente

4. DISCUSIÓN

En el apartado anterior expusimos que en nuestro corpus de estudiantes taiwaneses de ELE se emitieron 120 turnos de apoyo, lo que significa una media de 20 TA por conversación. La estrategia más utilizada fue el uso de los apoyos de acuerdo, seguidos de los apoyos de entendimiento, de reafirmación y de seguimiento. En lo referente a su estructura lingüística, la mayoría de los TA emitidos fueron apoyos simples, formados por elementos paralingüísticos, adverbios de afirmación e interjecciones. Los TA producidos fueron en su mayoría requeridos pragmáticamente. Por último, la mayoría fueron producidos sin superposición de habla y respetaron la conclusión gramatical del enunciado en marcha, por lo tanto fueron emitidos en los lugares de transición pertinente.

Antes de iniciar la discusión de los mencionados resultados, debemos subrayar varias limitaciones que dificultan la comparación de los datos obtenidos. La primera, procede de la diversidad de muestras y fundamentos teóricos asumidos por diferentes investigadores a la hora de definir o clasificar los TA. En segundo lugar, la mayoría de los trabajos fueron realizados con lengua materna y son escasos los estudios en segundas lenguas. Cuando nos ceñimos a los estudios en español observamos que, a diferencia de la lengua japonesa e inglesa donde el tema goza de gran tradición investigadora, los estudios en español como lengua materna son escasos y no hemos hallado trabajos de TA en ELE. La escasez de estudios en español convierte el trabajo de Cestero (2000a) como referencia indispensable.

Una vez realizadas estas aclaraciones, estamos en condiciones de iniciar la discusión de resultados. En primer lugar, analizaremos los datos obtenidos sobre la frecuencia de TA verbales, después se proseguirá con las estrategias de producción de los apoyos verbales, más adelante se discutirá la contribución de los TA a la interacción oral, y, finalmente se describirá la localización de los TA en estudiantes de ELE.

4.1. Frecuencia de los turnos de apoyo verbales

El primer punto de la discusión es analizar la presencia y frecuencia de producción de los TA en estudiantes taiwaneses de ELE. Los resultados de nuestra investigación reafirman la universalidad de la producción de los TA como rasgo que forma parte de la comunicación humana (Levinson, 1983). Los estudiantes chinos, que no han recibido en

sus cuatro años de contacto con su lengua meta ninguna instrucción específica sobre la producción de TA, han emitido TA cuando han mantenido conversaciones en su lengua meta. Lo que significa que la emisión de TA es esencial al acto comunicativo.

Ha sido repetidamente publicado que diferentes lenguas exhiben su propia especificidad lingüística y cultural en la producción de TA (Oreström, 1983; White, 1989). Ahora debemos centrar la discusión en definir la especificidad de los TA hallada en nuestro corpus. El primer dato de especificidad es la frecuencia de producción. Ha sido publicado que la lengua china es una de las que menos TA produce (Clancy, 1996; Tao y Thompson, 1991). Los datos de nuestra serie parecen confirmarlo, al obtener que nuestros estudiantes taiwaneses en su lengua meta han utilizado una menor producción de TA que las documentadas en otras lenguas. Sin embargo, nuestra serie muestra una mayor producción de TA en ELE que en lengua china, ya que los taiwaneses produjeron 16 TA en cinco minutos, mientras que Tao y Thompson (1991) hallaron en lengua china 10 TA en cinco minutos. La diferencia puede ser atribuida al hecho de ser nuestra muestra un corpus de estudiantes bilingües, ya que ha sido publicado que los informantes bilingües producen mayor número de TA que los monolingües, incluso el doble (Heinz, 2003).

Se ha publicado que en lengua china se producen menos TA que en lengua japonesa y en lengua inglesa (Clancy, 1996; Liu, 1987; Mizuno, 1988; Tao y Thompson, 1996). Nuestros datos muestran que estudiantes de raza china en conversaciones en español, también produce menos TA que en lengua japonesa y lengua inglesa. Nuestros estudiantes taiwaneses de ELE han emitido en español un TA cada 17.1 segundos. Maynard (1997) encontró que nativos japoneses emitían un TA cada 4.32 segundos y los nativos americanos en conversaciones en inglés emitían un TA cada 8.41 segundos. White (1989) halló que los japoneses emitían un TA cada 14 palabras y los americanos cada 36 palabras. En nuestra serie se ha producido un TA cada 45 palabras. También en lengua alemana (Heinz, 2003) y en lengua coreana (Young, 2004), obtuvieron mayor número de TA que nuestros estudiantes.

En español, Cestero (2000a) publicó que, en 18 conversaciones de 10 minutos cada una, se dieron un total de 517 TA. Si se realizase una estimación de sus resultados sobre 6 minutos en seis conversaciones, la autora debería haber obtenido 101 TA, mientras que nosotros hemos obtenido 120 TA. La pregunta que surge inmediatamente es obvia: ¿los estudiantes chinos de lengua española producen más TA que los nativos españoles? La respuesta, sin embargo, no es tan obvia y debe ser explicitada. Dos razones justifican nuestros resultados a la luz de los datos de Cestero (2000a). La primera razón estriba en la diferente funcionalidad o mecanismos de producción implicados en la producción de los TA emitidos en lengua española por nativos españoles y por aprendientes de ELE. En nuestra muestra se obtuvieron 20 TA de reafirmación, es decir uno de cada 5 TA emitidos; mientras que en la muestra de Cestero de 517 casos sólo hubo un TA de reafirmación. Este punto será nuevamente abordado más adelante cuando se analicen las funciones de los TA emitidos en lengua española. La segunda razón para explicar la "alta" producción de TA en nuestra muestra, al compararla con los hallazgos de Cestero (2000a), procede del hecho de que nosotros hemos trabajado con una muestra

plurilingüe, en la que todos los participantes hablan chino, taiwanés, inglés y español, lo que significa que el español es su cuarta lengua. Se ha publicado, como se dijo anteriormente, que los bilingües utilizan una mayor cantidad de TA que los monolingües (Heinz, 2003).

Esta explicación inicia una discusión sobre el tema de la transferencia de la lengua materna sobre la segunda lengua, o el caso inverso, la influencia de la lengua meta en la lengua materna. Se ha documentado que hay una relación entre la L1 y la L2, pero la investigación todavía no ha definido de modo concluyente la direccionalidad (Heinz, 2003). Krause-Ono (2004) documentó que la influencia de una lengua en otra depende de la frecuencia de los TA en su lengua materna. Encontró que como el japonés produce mayor cantidad de TA que el alemán, los alemanes aumentan la producción de TA al hablar japonés. En lengua china, Li (2001) halló apoyo a la teoría de la acomodación comunicativa en sus estudios realizados con chinos en Canadá. Constató un cambio del estilo chino de interrupción, ya que los hablantes chinos adoptaban el patrón más intrusivo de los canadienses y abandonaban su patrón chino que era más cooperativo.

¿Significaría esto que los hablantes de una lengua con baja frecuencia de TA, como es la lengua china, siempre adoptarán los TA de una L2 que tiene alta frecuencia de TA, como es la lengua española? La respuesta sería que no siempre, ya que Wieland (1991), en francés, y Berry (1994), en español, vieron que los americanos que vivían en Francia no adoptaron el estilo conversacional francés-que utiliza más TA que el inglés-, ni en conversaciones en inglés ni en conversaciones en francés o español. A la luz de las precedentes investigaciones, se debe considerar que la producción de TA en conversaciones en lengua meta no estará exclusivamente determinada por la frecuencia que tienen estos turnos en la lengua materna o en la lengua meta, sino, también, por otros factores. Las dos investigaciones previas de Wieldand y Berry indicaron que la explicación parece encontrarse en que los TA franceses y españoles son más léxicos y de mayor extensión en su producción, presentan frases de mayor contenido referencial. Por tanto, criterios estadísticos de frecuencia no deben ser considerados de modo aislado, sino en relación a sus mecanismos de producción, complejidad sintáctica y elementos pragmáticos que intervienen en la conversación; temas que serán tratados a continuación.

4.2. Estrategias de producción de los turnos de apoyo verbales

Es importante advertir la falta de uniformidad en las clasificaciones sobre la funcionalidad de los TA publicadas por diferentes autores. Un segundo problema procede del carácter ambiguo de la caracterización de los TA realizada por diferentes investigaciones. Hay autores que no incluyen como TA aquellos casos en los que el oyente requiere una clarificación (Hess, 1988; Ward, 2000) y otros autores no consideran TA cuando el hablante modifica su discurso (Berry, 1994, Li, 2006). Otros, como Maynard (1997), no incluyen los TA que ocurren en LTP después de una pausa. El tercer problema es la presencia de otras funciones específicas en diferentes lenguas. La dificultad de no existir una única clasificación no sólo procede de los diferentes intereses investigadores de

los autores, sino que también depende de la especificidad de cada lengua. Por todo lo anterior se exige cautela al realizar las comparaciones con nuestros resultados. No obstante, se intentarán buscar elementos de uniformidad con otros trabajos publicados. Como ya dijimos en la introducción, nuestra investigación ha seguido la clasificación de funciones de los TA propuesta por Cestero (2000a) porque su clasificación engloba criterios funcionales, sintácticos y pragmáticos; y en segundo lugar porque es el único referente en español.

En nuestra serie los TA de acuerdo fueron los más frecuentes (30%), seguidos de los apoyos de entendimiento (26%), apoyos de reafirmación (16.5%) y apoyos de seguimiento (14%). En lengua china, nuestros resultados coinciden con Tao y Thompson (1991) que subrayaron la importancia de las señales de entendimiento y de confirmación como estrategias de producción en los hablantes de lengua china. Clancy (1996), en su estudio realizado con tres lenguas (japonés, inglés y chino) encontró que los TA principalmente actuaban como continuadores, mostraban interés e indicaban entendimiento del enunciado en marcha. Nuestros resultados no pueden ser comparados con los hallados por Clancy, ya que esta autora no desglosó los porcentajes de las tres funciones mencionadas, tal y como nosotros hemos hecho en nuestra clasificación. Clancy, por el contrario, sí ofreció datos de los TA emitidos con la función de finales colaborativos. Obtuvo que el 8.9% de los TA en lengua china fueron finales colaborativos, datos que son similares a los hallados en nuestro corpus (10%).

En lengua española, Cestero (2000a) encontró que el 45% de los TA de su corpus fueron apoyos de acuerdo. Los apoyos de acuerdo también han sido los más frecuentes en nuestro corpus. En el corpus de Cestero, uno de cada dos TA fueron apoyos de acuerdo, pero en nuestro corpus fueron uno de cada tres. De aquí que, aunque en nuestro corpus los apoyos de acuerdo han sido los más frecuentes, sin embargo es importante presentar algunos datos que permiten cuestionar la primacía de los apoyos de acuerdo. Dicho de otro modo, podemos formularnos la siguiente pregunta: ¿son los apoyos de acuerdo los más frecuentes en los estudiantes taiwaneses de ELE? Si atendemos al porcentaje hallado del 30% de TA emitidos en nuestra muestra, la respuesta, sería afirmativa, pero si prestamos atención a otros datos obtenidos, la respuesta no parece tan obvia como en el caso del corpus de Cestero. En primer lugar, observamos que en la conversación en la que hubo mayor interacción oral (TK04) entre los informantes, no estuvo presente el apoyo de acuerdo como estrategia de producción de TA, y además uno de cada cuatro participantes nunca utilizó el apoyo de acuerdo. Por lo tanto, a la luz de nuestros resultados, parece que los apoyos de acuerdo no son una estrategia de producción de TA que esté presente en todos los estudiantes de ELE. Estos datos son importantes porque nos obliga a investigar qué otros mecanismos pueden jugar un papel significativo en las conversaciones de ELE.

Nuestra serie ha encontrado otras dos importantes estrategias comunicativas de producción de TA. El primero de estos mecanismos de producción han sido los apoyos de entendimiento, con un porcentaje muy cercano a los apoyos de acuerdo. En segundo lugar, los apoyos de reafirmación ocuparon el tercer lugar de frecuencia. Si sumáramos los porcentajes obtenidos de los apoyos de entendimiento (26%) y de reafirmación (16.5%) superarían a los apoyos de acuerdo. A la luz de estos datos se puede afirmar que las estrategias de producción de los estudiantes taiwaneses de ELE son diferentes a los mecanismos utilizados por los nativos españoles. Según Cester (2000a) los nativos españoles producen TA con la función primordial de expresar acuerdo, entendimiento y seguimiento del enunciado en marcha; mientras que los aprendientes de ELE, dado su nivel en la lengua meta, desarrollan, junto a las estrategias de seguimiento y acuerdo, una importante estrategia de comprensión del enunciado en marcha. Esta estrategia viene explicitada por un doble mecanismo: en primer lugar, por apoyos de entendimiento y, en segundo lugar, por apoyos de reafirmación. Para los aprendientes de ELE, la función de asegurarse de que se ha entendido lo enunciado (43%) es prácticamente igual de importante que la de acuerdo y seguimiento (44%). El gráfico 1 muestra la comparación entre la serie de Cester (2000) y la nuestra.

