Nebrija Universidad

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

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

En camino hacia el plurilingüismo

DEUTSCH
ENGLISH
ESPAÑOL
FRANÇAIS

Lecciones magistrales
Mesas redondas
Comunicaciones
Talleres
Pósters

Universidad Nebrija
28-30 de septiembre de 2012
Campus de la Dehesa de la Villa
C/ Pirineos, 55 - 28040 Madrid

www.congresolenguasnebrija.es
congresolenguas@nebrija.es

Nebrija Universidad

Número 13

Especial Actas de Congreso

Equipo de redacción de la Revista

Dirección
Marta Baralo Ottonello

Editora responsable
María Cecilia Ainciburu

Secretaria
Mª Ángeles Suárez

Secretaría de redacción de estas Actas

Cristina Archanco Galindez
David Íñiguez Moreno
Irene Bautista Monforte
Antonio Barrero Rivera
Ana Lázaro Garcia

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)

Universidad Antonio de Nebrija
ISSN 1699-6569
Este número se terminó de editar
El 4 de marzo de 2013

Número especial 13 / Año 2013

Presentación

Prefacio
Preface

Presentaciones

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

Diseño y aplicación de la plataforma Web 2.0 "RedacText" para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia escrita en las áreas del currículo de la Educación Obligatoria
Silvia Eva Agosto Riera y Teresa Mateo Girona

Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la Presentación académica oral EFE
María Cecilia Ainciburu y Claudia Mariela Villar

Experimentación psicolingüística y enseñanza de ELE: el caso de los grupos clíticos del español
Anahí Alba de la Fuente

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

Omnes pro uno unus pro omnibus. Les Wikitaires de l'EOI
Mª del Carmen Álvarez Badillo

Culture Shock: Adaptation Strategies
Rubén Darío Alves López y Alicia de la Peña Portero

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

Construcciones con 'siempre que': explicación de las gramáticas descriptivas y de la gramática aplicada a la enseñanza de E/LE
Laura Arroyo Martínez

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

La expresión de la probabilidad en el español no nativo: currículo y realidad
María José Barrios Sabador

La puntuación como contenido significativo en la enseñanza y el aprendizaje de la sintaxis
Laura Beneroso Otáduy

English for Physiotherapy, Physiotherapy for English: a synergistic approach
Lindsey Bruton and Monika Woźniak

Análisis contrastivo albanés – español: el lenguaje político albanés enfrente al lenguaje político español
Hilda Bushi

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

Los programas automáticos de reconocimiento de voz para la transcripción del discurso oral.
Julio Agustín Carballeira García

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

La importancia de incorporar la fraseología en el aula ELE
Nair Carrera Martinez

El análisis del entorno: herramienta estratégica para el cambio
Paula Cascio Felgueras

Práctica virtual: el uso de auto-grabaciones en audio y video en la enseñanza-aprendizaje semipresencial de ELE
Manuela Crespo y Lieve Vangehuchten

Evaluación de la actuación, perspectiva comunicaccional y español para uso profesional: el «Diplôme de compétence en Langue»
José María Cuenca Montesino

PechaKucha 20x20: un formato adaptado a la clase de ELE para promover la comunicación oral de estudiantes de primer año
María Eugenia de Luna Villalón

La dificultad de las oraciones condicionales radica en el uso de los conectores
Carmen Hernández Alcaide
Propuesta práctica de entonación en el aula de ELE
María Jiménez Cruz y Manuel Rosales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alfabetizando arabófonos adultos: un estudio de casos
Patricia Fernández Martín

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

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

Los juegos: algo lúdico, pero también didáctico
Sandra García Rodrigo

Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: inmigrantes refugiados
Eva María García Ortiz y Victoria Khraiche Ruiz-Zorrilla

El discurso expositivo en español L2: estudio sobre producciones orales y escritas de hablantes de árabe
Marta García Pérez, Elisa Rosado Villegas y Joan Perera Parramon

La importancia del error en el aula ELE
Roberta Giordano

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

La referencia a L1 y L2 en ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices
Pilar González Ruiz y Lydia Fernández Pereda

Förderung des akademischen Schreibens mithilfe von offenen Unterrichtsmethoden
Gabriela Gorąca-Sawczyk

Lingua-cultural Approach to Teaching English Idioms to Georgian Students
Irine Goshkheteliani and Dea Megrelidze

Audiodescripción: acceso a la cultura
Ana Heredero García

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

Source: Building a Searchable Online French Greek Parallel Corpus for the University of Cyprus
Fryni Kakoyianni-Doa and Eleni Tziafa

De la recherche sociolinguistique à la compétence interculturelle
Stella Maria Karamagkiola

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

Ressources audiovisuelles sur Internet élaborées pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) à un public adulte non-captif
Thomas Lamouroux

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

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

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

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

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

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

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

Las estrategias de cortesía en la interacción escrita por correo electrónico en E/L2 para inmigrantes
Mª Isabel Melero Campos

Las teoría de las colocaciones léxicas en el aprendizaje - enseñanza de E/LE
Óscar Rodríguez García y Clara Mª Molero Perea

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

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

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

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

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): funcionamiento y formación del profesorado
Dimitrinka G. Níkleva, Brigitte Urbano Marchi y Agustín Jiménez Jiménez

The Birmingham Style of ESP Discourse Analysis
Yasunori Nishina

Las fronteras de la traducción en la didáctica del español para fines específicos. El caso de los estudiante suniversitarios italófonos
Raffaella Odicino

El Glosario como Propuesta Didáctica en el aprendizaje de léxico
Sofia Oliveira Dias