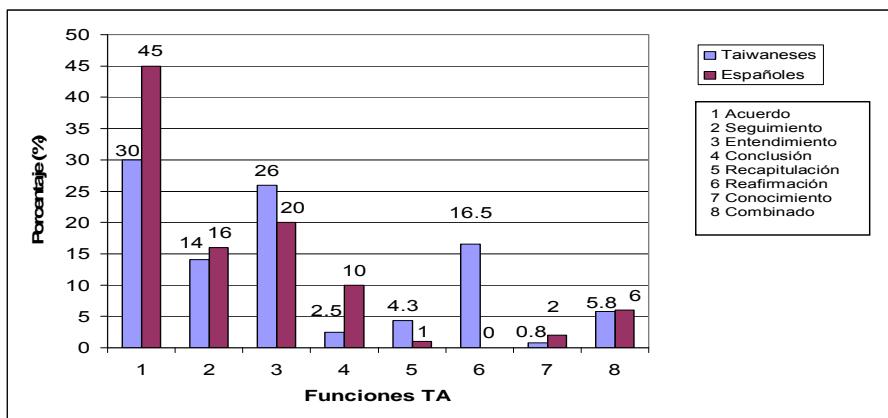


GRÁFICO 1: Funciones de los Turnos de apoyo en muestra española y taiwanesa

Aquí, es importante que nos detengamos a clarificar el concepto de apoyo de reafirmación que hemos seguido en nuestro análisis de resultados. En primer lugar, debemos decir que no hemos considerado TA de reafirmación aquellas preguntas que el oyente emite porque no ha entendido el enunciado en marcha. Nuestro concepto de reafirmación tiene una triple fundamentación teórica. (1) Son preguntas de confirmación del contenido –normalmente de la última palabra escuchada–, que instan a que el hablante siga el turno y que amplíe la información (Cester, 2000a: 44). (2) Hay autores que incluyen las preguntas de clarificación como TA (Duncan, 1974; Gardner, 2002). (3) Fujimoto (2007) en su reciente revisión del tema, dijo que la función de clarificación era

asegurarse de que se ha escuchado adecuadamente (Fujimoto, 2007:40). Por lo tanto, los casos de nuestro corpus estarían justificados como TA porque son intentos de clarificación, por medio de los cuales el oyente no busca el turno de habla ni el entendimiento de lo escuchado, sino que, por un lado, produce preguntas del tipo *¿sí? ¿verdad?* tal como menciona Cestero (2000a:44), pero, por otro lado, se emitieron para estar seguro de que la palabra pronunciada es la que el oyente realmente ha escuchado (Fujimoto, 2007:40).

Por último, debemos subrayar la presencia de una función específica de apoyo entre los estudiantes taiwaneses de ELE, la cual no se encuentra en la clasificación de Cestero (2000a). Nos referimos al apoyo emocional. Maynard (1997) consideró que la función de los TA en lengua japonesa no era la de ser elementos continuadores, sino la de apoyo emocional al hablante en turno. Posteriormente, Kita (2007) ha subrayado esta función de los TA en japonés de reflejar un vínculo social y emocional de los interlocutores. Nuestros resultados han mostrado que también este apoyo emocional aparece en los taiwaneses cuando conversan en español. Vamos a poner dos datos que pueden estar indicando la presencia de un diferente mecanismo de producción de los TA en nuestros estudiantes, estrategia que reflejaría la cercanía social y emocional como elementos esenciales en la construcción del hecho comunicativo en estudiantes orientales. El primer dato son la presencia de interjecciones con carácter enfático que expresan emoción, este ha sido un elemento a destacar en las conversaciones de nuestro corpus, presente en 5 de las seis conversaciones. Los oyentes, a través de apoyos enfáticos participaban emocionalmente con el enunciado en marcha. Por otro lado, la presencia de la risa -turno de apoyo no verbal- en todas nuestras conversaciones, indica que ha podido actuar como TA para manifestar la cercanía social y emocional de los interlocutores, ya que eran amigos y compañeros de clase (Aijmer, 1991; Agawa, 2002; Brunner, 1979; Ohira, 1998; Ward, 2006).

En el análisis de los datos hallados sobre la complejidad lingüística de nuestro corpus hemos obtenido datos similares a otras series. Nuestra muestra obtuvo que los TA se produjeron como apoyos simples en un 59%, de los cuales el 39.5% fueron elementos cuasiléxicos. Clancy (1996) en lengua china obtuvo un 47.2% de elementos paralingüísticos. Maynard (1990) encontró que los elementos paralingüísticos fueron los tipos más usados por japoneses (49%) y americanos (50%) hablando inglés. Nuestros datos coinciden con los de Orestrom (1983), que halló la verbalización *mm* como la más frecuente (50%), y los de Gardner (1997), quien en conversaciones australianas mostró que la verbalización *mm* también fue la más repetida. Clancy (1996) también publicó que en su corpus aparecieron un 31% de adverbios afirmativos, en el nuestro encontramos un 25%. En español, Cestero (2000a) obtuvo resultados similares a los nuestros. En su lengua materna, los españoles emitieron un 57.5% de apoyos simples. Las diferencias entre los españoles y los estudiantes taiwaneses estribaron en que los primeros utilizaron mayor número de adverbios (53%) que elementos paralingüísticos (21%); mientras que los estudiantes de ELE construyeron sus TA simples principalmente a través de verbalizaciones no léxicas (39%) que de adverbios (25%). En cualquier caso, los datos

confirman que los TA, desde el punto de vista de su complejidad sintáctica, suelen ser producidos mediante apoyos simples, basados en elementos paralingüísticos y adverbios.

En último lugar, al analizar el requerimiento pragmático de los TA, nuestros datos confirman que los TA no son la simple contribución voluntaria del oyente a la interacción oral, sino que, en su mayoría, vienen requeridos pragmáticamente. Nuestros datos, con un 52% de TA requeridos y un 20% voluntarios, son similares a los obtenidos por Cestero (2000a), que publicó un 51% de apoyos requeridos pragmáticamente y un 18% voluntarios. Nuestro corpus mostró un porcentaje menor de apoyos exigidos pragmáticamente (12%) que la serie de Cestero, quien registró un 15%. Estas diferencias pueden atribuirse al hecho de que la exigencia pragmática conlleva un mayor nivel lingüístico para producir llamadas de atención, marcadores lingüísticos de explicación, de duda, de incertidumbre, o ciertas construcciones verbales que exigen pragmáticamente el acuerdo o la afirmación (Cestero, 2000a: 50). Los apoyos obligados pragmaticamente, aunque reflejan porcentajes similares en las dos series (16%), en nuestra serie han sido construidos basándose en titubeos, dudas, fallos en la organización y fallos en la continuidad del enunciado, fenómenos propios de la conversación de estudiantes que se expresan en su lengua meta.

4.3. Los turnos de apoyo verbales y la interacción oral

Uno de los temas abordados en la introducción fue el reconocimiento del papel del oyente en la interacción oral. Varios trabajos justifican la inclusión de los TA en la enseñanza de lenguas extranjeras, para que el estudiante conozca y pueda utilizar los mecanismos de producción de TA, mejorando, de este modo, la interacción oral en su lengua meta (Jing, 2004, Krause-Ono, 2004, LoCastro, 1987, Wolf, 2008). Para analizar la contribución e influencia del oyente en la interacción oral hemos analizado la producción de los TA en relación a los turnos de habla y a la superposición de habla.

Nuestros resultados mostraron que un 35.8% de todos los turnos emitidos fueron TA y un 5% de los TA iniciaron el turno de habla. El gráfico 2 muestra que en 5 de las 6 conversaciones analizadas hemos hallado la existencia de una correlación entre los TH y los TA. Estos resultados podrían indicar el valor de los TA como un marcador importante en la interacción oral, ya que, en nuestros datos hemos observado que las conversaciones que tienen mayor interacción oral también son las que presentan mayor número y variedad de TA. En el lado opuesto, las conversaciones con menor interacción oral han exhibido un pobre patrón de TA emitidos. En el gráfico mencionado es de destacar la conversación número 1 (TK04) como la conversación en las que se produjeron mayor número de TH (50) y mayor número de TA (27). Mientras que la conversación 3 (TK09) ofrece una menor correlación entre los TH y los TA emitidos. En el año 1989, White ya observó que, a veces, cuando dos participantes no tienen el mismo nivel en la lengua meta, el que tiene el menor nivel se retrae y adopta el papel de oyente silencioso. Este fenómeno puede explicar el escaso número de TA y la menor contribución a la interacción oral del informante 13H en la conversación TK09. Pero, en cualquier caso, parece claro el hecho de que la presencia de un oyente silencioso produce un estilo conversacional menos participativo y, por tanto, menor interacción.

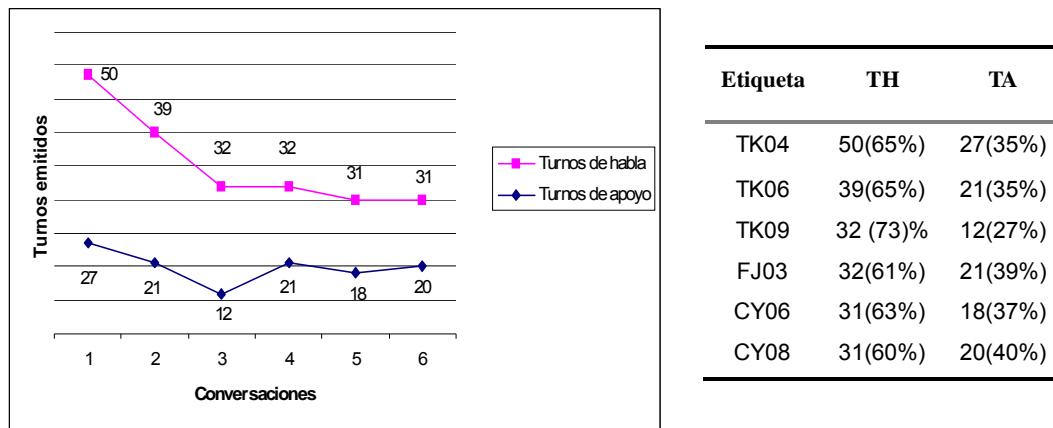


Gráfico 2: Relación entre Turnos de habla y Turnos de apoyo

El segundo dato que muestra una relación entre la interacción oral y la producción de TA es la emisión de dichos TA en superposición de habla. A partir de los datos obtenidos en nuestro corpus, se observa una relación entre la interacción oral y la producción de los TA, ya que a mayor interacción oral se han emitido mayor número de TA y también aumenta su porcentaje de producción en superposición de habla. En el gráfico 3, observamos como la conversación número 1(TK04), que fue la que desarrolló mayor interacción oral, con mayor número de TA, también fue la que presentó mayor número de TA en superposición de habla (11 casos, 9.2%). En el caso opuesto, la conversación 3

(TK09), que fue la que produjo menor número de TA y menor interacción oral, también fue la que presentó el menor porcentaje de TA en superposición de habla (1 caso, 0.8%).

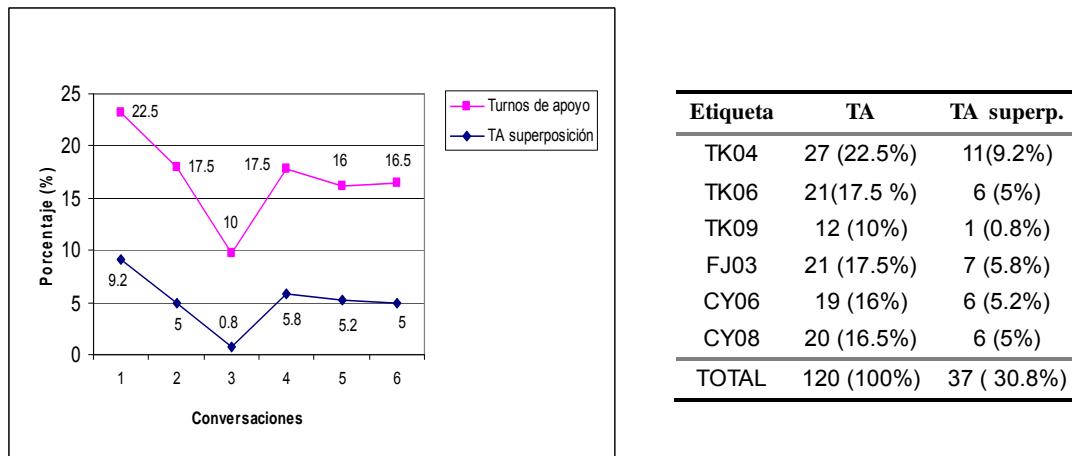


GRÁFICO 3: Relación entre Turnos de apoyo y Superposición de habla

Los resultados obtenidos proporcionan nuevos datos que contribuyen al reconocimiento del papel del oyente en la conversación, el cual resulta importante en la co-construcción del turno, tal como defendió Gardner (2001). Nuestra investigación ha mostrado la mencionada relación entre TH y TA y con ello apoya lo publicado por Vázquez Veiga (2000), quien defendía que el oyente no es el elemento secundario en la comunicación oral, y que no se puede ofrecer una adecuada comprensión de la interacción oral sin tener en cuenta su contribución, ya que su ausencia supondría obtener una visión parcial e insuficiente del acto comunicativo. Una producción del 35% de TA, del total de turnos de palabra emitidos, indica que el oyente participa en la conversación a través de la recepción del mensaje y de la producción del mensaje; ambas actividades de recepción y producción ya fueron subrayadas por Erickson (1986: 297) y recogidas, posteriormente, por Gallardo Paúls (1992) en lo que llamó escucha activa y productiva que convierte al oyente en hablante. Por tanto, la conversación no es una sucesión de turnos con contenido referencial, sino que el oyente continuamente realiza una monitorización sobre el enunciado del hablante (Gumperz, 1982), de modo que la interacción es el logro compartido del hablante y del oyente (Schegloff, 1982), porque ambos contribuyen al flujo comunicativo (Oreström, 1983).

4.4. Localización de los Turnos de apoyo

Ha sido publicado que el patrón conversacional chino se basa en el respeto al hablante y la búsqueda de turnos cooperativos y no intrusivos (Li, 2001). Tao y Thompson (1991) encontraron que el 60% de los TA en chino fueron precedidos por una larga pausa, mayor de 0.3 segundos. Este dato podría explicar la escasa producción de TA en superposición de habla en estudiantes taiwaneses. Nuestra serie halló un 30.8% de apoyos emitidos en superposición de habla. Estos resultados son similares a Rubio (2008), quien en su trabajo sobre interrupciones de habla en estudiantes taiwaneses de ELE, encontró que un 22% de TA ocurrían como superposiciones de habla.

En otras lenguas, la producción de TA en superposición de habla es mayor. En lengua inglesa, se puede citar el trabajo de Oreström (1983), en el que se apunta que el 46.5% de los TA emitidos fueron emitidos en superposición de habla. Datos parecidos obtuvo Berry (1994), quien halló que el 48.8% de las verbalizaciones en lengua inglesa empezaron en superposición de habla. En lengua española, Berry (1994) encontró que el 50% de las verbalizaciones fueron emitidas en superposición de habla.

Si estudiamos la producción de los TA en relación a los LTP. En nuestro corpus, la mayoría de los TA se produjeron en los LTP, ya que el 79% de los TA emitidos fueron producidos como alternancias apropiadas. En lengua española, una vez más, debemos referirnos al trabajo realizado por Cestero (2000a). La autora halló que el 46% de los TA emitidos por los españoles se produjeron como alternancias apropiadas. Estas diferencias parecen indicar un diferente patrón entre los nativos y los estudiantes de ELE. Nuestros resultados, sin embargo coinciden con los del trabajo de referencia existente en lengua china, que fue publicado por Clancy (1996). Este investigador encontró que el 79.5% de los TA producidos en lengua china respetaban los LTP; además publicó que 3 de los 8 interlocutores chinos produjeron todos sus TA en LTP. Estas cifras fueron muy superiores a las que la misma autora halló en lengua inglesa (45%) y japonesa (30.8%). La investigadora atribuyó estos hallazgos al diferente estilo en la interacción oral entre chinos. Los interlocutores en lengua china intentan respetar el turno del interlocutor, lo que la autora denominó *turn space*, y, por lo tanto, el uso de TA sin esperar los LTP es visto como una intrusión o como algo rudo o no educado (Clancy 1996: 382).

Dos observaciones debemos realizar de lo anteriormente expuesto. En primer lugar, los estudiantes de ELE no suelen producir sus TA en medio de las cláusulas de los hablantes. En segundo lugar, a la luz de los datos expuestos, parece que los estudiantes taiwaneses de ELE, cuando hablan su lengua meta, español, producen los TA siguiendo un patrón similar al que producen en su lengua materna, y no suelen adoptar el patrón más intrusivo de los nativos españoles. Estos datos podrían indicar la existencia de una transferencia lingüística. Por tanto, nuevos trabajos deberán analizar la relación entre la lengua materna china y el español como lengua meta, para confirmar la transferencia lingüística como un probable mecanismo implicado en la producción de los TA en estudiantes taiwaneses de ELE.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos querido investigar cuáles son las estrategias de producción de los turnos de apoyo verbales utilizadas por los estudiantes taiwaneses, de lengua materna chino mandarín, cuando mantienen conversaciones diádicas en español al finalizar su cuarto año de estudios de español en la universidad. Después de haber establecido el marco teórico y metodológico de nuestra investigación siguiendo las directrices del AC, hemos elaborado un corpus oral representativo de seis conversaciones, cuyos resultados y discusiones precedentes nos llevan a elaborar las siguientes conclusiones.

1^a La presencia de TA en las conversaciones mantenidas por estudiantes de ELE, que no han recibido instrucción explícita sobre la producción de los TA, confirma que los TA son un elemento universal de la comunicación humana.

2^a Se ha publicado que en lengua china se producen menos TA que en otras lenguas, nuestro trabajo indica que los estudiantes chinos, en conversaciones en español, también emiten menos TA que los hablantes de lengua japonesa y de lengua inglesa.

3^a La producción de TA en estudiantes taiwaneses de ELE, presenta similitudes y diferencias con la producción de TA en nativos españoles. Estos hallazgos apoyan lo publicado sobre la especificidad lingüística y sociocultural de los TA verbales.

Las principales similitudes halladas fueron: (1) La función principal de los TA es expresar acuerdo con el enunciado en marcha. (2) Los TA, según su complejidad lingüística, fundamentalmente son construidos a través de TA simples constituidos por elementos paralingüísticos y adverbios. (3) Los TA suelen ser una estrategia requerida pragmáticamente en la interacción oral y no la voluntaria emisión del oyente producida de manera independiente al acto comunicativo.

Las principales diferencias encontradas en la producción de TA por estudiantes taiwaneses de ELE han sido las siguientes: (1) Aunque la principal función de los TA para los estudiantes de ELE ha sido la de mostrar acuerdo, el comportamiento de nuestros estudiantes de ELE ha mostrado otros tres mecanismos importantes. En concreto, las funciones de entendimiento y de reafirmación del enunciado en marcha son estrategias fundamentales de producción de TA llevadas a cabo para asegurar la eficacia de la comunicación en la lengua meta. La tercera función ha sido constatar que los estudiantes chinos de ELE, en ocasiones, utilizan los TA con una función social que enfatiza la cercanía social y afectiva de los interlocutores como elementos esenciales en la interacción oral. Este hallazgo, común en lenguas orientales, parece indicar una proximidad a su lengua materna. (2) La menor producción de TA en superposición de habla y el respeto por los LTP también parecen mostrar que los estudiantes de ELE han adoptado un patrón cooperativo de comunicación cercano a su lengua materna.

4^a Nuestro trabajo ha subrayado que los TA funcionan como señales de cooperación que contribuyen, de modo esencial, a la interacción oral. Los TA pueden ser un criterio de evaluación de la interacción oral de los informantes en una conversación en segundas lenguas. Conversaciones con poca interacción oral conllevarían una menor producción de TA, lo que parece confirmar la idea cada vez más generalizada de que los TA no son elementos secundarios o accesorios al acto comunicativo sino que su contribución es esencial en la interacción oral. La conversación resulta más natural y fluida, y menos

aburrida no sólo por el contenido referencial emitido por el hablante, sino, también, por el seguimiento que el oyente hace del enunciado en marcha a través de los TA.

5^a Esta contribución de los TA al hecho comunicativo, junto con las diferencias encontradas en la producción de TA en lengua española y en estudiantes de ELE, justificarían su inclusión en los planes de estudio de ELE ya que su estudio promovería la adquisición de la competencia comunicativa.

Consideramos que nuestro estudio abre la puerta a futuras investigaciones para profundizar en las estrategias implicadas en la producción de TA en segundas lenguas. Nuevas investigaciones podrán esclarecer los interrogantes abiertos por este trabajo. Futuros trabajos deberán establecer, de modo preciso, las funciones de los TA en lengua china y en español como lengua meta. Lo cual permitirá describir fenómenos de transferencia pragmática y lingüística de la L1 sobre la L2 y la influencia de la L2 sobre la L1. Por último, deberán confirmar si los TA puede ser considerados como criterios de evaluación de la interacción oral en segundas lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agawa, T. (2002): "Differences in backchannel behaviour in cross-language/ cross-cultural communication", *Paper presented at the AILA 2002, 13th Congress of Applied Linguistics, Singapore.*
- Bangerter, A. y Clark, H. H. (2003): "Navigating joint projects with dialogue", *Cognitive Science*, 27 (2), pp. 195-225.
- Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández, J. F. (2000): *Aprendo a Investigar en Educación*, Madrid: Rialp.
- Berry, A. (1994): "Spanish and American Turn-Taking Styles: A Comparative Study", *Pragmatics and Language Learning. Monograph series*, 5, pp. 180-190.
- Bilious, F. R. y Krauss, R. M. (1988): "Dominance and accomodation in the conversational behaviours of same-and mixed-gender dyads", *Language and Communication*, 8 (3-4), pp.183-194.
- Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989): "Investigating cross-cultural pragmatics: an introductory overview", S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (eds.), *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, NJ: Ablex, pp. 1-34.
- Brown, J. D. (1988): *Understanding Research in Second Language Learning*, Cambridge: C.V.P.
- Brunner, L. J. (1979): "Smiles can be back channels", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (5), pp. 728-734.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2005): *La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R. y Tao, H. (1996): "The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin", *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*, 26 (3), pp. 355-387.
- Consejo de Europa, (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- Cutrone, P. (2005): "A case study examining backchannels in conversations between Japanese-British dyads", *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 24 (3), pp. 237-274.
- Dhorne, F. (1980): "The function of backchannel in French", *Nihongogaku (Japanese Language Studies)*, 7 (12), pp. 38-45.
- Dittman, A. T. y Llewellyn, L. G. (1967): "The phonemic clause as a unit of speech decoding", *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, pp. 341-349.
- Dittman, A. T. y Llewellyn, L. G. (1968): "Relationship between vocalization and head nods as listener responses", *Journal of Personality and Social Psychology*, 9 (1), pp. 79-84.
- Dixon, J. A. y Foster, D. H. (1998): "Gender, Social Context, and Backchannel Responses", *Journal of Social Psychology*, 138 (1), pp. 134-136.
- Duncan, S. y Fiske, D. W. (1977): *Face to face interaction: Research, Methods and Theory*, Hillsdale, N. L.: Laurence Erlbaum.
- Duncan, S. y Niederehe, G. (1974): "On signalling that it's your turn to speak", *Journal of Experimental Social Psychology*, 10 (3), pp. 234-247.
- Erickson, F. (1986): "Listening and speaking", D. Tannen y J. Alatis (eds.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Washington DC: Georgetown University Press, pp. 294-319.
- Fries, C. (1952): *The structure of English*, New York: Harcourt Brace.

- Fujimoto, D. T. (2007): "Listener responses in Interaction: a case of abandoning the term, backchannel", [en línea]. Disponible en: http://www.wilmina.ac.jp/ocj/edu/kiyo2007/kiyo_37_PDF/03.pdf [Fecha de consulta: 2 de agosto de 2008].
- Gallardo Paúls, B. (1992): "El dinamismo conversacional: subsunción y feed-back. Carácter acumulativo de los elementos conversacionales", *Comunicación y sociedad*, 5 (1/2), pp. 51-75.
- Gallardo Paúls, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Episteme.
- García, M. (2004): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera*, Memoria de investigación inédita, Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gardner, R. (1997): "The conversational object *mhm*: Weak and variable acknowledging token", *Research on Language and Social Interaction*, 30, pp. 131-156.
- Gardner, R. (1998): "Between speaking and listening: The vocalization of understandings", *Applied Linguistics*, 19 (2), pp. 204-224.
- Gardner, R. (2001): *When listeners talk*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Gardner, R. (2002): *When listeners talk: Response tokens and listener stance*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Gaulmyn, M. M. (1987): "Les régulateurs verbaux: le contrôle des récepteurs", C. Kerbrat-Orecchioni (ed.), *Décrire la conversation*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 203-223.
- Goodwin, C. (1986): "Between and within: alternative sequential treatments of continuers and assessments", *Human Studies*, 9, pp. 205-217.
- Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayashi, R. (1990): "Rhythmicity, sequence and synchrony of English and Japanese face-to-face conversation", *Language Sciences*, 12 (2-3), pp. 155-195.
- Heinz, B. (2003): "Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations", *Journal of Pragmatics*, 35 (7), pp. 1113-1142.
- Heritage, J. (1984): *Garfinkel and ethnomethodology*, Cambridge, England: Polity Press.
- Hess, L. J. y Johnston, J. R. (1988): "Acquisition of Back Channel Listener Responses to Adequate Messages", *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 11 (3), pp. 319-335.
- Houck, N. y Gass, S. (1997): "Cross-cultural back channels in English refusals: a source of trouble", A. Jaworski (ed.), *Silence: Interdisciplinary Perspectives*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 285-308.
- Hutchby, I. y Wooffit, R. (1998): *Conversation analysis*, Cambridge, England: Polity Press.
- Ikeda, K. (2004): " "Listenership" in Japanese: an examination of overlapping listener response", [en línea]. Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/Networks/NW32.pdf> [Fecha de consulta: 20 de junio de 2007].
- Ishida, H. (2006): "Learners' perception and interpretation of contextualization cues in spontaneous Japanese conversation: Back-channel cue *Uun*", *Journal of Pragmatics*, 38 (11), pp. 1943-1981.
- Iwasaki, S. (1997): "The Northridge earthquake conversations: The floor structure and the "loop" sequence in Japanese conversation", *Journal of Pragmatics*, 28 (6), pp. 661-693.
- Jefferson, G. (1984): "Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens "yeah" and "Mm hm""", *Paper in Linguistics*, 17, pp. 197-216.
- Jing, Y. (2004): "An examination on the function of nods in Chinese conversation", [en línea]. Disponible en: http://www1.tcue.ac.jp/home1/k-gakkai/ronsyuu/ronsyuu_keisai/47_1/you.pdf [Fecha de consulta: 23 de julio de 2008].
- Jucker, A. y Smith, S. (1998): "And people just you know like "wow". Discourses markers as negotiating strategies", A. Jucker y Y. Zil (eds.), *Discourse Markers. Description and Theory*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 191-201.
- Kawate-Mierzejewska, M. (1999): "Back channel cues as sources for conversation breakdowns and misunderstandings", N. O. Jungheim (ed.), *Pragamtics and Pedagogy: Proceeding of the 3rd*