Language Accreditation in Spanish University Circles: relevant features in ACLES's model
Elena Orduna Nocito

The Use of Rubrics in Escuela Oficial de Idiomas
Ana Otto

Un estudio sobre la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido a estudiantes malteses de ELE
Blanca Palacio Alegre

Fenómenos del Plurilinguismo en la tierra indígena São Marcos-Brasil
Sandra Milena Palomino Ortiz

Análisis del marcador discursivo bueno en las conversaciones de estudiantes italianos y españoles hablando en español
Consuelo Pascual Escagedo

A Corpus-Based Analysis of Errors in Adult EFL Writings
Ana M. Pérez Sánchez

Análisis contrastivo de las vocales del español y el chino mandarín: reflexiones para el profesor de ELE
Sílvia Planas Morales

La secuencia del cumplido en los manuales de ELE y de árabe dialectal como lengua extranjera
Ana Ramajo Cuesta

La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas
María Luisa Regueiro Rodríguez

La didáctica de la pronunciación de ELE, en contexto francés, a través de la asociación de sonidos, gestos y ritmos
Ana-Isabel Ribera Ruiz de Vergara

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

La pronunciación: la gran olvidada en el aula ELE
María Sabas Elías

La enseñanza significativa del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva
Gemma Santiago Alonso

Enseñanza de español como segunda lengua en el contexto escolar a través de AICLE
Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Websites for English Language Teaching: Design, Contents and Pedagogical Implications
Juan Solis Becerra, Teresa Marqués-Aguado y Esther Giménez Quiñonero

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

L'utilisation des moyens informatiques au cours de l'apprentissage de la langue française
Natalia Surguladze and Mikheil Surguladze

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

Ambiente virtual de aprendizaje y formación de profesores de español: una experiencia para el desarrollo de la literacidad en la era digital
Cristina Vergnano-Junger

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

Prefacio

En la Universidad Nebrija hemos celebrado, del 28 al 30 de septiembre de 2012, en el Campus de la Dehesa de la Villa de Madrid, el ***I Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo***.

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

Las dos jornadas de intercambios nos permitieron debatir sobre varios temas de interés como el desarrollo de la competencia plurilingüe de los ciudadanos, los retos de la sociedad plurilingüe, la proyección profesional de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, los aspectos más actuales de la adquisición, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Uno de los desafíos más atractivos era conseguir hacer realidad el plurilingüismo y pudimos ver con satisfacción que el alemán, el español, el francés y el inglés fueron vehículos de integración y discusión en mesas redondas, lecciones magistrales, comunicaciones, talleres y pósters.

Al publicar estas Actas, gracias al esfuerzo y dedicación de varios meses de su editora, la Dra. María Cecilia Ainciburu, quisiera agradecer muy sinceramente el esfuerzo realizado por todos los profesores y secretarias del Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Nebrija, que con la ilusión de la primera vez volcamos todas nuestras energías en este I Congreso.

En nombre de quienes dirigen esta universidad, queremos expresar también nuestro agradecimiento a las instituciones que nos dieron su apoyo desde el primer momento y que estuvieron representadas en las Mesas redondas y paneles por sus autoridades académicas, de manera particular al Instituto Cervantes, al British Council, al Instituto Goethe y al Instituto francés y la Alliance Francaise.

De manera muy especial, agradecemos a todos los participantes que respondieron a nuestro llamado y compartieron su experiencia en todas las aulas en un clima

plurilingüístico y pluricultural, así como a las empresas editoriales que nos acompañaron con sus novedades.

Una mención especial va dedicada a nuestras maestras, que nos enriquecieron con sus lecciones magistrales, Juana Muñoz Liceras (Universidad de Ottawa), Graciela Vázquez (Freie Universität, Berlín), Joanne Neff (Universidad Complutense de Madrid) y Anna Halbach (Universidad de Alcalá.)

Estas Actas, que se publican en un número especial anexo en la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, recogen una parte importante de los trabajos presentados en el Congreso y tratan sobre las siguientes líneas temáticas:

- Lingüística aplicada a la enseñanza

  - Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas
  - Aportaciones de la lingüística contrastiva a la enseñanza
  - La traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE
  - Psicolingüística y enseñanza de LE
  - Sociolingüística y enseñanza de LE
  - Evaluación y certificación lingüística

- Didáctica de las lenguas extranjeras:

  - Desarrollos actuales en la aplicación de métodos y enfoques a la enseñanza de LE
  - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)
  - TIC aplicadas a la enseñanza de LE
  - La enseñanza de LE con fines académicos, científicos y profesionales
  - Desarrollo de competencias comunicativas y destrezas lingüísticas
  - Diseño de materiales didácticos
  - Contenidos socioculturales y competencia intercultural

Convencidas de que el carácter interdisciplinar de la Lingüística aplicada puede dar respuesta a los múltiples desafíos que plantea el plurilingüismo, asumimos que el desarrollo de la competencia plurilingüe de los ciudadanos es una tarea para toda la vida, que integra los esfuerzos del sistema educativo, de la sociedad del conocimiento, de los expertos en aprendizaje de lenguas y en su enseñanza, de las instituciones

certificadoras, así como la motivación y el esfuerzo de cada individuo. Las enormes ventajas que el plurilingüismo significa para cada individuo se ponen de relieve en el Marco común europeo de referencia:

> "el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan" (MCER, 2002: 4).

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

¡Que el esfuerzo compartido sirva de disfrute a cada uno!