- Pacific Second Language Research Forum Tokyo*: The Pacific Second Language Forum, 2, pp. 25-34.
- Kecskés, I. y Papp, T. (2000): *Foreign language and mother tongue*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kendon, A. (1967): "Some functions of gaze-direction in social interaction", *Acta Psychologica*, 26, pp. 22-63.
- Kita, S. y Ide, S. (2007): "Nodding, aizuchi, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships", *Journal of Pragmatics*, 39 (7), pp. 1242-1254.
- Krause-Ono, M. (2004): "Change in backchanneling behaviour. The influence from L2 to L1 on the use of backchannel cues", *Journal of Cognitive Science. Muroran Cognitive Science Circle*, 3, pp. 51-81.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, H. Z. (2001): "Co-operative and intrusive interruptions in inter- and intra- cultural dyadic discourse", *Journal of Language and Social Psychology*, 20 (3), pp. 259-284.
- Li, H. Z. (2004): "Gaze and mutual gaze in inter- and intra- cultural conversation", *International Journal of Language and Communication*, 20, pp. 3-26.
- Li, H. Z. (2006): "Backchannel responses as misleading feedback in intercultural discourse", *Journal of Intercultural Communication Research*, 35 (2), pp. 99-116.
- Lin, T. J. (1999): "El español en Taiwán", *Cuadernos Cervantes* [en línea]. Disponible en: http://www.cuadernoscervantes.com/em_30_taiwan.html[Fecha de consulta: 24 de noviembre de 2007].
- Liu, J. (1987): "Denwa de no aizuchi hindo no chuunichi hikaku" (Chinese-Japanese comparison of the frequency of backchannels over the phone), *Gengo (Language)*, 16 (12), pp. 93-97.
- LoCastro, V., Smith, L. E., Quirk, R. y Kachru, B. B. (1987): "Aizuchi: A Japanese conversational routine", L.E. Smith (ed.), *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, pp. 101-113.
- Maynard, S. K. (1986): "On Back-channel behavior in Japanese and English casual conversation", *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, 24 (6), pp. 1079-1108.
- Maynard, S. K. (1989): *Japanese conversation: Self-contextualization through structure ad interactional management*, Norwood, NJ: Ablex.
- Maynard, S. K. (1990): "Conversation management in contrast: Listener response in Japanese and American English", *Journal of Pragmatics*, 14 (3), pp. 397-412.
- Maynard, S. K. (1997): "Analyzing interactional management in native/non-native English conversation: A case of listener response", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 35 (1), pp. 37-60.
- Miller, L. (1988): "Listening behavior in conversations between Japanese and Americans", J. Blommaert y J. Verschueren (eds.), *Intercultural and International Communication*, Amsterdam: Benjamins, pp. 111-130.
- Mizuno, Y. (1988): "Chuugokugo no aizuchi" (Chinese backchannels), *Nihongogaku (Japanese Language Studies)*, 7 (12), pp. 18-23.
- Mizutani, N. (1982): "The listener's responses in Japanese conversation", *Sociolinguistics Newsletter*, 13 (1), pp. 33-38.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- Mukay, C. (1999): "The use of back-channels by advanced learners of Japanese: its qualitative and quantitative aspects", *Japanese Language Education around the Globe*, 9, pp. 197-217.
- Ohira, K. (1998): *Have You Changed? Pragmatic Transfer of Back-Channel Behavior by Japanese Bilingual Speakers*, Tesis doctoral inédita, Urbana-Champaign, Illinois: University of Illinois.
- Oreström, B. (1983): *Turn-talking in English conversation*, Lund: LiberFörlang Lund.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid: Ediciones Istmo.
- Reid, J. (1995): "A study of gender differences in minimal responses", *Journal of Pragmatics*, 24, pp. 489-512.
- Rings, L. (1992): "Authentic spoken texts as examples of language variation:

- Grammatical, situational, and cultural teaching models", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30, pp. 21-33.
- Roger, D. y Nesshoever, W. (1987): "Individual differences in dyadic conversation strategies: a further study", *British Journal of Social Psychology*, 26, pp. 247-255.
- Rubio Lastra, M. (2008): *Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE*, Trabajo de Investigación Tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Rubio Lastra, M. (2009): "Creación del Corpus Oral del Español en Taiwán (COET). Primeros textos", Linred, *Lingüística en la red*.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", *Language*, 50 (4), pp. 696-735.
- Schegloff, E. (1982): "Discourse as an interactional achievement: some uses of "uh, huh" and other things that comes between sentences", D. Tannen (ed.), *Analizing Discourse Text and Talk*, Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 71-93.
- Schiffrin, D. (1990): "Conversation Analysis", *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, pp. 3-16.
- Schröeder, M., Heylen, D. y Poggi, I. (2006): "Perception of non-verbal emotional listener feedback", *Proc. Speech Prosody 2006*, Dresden, Germany.
- Seedhouse, P. (2004): *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Malden, MA: Blackwell.
- Strauss, S. y Kawanishi, Y. (1996): "Assesment strategies in Japanese, Korean, and American English", N. Akatsuka, S. Iwasaki y S. Strauss (eds.), *Japanese/Korean linguistics*, Stanford: CSLI Publications, 5, pp.149-165.
- Stubbe, M. (1998): "Are you listening? Cultural influences on the use of supportive verbal feedback in conversation", *Journal of Pragmatics*, 29, pp. 257-289.
- Sun, S. C. (2007): "El español en Taiwán", *Huarte de San Juan. Geografía e Historia. China, un nuevo comienzo*, 13, pp. 151-164.
- Szatrowski, P. (2001): "Relation between gaze, head nodding and aizuchi back channel at a Japanese company meeting", *Berkeley Linguistics Society*, 26, pp. 283-294.
- Tanaka, K. (2007): *Diferential use of reactive tokens in Japanese in turn management and by gender*, Tesis doctoral inédita, Japan: Temple University.
- Tao, H. y Thompson, S. A. (1991): "English backchannels in Mandarin conversations: A case study of superstratum pragmatic 'interference'", *Journal of Pragmatics*, 16 (3), pp. 209-223.
- Tottie, G., Aijmer, K. y Altenberg, B. (1991): "Conversational style in British and American English: The case of Backchannels", K. Aijmer y B. Altenberg (eds.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*, London: Longman, pp. 254-271.
- Turkstra, L., Ciccia, A. y Seaton, C. (2003): "Interactive Behaviors in Adolescent Conversation Dyads", *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34 (2), pp. 117-142.
- Tusón Valls, A. (1997): *El análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel Practicum.
- Vázquez Veiga, N. (2000): "Respuestas mínimas reguladoras: Los límites de la marginalidad", *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, 3, pp. 221-242.
- Wannaruk, A. (1997): *Back-channel behavior in Thai and American casual telephone conversations*, Tesis doctoral inédita, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Ward, N. y Tsukahara, W. (2000): "Prosodic features which cue Back-Channel responses in English and Japanese", *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies*, 32 (8), pp. 1177-1207.
- Ward, N. (2006): "Non-lexical conversational sounds in American English", *Pragmatics and Cognition*, 14 (1), pp. 129-182.
- Weimann, J. M. (1981): "Effects of laboratory videotaping procedures on selected conversation behaviors", *Human Communication Research*, 7, pp. 302-311.
- White, R. (1997): "Back channeling, repair, pausing, and private speech", *Applied Linguistics*, 18 (3), pp. 314-344.
- White, S. (1989): "Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese", *Language in Society*, 18 (1), pp. 59-76.

- Wieland, M. (1991): "Turn-taking structure as a resource of misunderstanding in French-American cross-cultural conversation", *Pragmatics and Language Learning*, 2, pp. 101-118.
- Wolf, J. P. (2008): "The effects of backchannels on fluency in L2 oral task production", *System*, 36 (2), pp. 279-294.
- Yamada, H. (1992): *American and Japanese business discourse: A comparison of international styles*, Norwood, NJ: Ablex.
- Yang, J. (2001): "A study of backchannels used by Chinese learners of Japanese in telephone conversations: a functional comparison with native speakers of Japanese", *Journal of Japanese language Teaching*, 111, pp. 46-55.
- Yngve, V. H. (1970): "On getting a word in edgewise", *Paper presented at the Sixth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*, Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 567-578.
- Young, R. F., y Lee, J. (2004): "Identifying units in interaction: Reactive tokens in Korean and English conversations", *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), pp. 380-407.

Biblioteca esencial

"É MUITO PARECIDO AO PORTUGUÊS": ESTRATÉGIAS DE ACESSO AO SENTIDO DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUAS VIZINHAS POR LUSÓFONOS - O CASO DO CASTELHANO E DO CATALÃO

*Sílvia Melo & Helena Araújo e Sá*¹

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro - Portugal

INTRODUÇÃO

Numa altura em que a Didáctica das Línguas Vizinhas (LV) tem ganho maior visibilidade e um interesse crescente por parte dos didactas ao nível, por exemplo, da construção dos currículos educativos de línguas, e tendo em conta que a intercompreensão entre falantes de línguas próximas se entende como uma competência ao serviço do desenvolvimento de uma outra mais alargada, aqui designada por plurilingue, está em curso o projecto Galanet², cujo objectivo é conceber e implementar uma plataforma online capaz de estimular o contacto entre locutores de Línguas Românicas (LR) e de desenvolver a competência de intercompreensão (oral e escrita) entre eles.

Com vista à caracterização do público lusófono universitário que integrará o projecto enquanto utilizador da plataforma, foram elaborados diversos instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário, fichas de compreensão escrita e oral em Castelhano, Catalão, Francês, Italiano e Romeno e sessões de chat com falantes româfonos, também eles universitários), com o objectivo de identificar as suas relações sócio-afectivas com as Línguas Estrangeiras (LE), em geral, e as LR, em particular, e de perceber o modo como gerem os seus repertórios de aprendizagem e linguístico-comunicativos, nomeadamente quando em situações de interacção verbal.

No âmbito desta comunicação, serão apresentados, nesta comunicação, os resultados obtidos sobre a percepção que o público lusófono universitário não especialista em línguas, da Licenciatura em Gestão e Planeamento em Turismo, possui acerca da familiaridade entre o Português, o Castelhano e o Catalão, através das estratégias de tratamento de dados verbais quando em contacto com textos prototípicos escritos, castelhanos e catalães.

Estes dados poderão servir de base a uma reflexão acerca da inserção curricular das LV em contexto escolar e do trabalho que poderá ser realizado ao nível do ensi-

1 Apoio: Programa Operacional Ciéncia, Tecnologia e Inovação (POCTI) do Quadro Comunitário de Apoio III.

2 "GALANET (site pour le développement de l'intercompréhension en Langues Romanes)" é um um projecto do Programa Socrates/Língua-Accção D, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com mais seis instituições participantes: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Itália), Université Lumière Lyon 2 (França) e Université de Mons-Hainault (Bélgica).

no-aprendizagem do Castelhano, opção recentemente introduzida no currículo linguístico português.

1. COMPETÊNCIA PLURILINGUE E INTERCOMPREENSÃO: O CASO DAS LÍNGUAS VIZINHAS

Numa Europa que se quer integrada do ponto de vista económico, político e social, podemos dizer que tal integração só será plenamente possível com uma integração linguística capaz de dar conta da diversidade linguística e cultural que a caracteriza e de a respeitar. Assim, a par de políticas económico-sociais, orientadas para a construção de um espaço coeso, surgiram recomendações europeias a favor da "diversificação linguística" e da "promoção das línguas vivas", com o claro objectivo de manter o plurilinguismo e o multiculturalismo europeus. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, enquanto tradução dessas recomendações, defende o desenvolvimento da personalidade do aprendente no seu todo, onde se inclui o seu sentido de identidade, através de experiências linguísticas e culturais diversificadas e enriquecedoras, o que passa pela promoção do plurilinguismo e consequente aprendizagem de uma maior variedade de línguas da Europa³.

Deste modo, de um paradigma didáctico monolingue ou bilingue, transitamos para um paradigma plurilingue, que não pretende servir de base ao desenvolvimento de "competências nativas" em LE, mas antes de um repertório de capacidades de participação na "interacção cultural"⁴. É neste sentido que assistimos a uma reorientação na definição e desenvolvimento de objectivos e de competências linguísticos, ao nível da educação formal, que se querem agora conducentes com esta perspectiva emergente.

Entende-se, neste sentido, por competência plurilingue "*la compétence à communiquer langagièrement et à interagir possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel*"⁵. Desta definição decorre o corolário de que não estamos perante uma competência homogénea e equilibrada (isto é, cujos diferentes skills estão equitativamente desenvolvidos nas diferentes LE) mas de uma "*compétence plurielle, complexe, voire composite et heterogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'auteur social concerné*"⁶. De facto, como notam ANDRADE & ARAÚJO & SÁ, a competência plurilingue pressupõe a "mobilização e gestão de disponibilidades de várias ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interacionais)"⁷. É no quadro destes pressupostos que podemos entender a competência de intercompreensão (nomeadamente ao nível das LV) enquanto conjunto de savoir-faire potencializador da competência plurilingue, uma vez que pressupõe a capacidade de lidar com enunciados orais e escritos em diferentes línguas (estudadas ou não em con-

3 cf TRIM, J. et all (2001), pp 19-20;

4 Idem, pp 231;

5 COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997), pp :

6 Idem, pp :

7 ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, Mª H. Et all (2001);

texto formal) e com situações de interacção em que diferentes línguas são mobilizadas, a partir de conhecimentos da LM e de outras línguas. Ao nível das LV, crê-se que a proximidade tipológica que as caracteriza constitui um trunfo potencializador dessa (inter)compreensão, através de transparências lexicais, semânticas, morfo-sintácticas e culturais. Essa proximidade e consequente transparência, através de processos de transferência não apenas de carácter linguístico, permite aos sujeitos aceder ao sentido de textos orais e escritos e participar, com sucesso, em situações de interacção.

De acordo com estes pressupostos, foi desenvolvido, ao nível da intercompreensão em LR, os projectos EuRom⁴ e Galatea⁸ e estão em desenvolvimento os projectos Galanet (anteriormente referido) e "A competência de intercompreensão em LR: estratégias de intervenção junto de um público universitário"⁹, projecto este que pretende caracterizar o público universitário lusófono em termos de "intercomunicador romanófono", nomeadamente ao nível das estratégias de compreensão mobilizadas quando em situação de contacto com textos prototípicos orais e escritos em Castelhano, Catalão, Francês, Italiano e Romeno, e de interacção verbal sincrónica mediatisada por computador, com outros romanófonos.

Tendo em conta as actividades de caracterização do público universitário lusófonos já realizadas, serão apresentadas, nesta comunicação, os resultados obtidos acerca das estratégias de tratamento de dados verbais de textos castelhanos e catalães por aprestantes universitários não especialistas em línguas, que nos permitirão averiguar também das suas percepções sobre a proximidade entre essas línguas e a sua LM.

2. OS SUJEITOS LUSÓFONOS FACE A ENUNCIADOS ESCRITOS EM CASTELHANO E EM CATALÃO

2.1 As fichas de compreensão escritas

As fichas de compreensão escrita em cada LR (no caso em que nos debruçamos, em Castelhano e em Catalão) foram elaboradas de acordo com um mesmo padrão, ao nível da tipologia de textos seleccionados, da temática e do tipo de questões, de forma a fazer emergir as estratégias de leitura e de compreensão mobilizadas pelos sujeitos.

Os textos escolhidos são biografias de pintores de cada uma das nacionalidades (Goya e Salvador Dalí), tendo o texto castelhano 3 parágrafos e o Catalão 5, apresentando ambos um número relativamente elevado de palavras transparentes e semi-transparentes (ver textos em anexo 1). Sendo textos de carácter biográfico, apresentam algumas características particulares ao nível da macroestrutura: antes do corpo do texto apresentam o nome do pintor, local e ano de nascimento e morte, o que, à partida, ajuda a

8 "GALATEA: Desenvolvimento da Compreensão em Línguas Romanicas" é um projecto do Programa Socrates/Lingua-Acção D, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com mais quatro instituições participantes: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha) e Centro Do.Ri.F-Università-Roma (Itália), cujas actividades se consubstanciaram na produção de um conjunto de CD-Roms. Mais informações e bibliografia acerca do projecto estão disponíveis em www.u-grenoble3.fr/galatea/.

9 Projecto de Doutoramento de Silvia Melo, a cargo de M^a Helena de Araújo e Sá;

contextualizar cronologicamente os eventos relatados no texto. Além disso, a sequência cronológica dos acontecimentos é respeitada (sem analepses ou prolepses temporais) e o corpo do texto é geralmente rico em nomes próprios, topónimos e títulos de obras. Todos estes aspectos concorrem para a activação dos conhecimentos enciclopédicos dos aprendentes e antecipam o conteúdo dos textos, uma vez que, sendo biografias, obedecem a uma superestrutura protótipica a partir da qual se vão antecipando e desvendando a macroestrutura e o sentido global.

As primeiras questões colocadas aos aprendentes acerca de cada texto pretendem recolher dados sobre a identificação da língua em que estão escritos, o grau de compreensão atingido, as estratégias de leitura mobilizadas, os elementos textuais e os hábitos de leitura que permitiram a reconstrução do sentido. As questões seguintes referem-se ao reconhecimento da superestrutura do texto e à identificação de elementos constituintes da sua macroestrutura (localização geográfica e temporal, sequência de acontecimentos,...). Ao nível da microestrutura, é solicitado aos sujeitos que façam o levantamento de palavras/expressões que considerem importantes para compreender o sentido do texto, e de palavras transparentes, semi-transparentes e opacas, de forma a verificar qual a análise que realizam a nível lexical, uma vez que, tratando-se de LV, as semelhanças lexicais podem facilitar o acesso ao sentido, mesmo sem conhecimentos anteriores da língua. Para além disso, os sujeitos levarão a cabo uma actividade de "repérage" lexical em que procederão à procura e identificação de palavras que estabeleçam relações de sinónimia e de antónimia com palavras indicadas previamente (estas são transparentes ou semi-transparentes, na LR a que corresponde cada texto).

Posteriormente, é sugerida uma actividade de inferência que propõe a descoberta do sentido de articuladores frásicos (semi-transparentes e/ou opacos) a partir de um conjunto de hipóteses e remetendo directamente para o contexto em que se inserem esses articuladores. Esta actividade permitirá que os sujeitos construam hipóteses semânticas tendo por base, não só o contexto frásico, mas também a etimologia e a analogia com outras línguas, nomeadamente as românicas.

De seguida, o aluno é confrontado com um exercício de tradução interlingüística, desenvolvido em três fases de acordo com o grau de complexidade e a extensão das frases a traduzir. Este exercício pareceu-nos bastante importante pelo tratamento mais profundo, explicitador e consciente da LR em causa, tendo por base o seu contraste com uma língua da mesma família, mas podendo ser complementado por conhecimentos noutras LE. Pretende-se que os alunos demonstrem capacidades de recepção, reveladoras da sua sensibilidade linguística (em relação à possibilidade de estabelecer semelhanças e contrastes entre as línguas) e das suas consciências metalingüística e metacognitiva, isto porque "o exercício de tradução actualiza, para além de um conjunto abrangente de operações linguísticas (gramaticais e lexicais), toda uma série de operações cognitivas, discursivas, culturais, isto é, comunicativas"¹⁰.

Este conjunto de actividades permitirá, como se explicitou, esclarecer as zonas de proximidade e de distanciamento linguístico, bem como as estratégias de acesso ao sentido utilizadas no tratamento de dados escritos naquelas duas línguas, elucidando-nos

10 ANDRADE, A. I. (1997), pp 599;

acerca da distância (objectiva e subjectiva) sentida pelos sujeitos e das suas capacidades de "aproveitamento" dos potenciais que a proximidade tipológica da sua LM - o português - pode proporcionar ao nível da compreensão dos textos apresentados.

2.2 "É muito parecido ao Português"

As fichas foram resolvidas por 18 alunos do primeiro ano da Licenciatura em Gestão e Planeamento de Aveiro, no ano lectivo de 2001-2002, sendo que 9 responderam à ficha castelhana e o mesmo número à catalã. Nenhum deles tinha estudado essas línguas em contexto escolar.

Denota-se, à partida, que os sujeitos revelaram dificuldades em distingui-las: dos alunos que responderam à ficha do texto em Castelhano, 2 confundiram com Catalão; do outro grupo, 1 confundiu com Castelhano, outro com Francês e 1 com Italiano (dois alunos hesitaram entre Catalão e essa língua). Se nos referirmos agora aos motivos que permitiram essa identificação, reparamos que a maioria dos sujeitos evoca, no caso do Castelhano, a proximidade em relação à sua LM: "Fácil compreensão", "Muitas palavras transparentes" e "Muito semelhante ao Português". Ainda a este respeito, afirmam que "a pronúncia, ao ler", os ajudou na identificação da língua e, ao nível da comparação interlingüística, um aprendente refere que o Castelhano "é diferente do Catalão por não se notar o Francês". Quanto à identificação do Catalão, percebemos de imediato que os sujeitos já não sentem a mesma proximidade em relação à sua LM, procurando outras línguas como referência: o Castelhano e o Francês, maioritariamente. Assim, referem que o Catalão se situa "entre o Espanhol, o Francês e o Italiano", "É semelhante ao Espanhol", "É menos perceptível que o Espanhol", "Parece Francês com Espanhol" e tem "Uma sonoridade parecida com a Italiana". Um sujeito confessa ter procedido por exclusão de partes ("Espanhol, Francês e Italiano de certeza que não é pois conheço minimamente essas línguas; Romeno, pelo que sei, não se comprehende nada, e esta língua é mais ou menos entre Espanhol, Francês e Italiano"), dois mencionam ter-se apoiado na "escrita" e um na pronúncia.

Quando interrogados sobre a facilidade de compreensão dos textos, percebemos que os alunos sentiram menos dificuldades na compreensão do texto Castelhano, uma vez que, como vimos anteriormente, as distâncias objectiva e subjectiva entre a LM e a língua dos textos pareciam maiores em relação ao Catalão. De facto, quando especificam o seu grau de compreensão, os aprendentes que se confrontaram com o texto Castelhano referem ter compreendido quase tudo (6/9) e os que se defrontaram com o Catalão dividem-se entre "Não percebi tudo, mas sei de que se fala" (4/9) e "Compreendi certas passagens" (3/9).

Ao nível dos procedimentos de leitura revelam-se algumas diferenças entre os dois públicos, o que nos parece advir das distâncias por eles percepcionadas; de facto, no caso do Castelhano, a maioria refere ter "lido tudo de seguida e de uma só vez" (5/9), sendo que apenas 3 sentiram necessidade de repetir a leitura de algumas partes. Ao nível do texto em Catalão, não há uma estratégia que sobressaia, uma vez que as respostas mais indicadas são "Li tudo de seguida e de uma só vez, mas repeti depois a leitura integral do texto" (2/9), "Andei para a frente e para trás" (2/9) e "Tentei compreender parte por parte" (2/9) e "Li apenas algumas partes do texto que achei mais importantes" (2/9). Ora,

quando tentam avaliar, do ponto de vista da eficácia, as estratégias a que recorreram, os leitores de castelhano respondem, maioritariamente, que essas estratégias foram eficazes (6/9), ao passo que os leitores de catalão se distribuem entre "deu resultado" (4/9), "resultou mais ou menos" (4/9) e "não deu resultado" (1/9).

Já ao nível dos elementos adjuvantes do processo de leitura, constatamos que, em qualquer um dos textos, os elementos que parecem ter tido um papel mais eficaz na compreensão do texto foram "o título e o sub-título" (5 respostas para o texto catalão e 4 para o Castelhano) e a existência de palavras transparentes (6 respostas em cada caso), isto é, os elementos mais destacados da macroestrutura deste tipo de texto, por um lado, e o léxico, por outro. Estas respostas reivindicam o papel fundamental do reconhecimento do cadre, aqui entendido como "*représentations de connaissances sur le monde qui nous permettent de réaliser des actes cognitifs fondamentaux tels que percevoir, agir ou comprendre le langage*"¹¹ e da transparência lexical na compreensão de textos em LV, "los procesos de activación de sentido en lenguas próximas comienzan con inferencias por similitud de formas que dar lugar a la transparencia léxica"¹², e da consequente relevância da LM nesse processo. Ao nível do reconhecimento da macroestrutura, os sujeitos associaram-na, sem dificuldades, ao texto bigráfico, reconhecendo que se tratava de biografias de pintores e fazendo, na sua maioria, o levantamento correcto dos dados biográficos solicitados.

É ao nível do levantamento das palavras-chave que os alunos se deparam com algumas dificuldades: a maioria dos aprendentes não refere palavras-chave ou, ao referi-las, não parece ter em conta a sua centralidade na compreensão. De facto, são poucas as indicações toponímicas e temporais, assim como são raras as alusões ao período artístico em que se inserem as personagens. Todavia, parecem ter sido escolhidas, de forma mais criteriosa, as palavras-chave do texto catalão: "Figueres", "Estudes de Bellas Artes", "Madrid", "obres", "group de pintors i escriptors", "debats artists renovadores", "surrealistes", "pintura", "Segona guerra mundial", para indicar as mais relevantes. Esta selecção mais criteriosa poderá explicar-se, não só pela maior distância sentida pelos aprendentes em relação a este texto e a uma tentativa mais consciente de aproximação ao seu conteúdo, mas também à evocação dos seus conhecimentos do mundo, onde, possivelmente, se armazenam mais imagens e representações de quem foi Salvador Dalí do que de Goya (até porque aquele é historicamente mais próximo).

Ao nível da compreensão de alguns segmentos do texto, verificamos que não existem grandes divergências ao nível da facilidade de compreensão. Assim, do texto catalão, 9/9 compreenderam que "Salvador Dalí foi amigo de Frederico García Lorca e de Luis Buñuel", que "Durante a Segunda Guerra Mundial, Salvador Dalí estabeleceu-se nos Estados Unidos com a mulher", que "Salvador Dalí é considerado um dos expoentes máximos do Surrealismo" e que era falsa a afirmação "Salvador Dalí casou com Helena Diakonova, mas trocou-a pela modelo Gala". No texto Castelhano, houve uma maior percentagem de respostas incorrectas: 8/9 acertam ao considerar verdadeiras as preposições "Goya é considerado um dos percursores do Impressionismo" e "Francisco Javier e Rosário são filhos de Goya", mas apenas 5/9 e 7/9 acertam na incorrecção de

11 ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (1994), pp 161;

12 ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (2001), pp 96;

"Apesar de ter nascido numa pequena aldeia, Goya pertencia a uma família de fidalgos abastados" e de "Goya foi obrigado a exilar-se em França, por ordem de Fernando VII", respectivamente. Ora, se procurarmos os contextos frásicos que permitem avaliar a verdade/falsidade daquelas duas asserções, "Sus padres formaban parte de la clase media baja de la época" e "Goya está harto del absolutismo que impone Fernando VII en el país, así que en 1824 se translada a Francia (...) pero en la práctica a Burdeos, donde se concentraban todos sus amigos liberales exiliados", parece-nos que a incompreensão advém, não do contexto linguístico (que é bastante transparente), mas de uma incorrecta associação das palavras-chave e, consequentemente, uma incorrecta inferência do sentido da frase.

Tendo agora em conta a seleção de palavras transparentes, semi-transparentes e opacas, verificamos que as noções de transparência e de opacidade são variáveis de acordo com os processos de leitura adoptados, com os conhecimentos linguísticos dos aprendentes e com a sua flexibilidade para perceber relações entre as línguas. O quadro 1 mostra as palavras que, para cada um dos tipos, foram seleccionadas:

	Transparentes	Nº AL	Semi-transparentes	Nº AL	Opacas	Nº AL
Castelhano	Absolutismo País Amigos Tonur Fernando VII Donde Impressionismo Aguas Balneario Impone Exiliados Realizará Obra Harto Que Estin Últimos anos	7 4 3 3 2 2 2 2 2 2 2 2 2 1 1 1 1	Concentraban Harto Ocasiones Impone Liberales Sus Así Translada Pero Viejo Teoria Pasó Balneario Anticipa anos	7 5 3 3 2 2 2 2 1 1 1 1 1 1	Aunque Plombières Pasó Harto Translada Así Lechosa Pero Burdeos teoria	9 4 3 2 2 2 1 1 1 1
Catalão	Inaugurar Obra Vida Durant Esposa Passar Setant Crear Torre Morir Surrealisme Anys Una Museu Colleció Inicis Ultims enterat	7 5 5 5 4 3 3 3 2 2 2 2 2 1 1 1 1	Exposada Enterrar Moh Anys Setanta Crear Gran Seva Els Dels Inicis Colecció Surrealisme Morir Creaciones transladoras	6 4 4 4 3 3 2 1 1 1 1 1	Seva Prop Volar Dins Transladar Vivre On Quan Molts	7 6 5 3 2 2 1 1 1

Quadro 1: seleção de palavras de acordo com a sua transparência/opacidade

Da observação do quadro se verifica que algumas palavras são consideradas, por diferentes sujeitos, como transparentes, semi-transparentes e opacas ("harto"), outras variam entre transparente e semi-transparente ("balneario", "impone", "setant", "crear") ou entre semi-transparentes e opacas ("translada", "teoria", "pasó", "seva", "molts"). Reparamos também que uma grande parte das palavras consideradas transparentes, em ambos os textos, pertence ao léxico (73/84) e que a maioria das palavras opacas são

palavras sintácticas (31/54), o que mais uma vez revela o papel central do léxico na compreensão em leitura. Um outro dado que ressalta do quadro é o desconhecimento de vocabulário da própria LM, uma vez que algumas palavras transparentes são consideradas semi-transparentes e outras são mesmo consideradas opacas, como no caso de "teoria" e "translada". É, por isso, notório que alguns sujeitos se revelaram incapazes de recorrer a outras línguas, nomeadamente à sua LM (ou recorreram de forma limitada) e a outras LR estudadas, para diminuir a opacidade lexical: no caso de "voler" e de "vivre", do texto catalão), a comparação com "vouloir" e "vivre" do Francês teria tornado transparente o sentido dos dois verbos.