Marta Baralo (Decana de la Facultad de las Artes y las Letras) y
Marta Genís (Directora del Departamento de Lenguas aplicadas)

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

Madrid, 4 de marzo de 2013

Preface

The ***I International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism*** was held at the Dehesa de la Villa Campus of Nebrija University from 28th to 30th September 2012, at the campus of the Dehesa de la Villa de Madrid.

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

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

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

By publishing these Proceedings and thanks to the months of dedication and effort made by the editor, Dr. Maria Cecilia Ainciburu, we wish to give our sincere thanks to all teachers and secretaries of the Department of Applied Languages of Nebrija University, whom with the illusion of the first adventure place their energy in this first Congress.
On behalf of those who run the university, we wish to express our gratitude to the institutions that gave us their support from the start and were represented by their academic authorities at the round tables and panels. We very particularly appreciate the participation of the Cervantes Institute, the British Council, the Goethe Institute, the French Institute and the Alliance Française.

Most especially, we thank all participants who responded to our call and shared their experience in the classroom within a multilingual and multicultural environment and publishing companies which provided the congress with news.
A special mention goes to our teachers, who enriched us with their lectures, Juana Muñoz Liceras (University of Ottawa), Graciela Vazquez (Freie Universität Berlin), Joanne Neff (Universidad Complutense de Madrid) and Anna Halbach (University of Alcalá.)

These records, which are published in a special issue in the Nebrija Journal of Applied Linguistics, collect a significant portion of the papers presented at the Congress and deal with the following topics:

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

Convinced that the interdisciplinary nature of applied linguistics can address the many challenges of plurilingualism, we assume that the development of multilingual competence of citizens is a lifelong task that integrates the efforts of the educational system, knowledge society, experts in language learning and teaching, certifying institutions, and the motivation and effort of individuals. The enormous advantages that plurilingualism involves for each individual is highlighted in the *Common European Framework of Reference for Language*:

> "Beyond this, the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact." (CEFR, 2002: 4).

We hope that papers and communications will reach the entire professional, academic, research, publishing of languages teaching and learning community in the world. We also wish to share with every reader our intention of meeting at the Nebrija University in Madrid in a second Nebrija congress in Applied Linguistics in language teaching that is underway for the coming year.

With the hope that we all enjoy the shared effort!

Marta Baralo (Dean of the Faculty of Arts and Humanities)
Marta Genís (Manager of the Department of Applied Languages)

Organization team of I International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism

Madrid, 4th March 2013

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

LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE LOS HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL: UN ESTUDIO DE CASO BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

Álvaro Acosta Corte
University of Hong Kong
aacostac@hku.hk

Acosta Corte, A. (2013). La adquisición y el desarrollo linguistic de los hablantes de herencia de español: un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN
Los denominados *hablantes de herencia* de español son un tipo de bilingües que han sido expuestos a su idioma materno de manera prolongada, pero que en muchas ocasiones carecen de las habilidades lingüísticas necesarias y de la competencia comunicativa propia de un hablante nativo al haber crecido y vivir en un ambiente social en el que la lengua dominante es el inglés. Este artículo ofrece una panorámica de la adquisición del español por parte de los hablantes de herencia y realizará un análisis de errores de la producción escrita de un hablante de español como lengua heredada a nivel morfosintáctico con el fin de mostrar a los docentes de ELE de Europa las peculiaridades del desarrollo lingüístico de estos hablantes y sugerir áreas de intervención pedagógica.

Palabras clave: hablantes de herencia, bilingües, bilingüismo, ELE, desarrollo lingüístico, español en los Estados Unidos, adquisición incompleta, desgaste

ABSTRACT
The so-called heritage speakers of Spanish are a type of bilinguals who have been exposed to their mother tongue for a long time, but sometimes lack the necessary linguistic skills and communicative competence when compared to native speakers since they have been raised in a social environment where English is the dominant language. This article offers an overview of the acquisition of Spanish by heritage speakers and will carry out an error analysis of a text written by a speaker of Spanish as a heritage language at the morphosyntactic level. This analysis intends to show teachers of Spanish as a Foreign Language in Europe the particular characteristics of these speakers' language development as well as to suggest areas of possible pedagogical intervention.

Keywords: heritage speakers, bilingual speakers, bilingualism, ELE, Spanish as a Foreign Language, linguistic development, Spanish in the US, incomplete acquisition, attrition

1. INTRODUCCIÓN

A diario, muchos estudiantes anglófonos hablan o escuchan otro idioma diferente al inglés en sus hogares. Esa lengua, en el caso de los descendientes de hispanohablantes, es el español. Estos hablantes son los llamados *hablantes de herencia*, los cuales han sido expuestos a su idioma materno de manera prolongada, pero en una gran proporción carecen de las habilidades y de la competencia comunicativa propia de un hablante nativo. Muchos hablantes de herencia que desean estudiar español se encuentran con que las clases disponibles para ellos no cumplen con sus necesidades, al estar diseñadas para estudiantes de español como segunda lengua o lengua extranjera. Tampoco suelen estar preparados para asistir a clases de lingüística o de lengua española para hablantes nativos, puesto que en la mayoría de ocasiones no han adquirido totalmente la lengua o no han sido alfabetizados en español. A pesar de que esta realidad es cada vez más común en las universidades del mundo anglosajón, en la actualidad no hay suficientes clases destinadas a las necesidades de este colectivo de estudiantes y tampoco se sabe con certeza cómo diseñarlas, qué contenidos enseñar ni cómo hacerlo de manera efectiva.