No que respeita à descoberta dos antónimos em Catalão e dos sinónimos em Castelhano, constatamos, desde logo, um maior número de "não respostas" no caso do exercício alusivo ao texto Catalão (24/45 "não respostas" contra 8/45, do texto castelhano), o que denota maior incompreensão e distância em relação a ele. Em relação às respostas apresentadas, conclui-se que são indicadas as palavras correctas ou, em alguns casos, algumas palavras plausíveis (por exemplo, como sinónimo de "angustia" é apresentado o termo "miedos").

O exercício alusivo à descoberta do sentido de alguns conectores frásicos presentes nos textos obteve resultados muito próximos da totalidade de respostas correctas, à exceção de "quizá" e de "aunque", do texto castelhano. Mais uma vez, verificamos que os aprendentes não recorreram à semelhança entre "quizá" e "quiçá" (do Francês) para diminuir a opacidade do termo. Um aluno, todavia, referiu conhecer esse termo castelhano embora sem especificar de onde lhe virinha esse conhecimento. As estratégias mais apontadas pelos aprendentes como possibilitadoras da descoberta foram o recurso ao "contexto" e ao "sentido" (não explicitando o que entendiam por um e por outro) e, mais raramente, às semelhanças com o Português (apenas "por lo que" e "d'aquest" foram considerados semelhantes à LM). Parece-nos, pois, lícito concluir que o recurso ao contexto linguístico onde se inserem os conectores permite resolver, na generalidade dos casos, a opacidade desses termos e contribuir para a correcta compreensão destes textos.

Os resultados obtidos através do exercício de tradução de algumas partes do texto permitem indicar algumas evidências:

- i) os aprendentes, na sua maioria, tentam traduzir a frase palavra a palavra;
- ii) diante de segmentos considerados menos comprehensíveis, optam por evitar esse tipo de tradução, "ignoram" as palavras opacas ou semi-transparentes ("dibuix", "voler") ou inferem um sentido plausível de acordo com o "mundo possível" do texto (para "afueras de Madrid" propõem "arredores", "subúrbios") e, em alguns casos, resumem o sentido contido na preposição;
- iii) algumas dificuldades de tradução resultam de dificuldades ao nível da LM, nomeadamente de desconhecimentos lexicais ("oniric", "notari" e "transladar-se", por exemplo) e morfo-sintácticos (uso de tempos verbais incorrectos ou estruturas sintáticas deficientes).

A última questão da ficha, que se referia ao grau de facilidade sentido na compreensão do texto, revela que, não obstante o sucesso com que os aprendentes realizaram as actividades, a percepção do grau de compreensão é por eles visto com desconfiança: 6/9

revelam que compreender textos em castelhano "não parece muit difícil" e 5/9 referem que compreender textos em catalão "não é fácil, mas também não é impossível". Ora, parece-nos que estas respostas revelam alguma relutância e até perplexidade quando aos resultados obtidos, fazendo sobressair alguns preconceitos quanto à facilidade de compreensão de línguas nunca estudadas em contexto formal¹³.

3. ALGUMAS CONCLUSÕES

A apresentação destes resultados torna possível a sistematização das seguintes conclusões:

1. os procedimentos de leitura em LV, no âmbito deste trabalho, ao nível do Castelhano e do Catalão, variam de acordo com as distâncias objectiva e subjectiva percepcionadas pelo leitor em relação à língua do texto;
2. as estratégias de leitura parecem ser mais variadas e diversificadas quando essas distâncias percepcionadas são maiores;
3. a transparência não é condição *sine qua non* de compreensão: a par da transparência percebe-se o papel fundamental do domínio da LM e da realização de inferências (nomeadamente ao nível da coerência frásica), isto é, do perfil linguístico-comunicativo e cognitivo do sujeito;
4. o reconhecimento da macroestrutura e do *cadre* potencializam a compreensão de textos prototípicos em LV;
5. as maiores dificuldades observadas referem-se a lacunas ao nível do domínio da LM e à falta de capacidade de realização de comparações interlingüísticas;
6. a opacidade/semi-transparência lexical em Castelhano e em Catalão parecem advir do desconhecimento de regras do sistema dessas línguas (por exemplo, género, número, flexão verbal, ...), mas verifica-se alguma dificuldade na flexibilização dos conhecimentos linguísticos prévios dos alunos.

Ao nível do ensino-aprendizagem do Castelhano em contexto português¹⁴, somos levadas a considerar que, fruto das pontes interlingüísticas que se estabelecem entre estas duas línguas ibéricas, os sujeitos possuem muitos dos conhecimentos considerados "conteúdos programáticos" (sendo apenas necessário proceder a sistematizações e a aproximações conscientes e sistemáticas das duas línguas) e accedem facilmente, como vimos, ao sentido de textos escritos. Neste sentido, parece-nos bastante redutor afirmar que "dependendo das competências de produção ou de recepção, no 10º ano de iniciação, os alunos deverão conseguir os níveis A1 e A2.1; no 11º ano, os A2.1 e A2.2 e, para final do ciclo, prevê-se que atinjam os níveis A2.2. e B1.1" (15). De facto, de acordo com o que constatámos, os aprendentes, sem nunca terem tido contacto formal com esta língua (embora tenham referido, nos inquéritos por questionário, alguns contactos informais -

13 Sobre os resultados obtidos acerca da compreensão oral de textos prototípicos orais por estes mesmos sujeitos e alguns "preconceitos" acerca da intercompreensão em LV ver ARAÚJO e SÁ & MELO, S. (2002);

14 FERNANDEZ, S. (s/d), pp 5;

viagens, música, TV, ...), acederam ao sentido de um texto biográfico em Castelhano (com todas as suas especificidades tipológicas e linguísticas), o que revela níveis de compreensão escrita bastante mais elevados do que os que são apontados no programa. Cremos portanto fundamental uma reflexão mais séria em torno dos "pré-requisitos" que os aprendentes já possuem nesta língua, bem como um reajustamento dos objectivos que se pretendem para o seu ensino-aprendizagem, no final de 3 anos de contacto formal com essa língua. Esse reajustamento poderá passar, na nossa opinião, pela distinção dos níveis esperados para cada um dos skills (compreensão e expressão oral e escrita) e por uma maior relevância dos conteúdos de carácter formativo e cultural.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, C. (1994), "Compréhension et texte en LE: rôle des cadres de connaissance et prototype ", *Langages. Théories et applications en FLE*, 2, 157-173 ;
- ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (2001), *La Lectura en Lengua Extranjera - El caso de las lenguas románicas*, Hamburg: Buske;
- ANDRADE, A. I. (1997), *Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira, Funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. & Araújo e Sá, H. & al (2001), "Percursos de análise e construção da competência plurilingue - contributos para a evolução do pensamento didáctico", IV *Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação, Percursos e Desafios*, Universidade de Évora, 27 de Setembro de 2001.
- ARAÚJO e SÁ & MELO, S. (2002), "Pour une pratique de l'intercompréhension en langues romanes (PLM-FLE): les besoins et les attentes d'un groupe cible (Étudiants lusophones universitaires non spécialistes en langues)", *Colloque Didactique du Français*, Liège - Bélgica, 24 de Maio de 2002.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997), *Compétence Plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe;
- FERNÁNDEZ, S. (coord) (s/d), *Programa de Espanhol - 10º Ano (Iniciação)*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário;
- TRIM, J. et all (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, Porto Editora (tradução)

IMAGES DU PLURILINGUISME ET CONSCIENCE LINGUISTIQUE DANS DES CLAVARDAGES ROMANOPHONES

MELO, Silvia
ARAÚJO E SÁ, Maria Helena
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro - Portugal

Résumé:

Notre étude essaye de cerner les images du plurilinguisme et des Langues Romanes (LR) d'étudiants universitaires romanophones ayant participé à une session de formation dans la plateforme Galanet (www.galanet.eu) et, plus particulièrement, leurs regards croisés concernant cette famille de langues. Nous observerons ces images dans leurs articulations avec la performance plurilingue ainsi que l'engagement cognitif et affectif de ces sujets dans des interactions synchrones multiparticipants (clavardage).

Il s'agit, finalement, de mettre en relief le rapport entre les images des langues et la conscience plurilingue des locuteurs, notamment dans les domaines affectif, cognitif et de la performance.

Mots-clés: Images des langues, plurilinguisme, conscience linguistique, langues romanes, clavardage.

Introduction

La communication interculturelle plurilingue, parce qu'elle se déroule dans des situations de contact avec l'autrui, est un contexte privilégié d'observation de l'émergence et de la négociation des images de soi, de l'autre et des langues-cultures en présence, ainsi que des rôles et des impacts de ces images dans la dynamique interactionnelle.

Dans ce cadre, nous partons du présupposé que l'interaction verbale plurilingue est un lieu doublement optimal d'observation des rapports entre l'émergence et la négociation des représentations des langues/cultures des sujets et la manifestation et le développement de leur conscience linguistique. Ceci par deux ordres de raison : d'une part, elle permet d'examiner soit leurs représentations en situation, vue que celles-ci "traversent inévitablement le vécu de la rencontre" (AMOSSY & HERSHBERG PIERROT 1997 : 42), soit le travail discursif qui les met en place et les transforme, d'après une approche constructiviste de l'interaction et des images (MONDADA & PEKAREK DOEHLER 2000 ; PEKAREK DOEHLER 2000); d'autre part, elle nous donne accès aux comportements verbaux des sujets qui découlent de leur conscience linguistique (voir ARAÚJO e SÁ & MELO: à paraître), dans la mesure où l'on y observe leur *engagement cognitif*, ou leur capacité d'usage et de réflexion sur les codes linguistiques en présence, et *affectif*, celui-ci étant en rapport avec les attitudes et représentations manifestées sur la situation de communication – ici plurilingue, interculturelle et virtuelle (voir GARRETT & JAMES 2000).

Nous observerons donc, dans une perspective qui concilie les dimensions interculturelle et plurilingue sous-jacentes au contexte de communication en étude, des épisodes d'émergence et de négociation des images, dans des séquences conversationnelles exolingues plurilingues (avec plus de 3 langues), en cherchant à mettre

en évidence la dynamique des représentations qui se déroule pendant l'interaction, ainsi que son rapport avec la conscience linguistique des sujets, notamment aux niveaux affectif, cognitif et de la performance.,.

1. La conscience linguistique et les images des langues dans des Rencontres Interculturelles Plurilingues en clavardage: esquisse d'un rapport

Les rencontres interculturelles plurilingues sont des espaces d'interaction, de médiation, de négociation et, par ce biais, de conscience linguistique et culturelle. Autrement dit, elles sont des espaces de rencontre, de négociation et de prise de conscience de l'imaginaire linguistique des locuteurs, étant donné la nature discursive et le rôle d'accrochage cognitif, affectif et comportemental que l'on reconnaît aux images dans les études en Didactique des Langues (DL) d'orientation constructiviste (voir ARAÚJO E SÁ & PINTO 2006).

Le concept d'image, pris comme proche de celui de représentation par Araújo e Sá & Pinto (2006) et par nous-mêmes dans ce texte, est un concept "nomade" et "carrefour", qui a migré d'autres lieux de production du savoir, pour s'installer au sein de la DL. Croisant plusieurs perspectives théoriques et méthodologiques (cf. PORCHER 1997; PY 2004), le concept est utilisé, en DL, avec des finalités à la fois opératoires et explicatives, servant à rendre compte du rapport des sujets aux langues et aux processus qui soutiennent leurs modes de transmission et d'appropriation.

Dans ce cadre, nous comprendrons les images en tant que "*microthéories [qui] ont pour fonction de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours, qu'il s'agisse d'une activité technique (prendre une décision au cours d'une action) ou symbolique (argumenter dans le cadre d'une discussion)*" (PY 2004 : 8). On acceptera donc, qu'"*une même RS [représentation sociale] [puisse] exprimer une conviction, voire servir de maxime de comportement, ou plus modestement de simple référence ou de convention utile ou même nécessaire à l'interprétation de certains énoncés ou comportements*" (ibidem, 11). Dans ce sens, les images façonnent soit les interactions des sujets soit leurs comportements au sein des groupes auxquels ils appartiennent.

Pour ce qui est de leur participation dans la vie sociale et donc, dans des rencontres interculturelles plurilingues comme ceux que nous étudierons ici, les sujets doivent être conscients de la situation de communication, et, dans notre cas, de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que des réertoires linguistico-communicatifs de interlocuteurs en présence. Cette conscience leur permet de mobiliser et de co-construire un parler plurilingue à la fois individuel et collectif, où l'intercompréhension puisse émerger en tant que produit discursif¹. Ainsi, la reconnaissance des représentations et la conscience de leur mobilisation discursive seraient des éléments clés de développement de la conscience linguistique/plurilingue des sujets dans des pratiques discursives situées (voir GAJO 1997 ; MELO 2006).

Ces deux concepts – représentation et conscience linguistique – surgissent en DL comme des notions-clé dans les études qui essayent de comprendre le déroulement et le degré de succès de la communication interculturelle et l'enseignement-apprentissage des langues (voir, par exemple, BILLIEZ 1996; CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE 1993; CASTELLOTTI 2002; CASTELLOTTI & MOORE 2002; MÜLLER 1998;

¹ De ce point de vue, on pourrait postuler qu'il s'agirait davantage d'une conscience plurilingue, plutôt que d'une conscience linguistique, d'après l'attachement de la DL à un paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage des langues-cultures de plus en plus plurilingue (voir DABÉNE 2000).