Las universidades y centros de idiomas de España reciben una cantidad de hablantes de herencia cada vez mayor. Estos estudiantes suelen provenir de programas de intercambio para el aprendizaje del español con instituciones de los Estados Unidos. Los hablantes de herencia que cursan español en el Reino Unido suelen provenir de familias hispanohablantes que se han asentado en el país, por cuestiones laborales o de cualquier otra índole. Los hablantes de herencia se suelen ubicar en los niveles avanzados de los programas de lengua de las instituciones que los acogen y normalmente destacan por tener una competencia comunicativa a nivel oral muy superior a la del resto de sus compañeros. La percepción que tienen algunos profesores es que estos estudiantes se aburren en clase y que no se esfuerzan, al percibir que los demás compañeros se comunican mucho peor que ellos. Paralelamente, muchos docentes se van dando cuenta de que estos estudiantes también tienen carencias lingüísticas y necesidades de aprendizaje, pero que estas difieren sustancialmente de las de sus compañeros que aprenden español como una L2. Pero, ¿cuáles son exactamente esas carencias y necesidades? ¿Hacia qué tipo de contenidos debería dirigir la enseñanza un profesor que trabaje con estudiantes que cumplan con este perfil? Este artículo pretende paliar, en la medida de sus posibilidades, un vacío de investigación y de conocimiento sobre la realidad de los hablantes de herencia estadounidenses en la comunidad académica y docente hispanohablante europea. Lo que se presenta es el estudio del caso de una estudiante del curso de verano de *Herencia Hispana* de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, una de las pocas instituciones junto con el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI) de la Universidad Nebrija que ofrece en España un curso especializado para el desarrollo de la competencia comunicativa de estos estudiantes. En él analizaremos los errores de una de sus producciones escritas con el fin de retratar, de cara a los profesores de Español como Lengua Extranjera que trabajan en Europa, las características morfosintácticas de la lengua de un hablante de herencia prototípico.

2. QUIÉNES SON LOS HABLANTES DE HERENCIA

A los hablantes que carecen de un desorden del habla y que han experimentado un cambio en el idioma que estaban adquiriendo en su niñez por otro dominante en la sociedad en la que están inmersos se les ha llamado *semi-hablantes*, *bilingües secuenciales o transicionales* y más recientemente *hablantes de herencia*.

Aunque el término *hablante de herencia* se ha tratado desde muchos puntos de vista y desde diversos ámbitos, como el de la lingüística teórica, la pedagogía o los estudios culturales, nosotros nos ceñiremos a la perspectiva de estudio más pragmática dentro del aula de español, adoptando la definición de Guadalupe Valdés (2001) por ser la que mejor retrata la realidad de los hablantes de herencia desde el punto de vista de la lingüística adquisicional, además de ser la más reconocida en los círculos de investigación y la que mejor nos ayuda a retratar y a investigar la realidad del aula de lenguas de herencia. Valdés argumenta que un hablante de herencia es una persona que "se ha criado en un hogar donde se habla otra lengua distinta al inglés, que habla o al menos comprende el idioma y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa lengua y en inglés"[1](Valdés 2001:38). Esta definición, aunque circunscrita al caso de hablantes de herencia en países anglosajones –y más concretamente en Estados Unidos–, es perfectamente extrapolable a cualquier otro caso en que la adquisición de la lengua por parte de un hablante es incompleta, al desplazar la lengua dominante en la sociedad a la lengua que el individuo comenzó a adquirir en un primer momento. Esto implica que estamos hablando de una realidad que, aunque no es nueva, no había sido descrita formalmente hasta hace relativamente poco tiempo y que, con el auge de la globalización y las migraciones masivas de grandes segmentos de población de unos lugares a otros, será cada vez más común en los países desarrollados con grandes comunidades de inmigrantes.

Sin embargo, como argumenta Carreira (2004), resulta difícil encontrar una definición tan inclusiva que permita dar cuenta del amplio espectro de sujetos que la etiqueta *hablante de herencia* puede llegar a incluir. Las características sociodemográficas y culturales de los Estados Unidos, que no son en absoluto homogéneas, junto con la enorme fluctuación en el grado de competencia comunicativa que pueden poseer estos hablantes, hacen que la definición de Valdés (2001) sea la que quizás describa esta realidad con una mayor capacidad abarcadora. Asimismo, merece la pena subrayar la tendencia que sugiere Muñoz Molina en la *Enciclopedia del Español en el Mundo* (2006). Muñoz Molina comenta un patrón que parece repetirse en los inmigrantes de origen latinoamericano y sostiene que la primera generación

> aprende el nuevo idioma con dificultad y vive en comunidades donde el idioma de origen es el de la familia (…); los hijos de esta generación son bilingües: el idioma de sus padres es su lengua familiar, pero con sus amigos y en la escuela se entienden en inglés, y el inglés es la lengua en la que se encuentran más cómodos, y la que usarán cuando salgan del barrio de origen (…); la tercera generación es ya monolingüe (Muñoz Molina, 2006:724).

La exposición reducida a la lengua vehicular del ámbito familiar causa poco a poco que los niños de minorías lingüísticas, como es el caso del español en los EEUU, vayan perdiendo habilidades en la lengua de herencia. El grado de desgaste de esta suele ser directamente proporcional a la edad de comienzo del bilingüismo y de la exposición continuada a la lengua dominante de la sociedad.

De esto se concluye que cuanto antes se produzca la exposición a la segunda lengua, más profunda puede ser la pérdida de la lengua materna.

3. PROCESOS INVOLUCRADOS EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE LOS HABLANTES DE HERENCIA

Las investigaciones realizadas hasta ahora en el campo de la adquisición de las lenguas de herencia sugieren que en el desarrollo de los sistemas lingüísticos de los hablantes de herencia pueden confluir varios procesos, "incluyendo adquisición incompleta, desgaste y adquisición de una variante de contacto"[2] (Potowski *et al* 2009: 538).

Por *adquisición incompleta* entendemos lo que ocurre cuando no se han adquirido determinados rasgos de la lengua materna debido al cambio repentino hacia el idioma mayoritario en la sociedad, produciéndose esto cuando el hablante tiene unos 4 ó 5 años y comienza la educación formal. A esta edad, a los hablantes de herencia les suelen ocurrir varias cosas. Por una parte, todavía no han adquirido totalmente algunos rasgos de la lengua y, por otra, al escolarizarse, los niños no acceden a la alfabetización en el idioma de herencia y se produce una disminución del input que se traduce en el cambio hacia una nueva lengua dominante y en la adquisición incompleta de los rasgos del idioma de herencia que se adquieren en estadios más avanzados del proceso de adquisición. En el caso del español y a la luz de las tendencias demográficas de la población hispana, se espera que los futuros alumnos de Español como Lengua Heredada sean de segunda y tercera generación, con lo que serán muy proclives a haber adquirido la lengua de manera incompleta. Esto significa que en el aula no se deberán trabajar únicamente ámbitos como la alfabetización, la competencia discursiva, los diferentes registros de la lengua o la ortografía, sino que también se deberá prestar atención a la forma del idioma en su plano morfosintáctico, ya que se espera que los alumnos no hayan adquirido los patrones lingüísticos menos perceptibles o que se asientan en estadios avanzados del proceso de adquisición de la lengua.

El término *desgaste* se refiere al hecho de que lo que se adquirió en un momento determinado del desarrollo del lenguaje se puede perder o debilitar a lo largo de un tiempo al reducirse drásticamente el input. Este fenómeno se ha comprobado en multitud de estudios de carácter longitudinal que demuestran que existen niños bilingües que pueden llegar a tener una mayor precisión en el idioma de herencia cuando tienen 3 años de edad que cuando tienen 5 (Anderson 1999; Kaufman y Aronoff 1991; Silva-Corvalán 2003; Turian y Altenberg 1991). Esto indica que la lengua se puede ir erosionando y que este efecto puede complementarse con el de la adquisición incompleta de los rasgos de la lengua que tardan más tiempo en adquirirse totalmente, pudiendo explicarse así las producciones idiosincrásicas de los hablantes de herencia.

La edad de comienzo a la exposición bilingüe tendrá mucho que ver a la hora de estudiar las biografías lingüísticas de los hablantes de herencia y discernir los diversos motivos de las diferentes características del dialecto idiosincrásico de los hablantes de herencia. Un hablante de herencia puede sufrir únicamente una adquisición incompleta de la lengua, quizás simplemente un desgaste de esta, o muy probablemente una combinación de ambos procesos.

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, un tercer factor entra en juego cuando queremos dar cuenta de la adquisición y las características de la lengua de los hablantes de herencia. Este factor deriva del hecho de que muchos de estos hablantes han sido criados en ambientes en los que la lengua es una variedad de contacto. Estas variedades de contacto, según Potowski *et al.* (2009:539), contienen elementos que parecen diferir o incluso no existir cuando

se las compara con la variedad normativa de la lengua. Una persona puede haber adquirido totalmente una variedad de contacto sin que su sistema lingüístico haya experimentado necesariamente ni una adquisición incompleta de la lengua ni un desgaste de esta.
Llegar a comprender estos tres procesos e investigar en qué grado afectan a la lengua del hablante de herencia puede tener implicaciones teóricas de marcada importancia. En esa línea y refiriéndose a estos hablantes, Montrul afirma que "desde la perspectiva de la lingüística, la psicolingüística, y la adquisición de segundas lenguas, esta población plantea importantes preguntas sobre la naturaleza de la lengua, el rol del input (cantidad y naturaleza), y el rol de la edad en la adquisición y la pérdida de la lengua en situaciones de bilingüismo"[3] (2008: 164-65).

4. EL ESPAÑOL DE LOS HABLANTES DE HERENCIA

En la actualidad, todavía no ha sido publicado ningún estudio sistemático de análisis de errores a nivel morfosintáctico que ofrezca una visión global de las carencias lingüísticas que presentan los hablantes de herencia de español. Sin embargo, sí existen ya algunos estudios que describen los rasgos estructurales de las producciones idiosincrásicas de estos hablantes, sobre los que se debería suministrar algún tipo de instrucción explícita.
Algunas investigaciones realizadas hasta el momento han revelado la existencia de problemas en la asignación del género y en la concordancia. Por ejemplo, Lipski (1993: 161) detectó errores de flexión en los adjetivos y en su concordancia con el sustantivo. Un estudio más reciente, el de Montrul *et al*. (2008), sugiere que los hablantes de herencia son más precisos al asignar el género no marcado (el masculino) que el marcado (el femenino), y que además suelen apoyarse en la terminación del sustantivo para guiarse al asignar el género, por lo que las formas canónicas (los nombres terminados en -o y -a para masculino y femenino respectivamente) eran más fáciles que los sustantivos que presentan otras terminaciones. Dentro del sintagma nominal (o, en su terminología, la frase determinativa), los hablantes de herencia fueron capaces de hacer más concordancias correctas entre el determinante y el nombre que entre el nombre y el adjetivo.
Asimismo, los hablantes de herencia de español suelen encontrar problemas a la hora de utilizar la preposición "a" cuando esta carece de significado y se limita a ser un índice funcional a la hora de marcar el objeto indirecto, o el directo con entidades de características [+animado]. Varios estudios lo confirman, el más reciente el de Montrul y Bowles (2009), en el que se realizó una prueba previa que posteriormente se comparó con otra, realizada después de someter a los alumnos a instrucción explícita, en el ámbito de los verbos que se forman como *gustar.*
En lo que concierne a la flexión verbal, se sabe que algunos hablantes de herencia de español muestran erosión en el sistema de tiempo y aspecto. Tanto Silva-Corvalán (1994) como Montrul (2002) detectaron errores en algunas producciones con la distinción indefinido / imperfecto. En el estudio de esta última, se señalan problemas sobre todo con verbos estativos y verbos de consecución, del tipo:

**Le puso las galletas en una mesa mientras el lobo <u>estuvo</u> debajo de las cobijas.*

**Ella estaba arreglando todos las flores que ella <u>recogía</u> durante su camino.*

Además, se han detectado problemas en otras áreas como el uso del subjuntivo, que resulta especialmente sensible a la adquisición incompleta y al desgaste en hablantes de herencia (Lipski, 1993; Lynch, 1999; Martínez Mira, 2005, 2009; Silva Corvalán, 1994, 2003). Asimismo, Montrul (2007) fue más allá en el análisis y se introdujo en el plano de la comprensión e interpretación, analizando la interfaz sintaxis–semántica en el ámbito del subjuntivo. Desde una perspectiva innatista y con una terminología usada en la lingüística adquisicional de corte generativista, Montrul nos explica que los hablantes de herencia de su investigación no fueron capaces de distinguir los significados subyacentes a pares mínimos de oraciones adjetivas o de relativo con antecedentes conocidos o desconocidos, que seleccionan subordinadas con un verbo en indicativo o subjuntivo respectivamente. De todo esto se puede concluir que el modo subjuntivo es sensible a la adquisición incompleta y al desgaste, especialmente en contextos no obligatorios, de los que se desprenden matices de naturaleza semántico-pragmática. Estos resultados se confirman también, en el nivel de producción, en el estudio piloto llevado a cabo por Potowski *et al.* (2009) antes de someter a los estudiantes a instrucción explícita. Se comprobó que no dominaban las oraciones adjetivas en las que el verbo principal estaba en pasado y que, por razones de *consecutio temporum,* deberían llevar el verbo subordinado en imperfecto del subjuntivo. Siguiendo la tendencia de algunas variedades del español o de otros idiomas como el italiano, los estudiantes del grupo analizado producían, en su mayor parte, verbos subordinados en imperfecto de indicativo.

5. ESTUDIO DE CASO

A continuación presentamos el estudio de un caso en el que observamos algunos de los rasgos anteriormente mencionados y que pertenecen a un hablante de herencia prototípico que asistió a un curso de verano de *Herencia Hispana* de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo. La informante nació en Nueva York, de madre nacida ya en los Estados Unidos (aunque de procedencia latina) y padre dominicano. Con su madre habla inglés, con su padre español, y con sus hermanos siempre inglés. Con sus amistades habla una mezcla de los dos idiomas y cambia de código constantemente. Habla español a diario, pero su lengua dominante es el inglés. Ha tenido clase de español como lengua extranjera en el instituto durante algunos años y asegura que sus puntos débiles son la comprensión y expresión escritas, aunque también presenta muchos errores al hablar. El curso de español que ha tomado en España y en el que se enmarca su trabajo ha sido la única ocasión en la que esta informante ha estado inmersa en un país hispanohablante.
La redacción que aquí analizamos corresponde a un texto en el que se deben insertar secuencias pertenecientes a las macrofunciones descriptiva y narrativa para hablar sobre un viaje a Madrid realizado durante uno de los fines de semana del mes en el que tuvo lugar el curso (véase Apéndice I).

Texto narrativo – descriptivo sobre el viaje a Madrid (717 palabras)			
Idiosincrasia	**Reconstrucción**	**Tipo de error**	**Comentarios**
Paramos a la supermercado a comprar…	Paramos en **el** supermercado a comprar…	Género del artículo	
…a comprar cosas para la viaje de cinco	…a comprar cosas para **el** viaje de cinco	Género del artículo	