YANAPRASART 2002). De ce point de vue, ils deviennent des concepts qui permettent, à la fois, d'analyser et d'interpréter les contacts avec les langues, ou, dans d'autres mots, ils sont des instruments d'observation soit des situations de contact inter-linguistique soit de leurs résultats. Ainsi, plus que des "outil[s] nécessaire[s] à l'anticipation des conduites et des rôles avant la rencontre" (YANAPRASART 2002 : 60), les deux concepts reflètent le développement de la capacité des sujets à entrer dans des situations de contact de langues et cela aux niveaux affectif, cognitif et de la performance. En d'autres termes, ces concepts possèdent des propriétés opératoires (en tant qu'instruments heuristiques de découverte du réel) et explicatives (en tant que cadres d'analyse d'autres phénomènes, comme, par exemple, l'échec scolaire en langues²).

Ce rapport des images avec la conscience linguistique est observable dans les différentes dimensions constitutives du concept, telles que GARRETT & JAMES 2000 les ont identifiées. Nous ne relevons que les trois qui nous intéressent dans cette étude, notamment :

- la *dimension affective* de la conscience linguistique, parce que les représentations sont des indicateurs des prédispositions des sujets à entrer en contact avec l'autre et avec la diversité linguistique et culturelle, tout en mettant en évidence leur déjà-là socio-affectif, ainsi que leurs univers symboliques de référence, gouvernant les rituels d'interaction ;
- la *dimension cognitive* de la conscience linguistique, parce que les actes de verbalisation et de négociation des images illustrent la mise en usage des répertoires stratégiques des sujets, en particulier les stratégies cognitive-verbales de communication-apprentissage qu'ils utilisent dans un environnement linguistique et culturellement perçu comme éloigné (par exemple, la comparaison des langues, la recherche de passerelles pour l'accès au sens...);
- la *dimension de la performance* de la conscience linguistique, parce que les représentations des sujets, notamment sur la situation de communication, incitent ou bloquent l'usage de leurs répertoires linguistiques et communicatifs, tout particulièrement pour ce qui est du choix des langues et le recours à des marques transcodiques avec des objectifs et des fonctions discursives différenciées.

De ce point de vue, et pour ce qui de l'étude du rapport entre les représentations et la conscience linguistique, nous croyons que ces deux notions nous aident à comprendre comment les sujets s'engagent dans la communication interculturelle et plurilingue et, donc, à cerner le potentiel acquisitionnel de ces rencontres. L'étude de ce rapport mettrait en évidence les *a priori*s qui constituent l'interaction et illustrerait, en effet de loupe, comment les sujets gèrent l'ensemble de leurs répertoires verbaux, cognitifs et affectifs.

Les interrelations entre les images et la conscience linguistique des sujets deviennent particulièrement visibles lors des épisodes discursifs de verbalisation et de négociation des représentations, comme ceux que nous analysons dans ce texte, ceux-ci provoquant leur engagement conversationnel très actif pour soutenir leurs convictions (voir MELO 2006). Or, si "les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation, régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales" (JODELET 1989 : 41), elles orientent et influencent l'ensemble des stratégies mises en action pendant les activités

² Voir, à ce propos, comment le concept d'image peut expliquer le choix des langues (DABÈNE 1997) et servir d'instrument d'analyse du succès des apprentissages (CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE 1993).

discursives de verbalisation et de négociation. En effet, s'agissant de situations plurilingues, les images influencent directement le développement de la conscience linguistique. Dans un mouvement inverse, l'émergence et la négociation des images sont, à leur tour, influencées par l'état de développement de la conscience linguistique des sujets. Il faut rappeler ici, par exemple, que beaucoup d'images des langues sont en rapport avec des méconnaissances concernant le monde des langues et des cultures³.

De cette façon, si l'on croit, à la suite de Vygotsky, que les processus cognitifs ne sont pas exclusivement individuels mais sociaux et dialogiques (voir 1985 : 64), l'étude des représentations, produits sociaux et dialogiques, ne peut que mettre l'accent sur les activités conversationnelles où elles gagnent forme, celles-ci étant révélatrices de la conscience linguistique des sujets. Or, même si cette conscience peut être visible dans les performances en situation de clavardage, nous savons que le produit discursif qui en résulte ne peut être observé dans toute sa complexité que si nous prenons en compte les autres dimensions impliquées (affective et cognitive).

Dans un contexte de communication multi-participants où les LR – ainsi que les multiples outils para-verbaux et non-verbaux possibles par l'usage du clavier – sont des instruments de communication, l'intercomprehension plurilingue "may be the result of consciousness of linguistic proximity and discrepancies, perception of the possibilities and limitations of transfer between languages and cultures and recognition that it is possible to move between them"⁴ (ARAÚJO e SÁ & MELO en publication).

Tout en s'inscrivant dans cette perspective théorique, notre étude cherche à décrire comment les sujets verbalisent les images des langues dans des sessions de clavardage romanophone. D'une façon plus claire, nous chercherons à comprendre comment ces images nous donnent accès au profil de la conscience linguistique d'une communauté de pratique et d'apprentissage de l'intercompréhension plurilingue (voir ARAÚJO e SÁ & MELO 2006), ce profil étant observé dans son rapport avec les images des langues et de la situation de communication des sujets y participant.

2. Les images des langues dans des clavardages romanophones : émergence et négociation

2.1 Méthodologie et corpus

Notre corpus a été prélevé des 15 sessions de chats plurilingues romanophones (au moins avec 3 langues) qui se sont déroulées dans le cadre de la deuxième formation à l'intercompréhension en LR du projet Galanet⁵ (dite "canosession", entre mars et mai 2004, avec la co-présence du portugais, de l'espagnol, du français et de l'italien). Lors de cette formation, qui comptait 210 étudiants inscrits de diverses provenances romanophones (Europe et Amérique Latine), répartis en 15 équipes selon leur langue de référence et/ou leur langue cible, le thème en discussion était "*Ridiamo per le stesse cose?... Y a-t-il un humour romanophone?*" et a aboutit à la

³ Les connaissances sur la diversité linguistique et culturelle sont admises comme faisant partie de la dimension cognitive de la conscience linguistique ou encore, dans d'autres perspectives théoriques, de la culture linguistique des apprenants (voir SIMÓES 2006). Il faut rappeler que ce concept a été conceptualisé par cet auteur autour de trois dimensions : cognitive, comportementale et imagétique.

⁴ « peut être le résultat de la conscience des proximités et des éloignements linguistiques, de la perception des possibilités et des limitations de transférence entre les langues et les cultures, et la reconnaissance de la possibilité à établir des passerelles entre elles » (notre traduction).

⁵ GALANET (Plate-forme de formation à l'intercompréhension en langues romanes) était un projet Socrates/Lingua, coordonné par Christian Degache de l'Université Stendhal Grenoble 3 (France), avec la participation de 6 institutions partenaires: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Università de Cassino (Italie), Université Lumière Lyon 2 (France) et Université de Mons-Hainault (Belgique). Plus d'informations sur www.galanet.eu.

réalisation et publication conjointe d'un dossier de presse plurilingue et interculturel (disponible sur www.galanet.eu). Ce thème devrait être développé surtout par le recours à la langue romane de référence des étudiants, ce qui constituait le seul contrat de communication/ intercompréhension pré-établi : s'exprimer dans sa langue et essayer de comprendre celle des autres.

Le nombre de participants (et de LR) à chaque session de chat est variable et instable, ainsi que la périodicité et la durée des sessions, celles-ci s'étant très souvent développées en dehors du cadre présentiel hebdomadaire de la formation, en fonction des disponibilités des étudiants inscrits.

Dans les 15 séances exolingues-plurilingues de clavardage qui ont eu lieu pendant cette session, nous avons identifié 22 séquences (à extension assez variable) où les locuteurs mobilisent et négocient leurs représentations concernant les LR, plus en particulier : i) leurs rapports interlinguistiques ; ii) l'apprentissage de ces langues ; et iii) le plurilinguisme et l'intercompréhension dans cette famille linguistique. Nous avons organisé le corpus d'après ces trois catégories thématiques, sachant tout de même qu'elles ne s'excluent toujours pas mais ayant observé des critères de dominance relative dans les échanges où cela se vérifie.

2.2 Les images des LR ou l'imaginaire dialogique plurilingue en action

S'agissant d'une situation de communication plurilingue et romanophone, explicitée dès le début par le titre du projet auquel les sujets participent, ce n'est pas étonnant que ces sujets prennent ces deux éléments sémantiques – intercompréhension et langues romanes – en tant qu'objets de thématisation discursive pendant leurs rencontres en clavardage. Cette thématisation se fait à l'aide des images que les locuteurs possèdent sur ces deux contenus, notamment : qu'est-ce l'intercompréhension ? qu'est-ce qu'une LR ? en quoi elles se rapprochent et s'éloignent ? est-ce que la communication plurilingue romanophone est possible par le moyen du clavardage ?

Pour ce qui est des *LR et de leurs rapports*, nous avons repéré 9 épisodes où les clavardeurs verbalisent et négocient les images qu'ils se font de ces langues. Dans leurs interventions, le poids de la proximité dans cette famille linguistique est assez modalisé : s'ils reconnaissent les traits qui unissent les LR, ils font question de ne pas oublier ce qui les séparent : « *C'est un petit comme le français, le portugais, l'espagnol, l'italien: ce sont des langues différentes, mais quand même très proches et pareilles⁶* ». Ainsi, s'ils se réfèrent parfois aux proximités (« *POis, de facto o português e o espanhol são muito próximos!* »), ils discutent assez souvent les éloignements et les opacités reciproques (« *¿Por qué dicen Ciao para decir hola?* »), ainsi que les fausses-opacités ou opacités prévues (« *Gracias, Clelia, no quería confundirme, aunque es transparente la palabra* »). Dans d'autres mots, ces clavardeurs romanophones reconnaissent un espace de variation dans l'axe typologique de cette famille, fruit de leurs biographies linguistiques, et sont conscients de son influence dans les interactions où plusieurs langues se partagent le territoire. Cela les conduit à des opérations d'hierarchisation des LR, tout en procédant à des sous-groupements (espagnol et portugais, d'un côté, et italien et français, de l'autre : « *bueno, si...es bastante diferente, es como el francés y l'italiano o el portugues i el castellano, sabes? son lenguas latinas...tienen sus diferencias...* »), ou même à l'élimination de certaines langues, faute de la perception de traits distinctifs :

⁶ Nous utilisons, tout au long de cette section, des exemples de notre corpus à titre illustratif, repris avec leur orthographie originelle.

[qalbu] galicia es portuguesa
[qalbu] :)
[MiguelL] casi
[qalbu] ellos hablan lo portugues!!
[CristinaV] o portugal gallego... depende como se mire

Or, si ce « parler sur les langues » est déjà un signe de la consciente linguistique de ces romanophones, vue que « *sendo as línguas realidades apreensíveis, elas são observadas, comparadas, descritas, hierarquizadas e avaliadas* »⁷ (voir MELO, ARAÚJO e SÁ & SIMÕES 2006), la façon dont ils négocient leurs images nous en donne une preuve supplémentaire. Ainsi, ils se mettent d'accord (« *exactement!* »), se questionnent (« *Que te parece más facil, el portugués de portugal o de Brasil?* ») et confrontent ouvertement leurs images croisées sur ces objets (« *oui ça ressemble'un peu, mais pas trop!* »), pour ce qui est, par exemple, de leur beauté (« *Es encantador...* »), ou du degré de difficulté/facilité (« *con el portugués de Portugal (luego está el portugués brasileño) es más difícil de entender* » ; « *es lo bueno del castellano es eso, que lo escribes casi todo según se pronuncia* »). Cette verbalisation des représentations et leur négociation se fait souvent par le recours aux plusieurs langues admises dans le contrat de communication-apprentissage de la plateforme (le « parler les langues »), comme déjà mis en relief par Araújo e Sá & Melo (2003 et en publication), tout en mettant en évidence la « double focalisation » (voir BANGE 1992) qui caractérise toute communication, particulièrement celle qui admet des rencontres de langues.

Concernant maintenant *le rapport des sujets à l'apprentissage des LR et aux compétences en LR*, nous avons repéré 5 épisodes particulièrement illustratifs, même s'il y en a aussi des traces dans les autres épisodes qui constituent notre corpus. Des mouvements discursifs d'auto- et de hétéro-évaluation des compétences sont particulièrement visibles à cet égard, dans ces échanges :

[ilaria] per el italiano lo conoces bastante?
[PauV] no se
[ilaria] ma si!!!
[PauV] creo que puedo hablarlo mas o menos

Ainsi les locuteurs verbalisent fréquemment leurs images sur leur degré de compétence par rapport aux LR, ce qui met en relief leur capacité d'auto-régulation des apprentissages langagières, celle-ci accompagnant et soutenant les échanges communicatifs auxquels ils participent: « [AnnaikG] J'ai pas compris colombia! (je parle que français et un pouillia d'italien!) » ; « [SilviaM] Oppps.... mi ctalán es un atentado al catalan de verdad... ». Dans cette observation de soi-même en tant que locuteur et apprenant de LR, les sujets explicitent encore ce qu'ils croient être leurs besoins d'apprentissage (« [SilviaM] Catalá... Pueden hablar català conigo? es que ya sé español..... »).

De surcroît, cette conscience des compétences déjà développées, fréquemment sous-estimées parce qu'évaluées dans des termes très scolarisés, conduit les sujets à partager, avec les autres en ligne, leurs projets d'apprentissage linguistique, ce qui peut indiquer un rapport affectif et cognitif aux langues, ainsi que leur croyance aux potentialités d'apprentissage de ce type de communication. Ces projets et ce rapport aux langues et

⁷ « étant des réalités appréhensibles, les langues sont observées, comparées, décrites, hiérarchisées et évalués » (notre traduction).

à la situation d'apprentissage sont visibles dans des interventions comme « *Vale! Puedes... pero siempre si puedes comprender, si haces un pequeño esfuerzo!* », où les étudiants reconnaissent le besoin de l'engagement affectif et cognitif dans l'apprentissage et la communication, ainsi que dans les échanges où des contrats d'apprentissage sont établis. L'extrait qui suit, où les participants explicitent leur désir de faire un tandem portugais-catalan, en est un exemple:

[SilviaM] Me encantaria poder hablar catalán...
[EliaC] A mi m'agraderia parlar portuguès i italiana...
[mokab] Et le français, ça ne te plaît pas?
[SilviaM] Vamos hacer un tandem: yo enseño el portugués...
[EliaC] La veritat que quan comences a estudiar idiomas no pots parar..o almenys això em passa a mi
[SilviaM] Eu també sou assim! é o feitiço das línguas...

En effet, comme nous l'avons déjà mis en évidence dans un travail précédent, ces échanges nous permettent de parler, dans le cadre de ce projet et des interactions y ayant lieu, d'une communauté d'apprentissage et de pratique de l'intercompréhension (voir ARAÚJO e SÁ & MELO 2006), dont la constitution est en rapport avec la dimension sociale des connaissances et de leurs processus de construction ou encore, dans cette interaction en particulier, des images des LR et de leur circulation dans le discours.

En ce qui concerne maintenant *les images de la communication croisée et de l'intercompréhension en LR*, les 8 épisodes repérés montrent à l'évidence le plaisir éprouvé par les locuteurs participant à l'interaction (« [SilviaM] Yuppaaaa!!! »). Ils rendent aussi saillante leur croyance aux effets thérapeutiques de ce type d'interaction dans le soutien du plurilinguisme (« assim vai haver plurilinguismo!!! », « para diversificar isso tudo », « Scusa Romautos il faudrait parler portugais et espagnol et français ») et dans le développement de la compétence plurilingue :

[mokab] Pour moi c'est la même chose, mais on peut parler en utilisant toutes les langues!
[EliaC] parfait!! perfecto!!
[EliaC] comme ça on peut pratiquer tous
[mokab] Voilà!

Cependant, cette défense de la nature romanophone de la communication et ces essais successifs d'établir un contrat de communication exclusivement néo-latin, provoquent plusieurs mouvements d'exclusion d'autres langues faisant partie des répertoires plurilingues des sujets. C'est le cas, par exemple, de l'allemand (« *hier wird nicht deutsch gesprochen* », « *oye oye, no más alemán, please!!!!* ») ou de l'anglais (« *y tampoco inglés ;)* » ; « *Please? Isso também é romano???* »). Cela dit, paraît-il que la conscience de la nature romanophone de l'interaction, fortement mise en évidence par le titre même du projet auquel les sujets participent (« *intercompréhension en langues romanes* ») et toujours renforcée par la présence constante des tuteurs/animateurs (dont une des fonctions majeures est bel et bien le rappel du contrat de communication sous-jacent à la proposition pédagogique) est responsable par une vision étroitement romanophone du « *plurilingue admis* ». Cette identification à ce qu'on pourrait désigner de « *plurilinguisme partiel* » est illustré dans l'épisode qui suit :

[romautos] on a un truc à vous proposer avec Colombia
[romautos] je vais écrire en portugais
[romautos] et elle en espagnol
[romautos] voilà
[romautos] assim vai haver plurilinguismo!!!

Or, si l'analyse de ces épisodes de plurilinguisme admis ou partiel (voire aussi les autres épisodes de notre corpus ici présentés) peut nous donner preuve d'une capacité à s'(inter)comprendre, notamment pour ce qui est la communication entre les langues du contrat, des échanges où les clavardeurs manifestent leur désarroi face à l'impossibilité de suivre le cours des interactions ou de comprendre les langues en présence sont aussi présents. Ceci est observable pour toutes les LR mobilisées par Galanet, le portugais (« *que dices tu en portuguese que no entiendo nada!* » ; « *yo entiendo mejor hablando a un chino que a un portugués, en serio* »), l'espagnol (« *não comprehendo* »), le français (« *eu não percebo nada disto!!!!* » et « *nao tou a perceber rien* »), et entraîne parfois l'auto- et l'hétéro-exclusion de l'espace interactionnel :

[xander] não comprehendo.
[JavierT] xander, no te enteras de na, majo
[PauV] jajaja
[PauV] pobre
[PauV] no sabe castellano
[PauV] xander, qu estudias?
[JavierT] ni portugués, ni francés, ni...
[xander] tu tambiem no sabes portugues
[JavierT] yo no sé nada, pero me entero jajajaj
[xander] quieres hablar en chines?
[JavierT] come vuoi
[PauV] ui...que marron
[PauV] questo e italiano
[JavierT] no te mosquees, hombre
[PauV] no contesta

En tout cas, comme nous l'avons déjà repéré dans une autre étude de ce même corpus, l'usage de plusieurs langues d'interaction dans un environnement interactionnel multiparticipants est à l'origine de deux procédés assez typiques dans la communication plurilingue, où interviennent les images des sujets concernant les langues et la situation de communication. Comme nous l'avons affirmé, "o uso simultâneo ou alternado de múltiplas línguas de comunicação está na origem de dois processos colaborativos interdependentes que caracterizam o nosso corpus: a negociação de sentido e de saberes (onde incluímos, particularmente, a resolução de problemas linguístico-comunicativos e simbólico-culturais) e a (re)-negociação do contrato de comunicação" (voir MELO, ARAÚJO e SÁ & SIMÕES 2006)⁸. Or, cela nous rappelle que, à la suite de problèmes de communication, les images émergent en tant que premiers accrochages cognitifs aux problèmes ou en tant que premier « prêt-à-porter » explicatif de leur nature, comme nous le pouvons observer dans plusieurs épisodes où les interventions mettent en évidence la fonction argumentative et explicative des images dans les situations de

⁸ « L'usage simultanné ou alterné de plusieurs langues de communication est à l'origine de deux procédures collaboratives interdépendantes qui caractérisent notre corpus : la négociation des sens et des savoirs (où nous incluons, tout particulièrement, la résolution de problèmes linguistiques, communicatifs et symboliques-culturels) et la (ré)négociation du contrat de communication » (notre traduction).

rupture. Les exemples suivants nous laissent deviner la nature de ces problèmes, ainsi que les images mobilisées pour les rendre cognoscibles :

« es un poquito diferente del español...yo no imaginaba tan diferencias pero es un lenguaje que me gustaría mucho comprender! » ;
« yo no sé nada, pero me entero jajajajaj » ;
« e que todos los portugueses entienden un poquito de español » ;
« yo entiendo mejor hablando a un chino que a un portugués, en serio»;
« porque no te gusta los portugueses???? »

3. Et finalement... pour conclure sur ce rapport entre les images des langues et la conscience plurilingue

Notre analyse a mis en relief le rôle de la participation dans des épisodes de négociation des images des langues dans la construction d'un "parler plurilingue" en ligne, révélateur de la conscience linguistique et plurilingue des interlocuteurs : ce parler plurilingue émerge dans ces épisodes soit à cause de la nature collective de l'interaction, soit à cause des différentes contributions de chaque interlocuteur, parce que les sujets font preuve de leur compétence plurilingue en action et actualisent les langues qui composent leurs répertoires. De plus, ces échanges de négociation des images des langues illustrent et mettent en évidence le *déjà-jà* des sujets en ce qui concerne leur compétence plurilingue et conscience linguistique, ainsi que son développement *dans et par* l'interaction (voir aussi ARAÚJO e SÁ & MELO en publication et MELO, ARAÚJO e SÁ & SIMÕES en publication pour des résultats supplémentaires dans ce sens).

Considérant la discussion des résultats présentés, nous pouvons postuler les rapports suivants entre les images des langues et la conscience plurilingue, toujours par référence aux trois dimensions de la conscience linguistique en étude:

- au niveau affectif, nous avons repéré le sentiment d'appartenance à une communauté romanophone, aussi bien que la reconnaissance de la valeur affective des langues (notamment en tant que leviers de l'apprentissage et de l'intercompréhension) et leur valorisation en tant qu'objets d'appropriation et utilitaires, mais aussi, dans un moindre degré, identitaires ;
- au niveau cognitif, nos résultats soulignent la reconnaissance de la possibilité d'une dissociation temporelle et situationnelle des compétences, la valorisation des efforts cognitifs dans les activités de compréhension et de communication (la prise de risques, par exemple) et des images très souvent scolarisées des LR et des compétences ;
- au niveau de la performance, nous avons trouvé des indices du rôle stimulateur de la négociation des images des LR dans la performance plurilingue des sujets - ou dans leur compétence plurilingue en action. En effet, la mise en discours et la co-construction des représentations incitent l'usage des répertoires plurilingues des sujets (linguistiques et communicatifs et cognitivo-verbaux, comme mis en évidence en MELO 2006). Par conséquent, nous avons repéré des traces du rapport entre la négociation des images et la conscience linguistique telles que la reconnaissance de répertoires linguistiques pluriels, la tolérance et l'ouverture envers les phénomènes de contact des langues valorisés par le contrat

didactique et la conscience du besoin de négocier le contrat de communication-apprentissage, afin de maintenir sa nature plurilingue et, surtout, romanophone.

Ainsi, de par leur nature discursive et socialisante, les épisodes où émergent des images nous donnent de nouveaux arguments en faveur de l'usage des chats en classe de langues, espace de contacts interlinguistiques (voir BONO 2005), notamment quand on vise le développement de la compétence plurilingue et interculturelle des apprenants et donc, de leur conscience linguistique/plurilingue. Ils nous ouvrent aussi des chemins pour comprendre l'influence de la scolarisation dans la construction des images des langues, et donc, de la formation des professeurs en tant que champ d'intervention didactique prioritaire (voir ALVARES PEREIRA & SOARES 2006), rappelant le rôle qu'elles jouent dans une éducation pour le plurilinguisme et l'inclusion de toutes les langues dans le dialogue interculturel.

Références bibliographiques

- AMOSSY, R. & HERSCHEBERG PIERROT, A. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Nathan Université Ed
- ALVARES PEREIRA, L. & SOARES, L. (2006). "Représentations du plurilinguisme et conscience linguistique : Pourquoi (ne pas) apprendre des langues dans un contexte de formation d'enseignant·e ?". Présentation au 8^e Congrès International ALA, « *Plurilinguisme et conscience linguistique : quelles articulations* ». Les 2-5 de juillet 2006: Le Mans
- ARAÚJO E SÁ E SÁ, M. H.. & MELO, S. (à paraître, sortie le mars 2007). "On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness". In *Language Awareness, Multilingual Matters* (numéro spécial sur communication électronique)
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO, S. (2006). "Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano!": la négociation des chats plurilingues en tant que situations d'apprentissage langagière". In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (org.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, 40, p. 164-177
- ARAÚJO E SÁ E SÁ, M. H.. & MELO, S. (2003). "Beso em português diz-se beijo :*": la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones. In C. Degache (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues*, de Galatea à Galanet, *LIDIL*, 28 (95-108)
- ARAÚJO e SÁ, M. H. et PINTO, S. (2006). "Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística". In R. Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, p. 227-240
- BANGE, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". In D. Véronique (Coord.) *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social - AILE*, 1, p. 53-85
- BILLIEZ, J. (1996). "Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées". In L. Dabéne & C. Dégache (coord.), *Études de Linguistique Appliquée*, 104, p. 401-410
- BONO, M. (2005). "Frontières scolaires vs frontières sociales : vers la création d'espaces plurilingues au sein de la classe". In *Synergies France*, 4, p. 194-202
- CANDELIER, M. & HERMANN-BRENNECKE (1993). Entre le choix et l'abandon. Les langues étrangères à l'école vues d'Allemagne et de France. Paris: Didier
- CASTELLOTTI, V. (2002). "Quand les langues se confrontent, qu'est-ce qu'elles racontent? Des histoires de rencontre". In *Babylonia*, 2, p. 50-54
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). Social Representations of Languages and Teaching. Reference Study, Language Policy Division, DGIV, Council of Europe, Strasbourg. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/CastellottiMooreEN.pdf (le 25 janvier 2007)
- DABÈNE, L. (2000). "Pour une didactique plurielle: quelques éléments de réflexion". In *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité*. Actas do 6^o Colloque International de ACEDLE, p. 9-13

- DAEINE, L. (1997). "L'image des langues et leur apprentissage". In M. MATTHEY (org.), *Les langues et leurs images*. IRDP Éditeur : Neuchâtel, p. 19-23
- GAPRETT, P. & JAMES, C. (2000) Language awareness. In M. Byram (ed), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London and New York: Routledge, p. 330-333
- JODELET, D. (1989). "Les représentations sociales: un domaine en expansion". In D. Jodelet (dir), *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F. (47-78)
- MELO, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em chat* (título provisório). Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro
- MELO, S.; ARAÚJO e SÁ, M. H. & SIMÕES, A. R. (en publication, 2006). "¿Por qué dicen Ciao para decir hola?: Interacção em chats plurilingües romanófonos e desenvolvimento da Cultura Linguística". In M. H. Araújo e Sá, J. Fróis & S. Melo (coord.), *Comunicação electrónica em contextos de educação linguística. Teorias e Práticas. Intercompreensão*, 13
- MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2000). « Intéraction sociale et cognition située. In *AILE*, 12. <http://aile.revues.org/sommaire70.html> (le 25 janvier 2007)
- MÜLLER, N. (1998). "L'Allemand, c'est pas du Français!" - Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. Lausanne: IRDP e LEP
- PERAREK-DOEHLER, S. (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives*. In *AILE*, 12. <http://aile.revues.org/sommaire70.html> (le 25 janvier 2007)
- PORCHER, L. (1997). "Lever de rideau". In G. ZARATE (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures. Notions en Question*, 2, p. 11-27
- PY, B. (2004). "Pour une approche linguistique des représentations sociales". In J.-C. Beacco (org), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, Langages*, 154, p. 6-19
- SIMÕES, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada)
- VYGOTSKY, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Ed. Sociales
- YANAPRASART, P. (2002). "La dynamique des représentations dans les contacts interculturels". In P. Yanaprasart (ed.), *Communiquer en milieu interculturel. Travaux neuchâtelois de linguistique*, 36, p. 59-79

Nota de la editora

La *Revista Nebrija de Linguistica Aplicada a la enseñanza de las lenguas* tiene como objetivo primario desplazar parte del debate científico al español como lengua capaz de vehicularlo. Por primera vez publicamos dos artículos de la **Biblioteca esencial** en lenguas romances. Dado que ambos provienen de la investigación de miembros del grupo Galatea y que se refieren a los fenómenos de intercomprensión en las lenguas romances consideramos lícita la excepción para no desvirtuar la estrategia príncipe sobre la que pivota dicha investigación.