horas.	horas.		
...y Cynthia pregunto si ella pudria tener el asiento cerca de la ventana.	...y Cynthia preguntó si le podría dejar el asiento cerca de la ventana.	Estructura oracional	Se trata de una interrogativa indirecta calcada del inglés. Muchas veces, en esta lengua las preguntas para pedir algo se plantean desde el *yo*, mientras que en español se dirigen directamente hacia el *tú*. Por eso en inglés se pregunta algo como *¿Puedo tener...?*, en lugar de *¿me puedes dar / dejar...?* Esa estructura inglesa se calca al español en la pregunta indirecta por parte del informante.
...y Cynthia pregunto si ella pudria tener el asiento cerca de la ventana.	...y Cynthia preguntó si le **podría** dejar el asiento cerca de la ventana.	Paradigma verbal	Problemas en los verbos con cambios de raíz.
Me sente en la silla que era de Cynthia. Yo empeze a coger fotos de las montañas...	Me senté en la silla que era de Cynthia. **(Yo)** empecé a coger fotos de las montañas...	Uso del pronombre	En este caso el pronombre personal se podría obviar, al estar claro el sujeto gramatical gracias a la morfología verbal y al contexto en el que se ubica la oración.
...estefany, elisa y Cynthia estaban dormida...	...Estefany, Elisa y Cynthia estaban **dormidas**...	Concordancia sustantivo - adjetivo	
Dormí por un hora y medio.	Dormí por **una** hora y media.	Género del artículo	Asignación del género no marcado.
Cuando yo desperté las muchachas todavia estaban dormiendo.	Cuando yo desperté, las muchachas todavía estaban **durmiendo**.	Paradigma verbal	Problemas en los verbos con cambios de raíz.
Cuando las muchachas estaban listo montábamos otra vez al autobús.	Cuando las muchachas estaban **listas** nos montamos otra vez al autobús.	Concordancia sustantivo - adjetivo	
Cuando las muchachas estaban listo montábamos otra vez al autobús.	Cuando las muchachas estaban listas nos **montamos** otra vez al autobús.	Uso de los tiempos del pasado	El hecho de montarse al autobús ocurre una sola vez, es una acción comenzada y terminada en un momento concreto del pasado y por tanto requiere indefinido.
Esta vez nosotros no estabamos tan casado...	Esta vez nosotr**a**s no estábamos tan cansadas...	Género	Se refiere durante toda la narración a un grupo de chicas, en el que se incluye.
Esta vez nosotros no estabamos tan casado...	Esta vez nosotras no estábamos tan **cansadas**...	Concordancia sustantivo - adjetivo	
...empezamos a ver la película. No sabía la nombre pero era interesante.	...empezamos a ver la película. No sabía **el** nombre, pero era interesante.	Género del artículo	
Yo trate a ponerse comodo para dormir...	**(Yo)** traté de ponerme cómoda para dormir...	Uso del pronombre	En este caso el pronombre personal se podría obviar, al estar claro el sujeto gramatical gracias a la morfología verbal y al contexto en el que se ubica la oración.

Yo trate a ponerse comodo para dormir…	Traté de poner**me** cómoda para dormir…	Uso del pronombre	Uso del pronombre de tercera persona, considerado como no marcado, en lugar del pronombre *me.*
Yo trate a ponerse comodo para dormir…	Traté de ponerme cómod**a** para dormir	Género	Quien narra es una voz femenina.
Yo quería ver como la metro era.	Yo quería ver **cómo era el metro**.	Estructura oracional	Se produce una convergencia sintáctica con el inglés, en la que se mantiene el orden canónico de los constituyentes de la oración después del interrogativo indirecto.
Yo quería ver como la metro era.	Yo quería ver cómo era **el** metro.	Género del artículo	Unas líneas más abajo tenemos la palabra *metro* con el artículo correcto. Variabilidad.
Yo quería ver como la metro era, si era como __ de nosotros.	Yo quería ver cómo era el metro, si era como **el** de nosotros.	Uso del artículo	Omisión.
Al mirar los numeros de_ metro me recordo del metro de nuevo york	Al mirar los números de**l** metro, me recordó al metro de Nueva York.	Uso del artículo	Omisión.
…hay un avenida de America tambíen.	…hay **una** Avenida de América también.	Género del artículo	Curiosamente, en la frase siguiente, el informante utiliza el artículo femenino *la* con el término *avenida*, un ejemplo de la inconsistencia y variabilidad de este dialecto idiosincrásico.
…cogimos fotos hasta __ llegaba el metro 4.	…cogimos fotos hasta **que** llegó el metro 4.	Estructura oracional	Omisión de la conjunción.
…cogimos fotos hasta llegaba el metro 4.	…cogimos fotos hasta que **llegó** el metro 4.	Uso de los tiempos del pasado.	Se refiere a un momento concreto del pasado, no a algo que ocurriese de manera habitual.
No recuerdo el parada…	No recuerdo **la** parada…	Género del artículo	Asignación del género no marcado.
No recuerdo el parada __ que salimos	No recuerdo la parada **en la** que salimos	Estructura oracional	Omisión. El verbo de la subordinada requiere la preposición.
No recuerdo el parada que salimos solamente sabía que estaba callado, nadie salió con nosotros, los escalatores no funcionaban…	No recuerdo la parada en la que salimos, solamente **sé** que estaba silencioso, nadie salió con nosotros, las escaleras mecánicas no funcionaban…	Uso de los tiempos verbales	
Preguntamos ala primer persona…	Preguntamos a la **primera** persona…	Concordancia sustantivo – adjetivo	Se utiliza el género no marcado.
Estefany entro a una restaurante chinos a preguntar…	Estefany entró a **un** restaurante chino a preguntar…	Género del artículo	
Estefany entro	Estefany entró a	Concordancia	

a una restaurante chinos a preguntar…	un restaurante **chino** a preguntar…	sustantivo - adjetivo	
Estefany entro a una restaurante chinos a preguntar y le dio direcciones…	Estefany entró a un restaurante chino a preguntar y le dieron direcciones…	Concordancia sujeto – verbo	El sujeto gramatical tiene que ser *ellos* (con valor impersonal), si no habría un sujeto léxico o explícito que aclarara quién le dio direcciones a Estefany. El informante utiliza la tercera persona del singular por defecto.
Caminamos dos bloques y nos preguntamos otra vez y también esa persona no sabía…	Caminamos dos bloques, **(nosotros)** preguntamos otra vez y esa persona tampoco sabía…	Uso del pronombre	Se utiliza un pronombre objeto como pronombre sujeto.
…y también esa persona no sabía…	…y **esa persona tampoco sabía**…	Estructura oracional	
…cynthia y elisa empezaron a pregunta __ toda la gente…	…Cynthia y Elisa empezaron a preguntar **a** toda la gente…	Estructura oracional	Omisión de la preposición *a,* que en este caso es obligatoria para la marcación de caso acusativo con entidades [+animado], como en este caso *toda la gente*.
…y todas tenía el mismo respuesta.	…y **todos** tenían la misma respuesta.	Género	
…y todas tenía el mismo respuesta.	…y todos **tenían** la misma respuesta.	Concordancia sujeto – verbo	La informante utiliza por defecto la tercera persona del singular.
…y todas tenía el mismo respuesta.	…y todos tenían **la** misma respuesta.	Género del artículo	Se utiliza la forma no marcada por defecto.
…y todas tenía el mismo respuesta.	…y todos tenían la **misma** respuesta.	Concordancia sustantivo - adjetivo	Se utiliza el género no marcado por defecto.
Al fin nosotros encontramos una estación de gasolina…	Al fin **(nosotros)** encontramos una gasolinera…	Uso del pronombre	En este caso el pronombre personal se podría obviar, al estar claro el sujeto gramatical gracias a la morfología verbal y al contexto en el que se ubica la oración.
…cynthia y estefany entro y pregunto…	…Cynthia y Estefany **entraron y preguntaron**…	Concordancia sujeto – verbo	La informante utiliza por defecto la tercera persona del singular.
…y ellos si sabía a donde nuestra hotel…	…y ellos sí **sabían** dónde estaba nuestro hotel…	Concordancia sujeto - verbo	La informante utiliza por defecto la tercera persona del singular.
…y ellos si sabia a donde nuestra hotel…	…y ellos sí sabían dónde **estaba** nuestro hotel…	Estructura oracional	Omisión del verbo
…nuestra hotel…	…**nuestro** hotel…	Concordancia sustantivo – adjetivo	
…cynthia y estefany entro y pregunto y ellos si sabia a donde nuestra hotel y le dio los direcciones	…Cynthia y Estefany entraron y preguntaron, y ellos sí sabían dónde estaba nuestro hotel.	Uso del pronombre	Se refiere a Cynthia y a Estefany, así que se requiere el pronombre de objeto indirecto de tercera persona del plural. En cambio, el informante usa por defecto el de tercera del singular.

y caminamos.	**Les** dieron las direcciones y caminamos.		
...cynthia y estefany entro y pregunto y ellos si sabia a donde nuestra hotel y le dio los direcciones y caminamos.	...Cynthia y Estefany entraron y preguntaron, y ellos sí sabían dónde estaba nuestro hotel. Les **dieron** las direcciones y caminamos.	Concordancia sujeto – verbo	La distancia entre el sujeto explícito y el verbo pueden ser la causa de esta falta de concordancia. De nuevo, la tercera persona del singular se utiliza por defecto.
...los direcciones...	...**las** direcciones...	Género del artículo	El informante utiliza por defecto el género no marcado.
...tenia sillas __ metal...	...tenía sillas **de** metal...	Uso de la preposición	Error de omisión. El informante no utiliza la preposición como transpositor que da al sustantivo *metal* función de adjetivo. Puede deberse a una convergencia sintáctica parcial con el inglés, en el que la simple anteposición de un sustantivo yuxtapuesto a otro ya lo adjetiviza.
...y los lámparas eran muy diferente...	...y **las** lámparas eran muy diferentes...	Género del artículo	El informante utiliza por defecto el género no marcado.
...y los lámparas eran muy diferente...	...y las lámparas eran muy **diferentes**...	Concordancia sustantivo - adjetivo	
...nunca a visto decoraciones tan hermosas...	...nunca **he** visto decoraciones tan hermosas...	Concordancia sujeto – verbo	Se utiliza la tercera persona del singular por defecto.
...decoraciones tan hermosa...	...decoraciones tan **hermosas**...	Concordancia sustantivo – adjetivo	
...Jerlyn y Yahaira comparteron un habitación.	...Jerlyn y Yahaira **compartieron** una habitación..	Paradigma verbal	Error con las desinencias verbales.
...un habitación...	...**una** habitación...	Género del artículo	Género no marcado utilizado por defecto.
La habitación tenía dos camas pero estaban junto...	La habitación tenía dos camas, pero estaban **juntas**...	Concordancia sustantivo – adjetivo	Otro error que se puede achacar a la distancia entre los dos elementos que deben concordar.
...estaban junto como si nosotros estabamos casado.	...estaban juntas como si nosotr**a**s estuviéramos casadas.	Género	La informante es mujer y habla de ella misma y de otra chica.
...estaban junto como si nosotros estabamos casado.	...estaban juntas como si nosotras **estuviéramos** casadas.	Uso del subjuntivo	Es un caso de simplificación modal. La informante evita el uso del imperfecto del subjuntivo y lo sustituye por el indicativo
...estaban junto como si nosotros estabamos casado.	...estaban juntas como si nosotras estuviéramos **casadas**.	Concordancia sustantivo – adjetivo	Consideramos el pronombre en este caso un sustituto de los nombres de las dos chicas.
La televisión tenia más de viente canales pero muchos	La televisión tenía más de veinte canales, pero muchos	Concordancia sustantivo - adjetivo	

eran aburido...	eran **aburridos**...		
El baño creo __ era la cosa mas maravillosa...	El baño creo **que** era la cosa más maravillosa...	Estructura oracional	Error de omisión de la conjunción completiva. Puede ser debido a una convergencia sintáctica con el inglés, idioma en el que se puede omitir, permitiéndose la yuxtaposición de la cláusula subordinada con el verbo principal en este tipo de oraciones.
...la cosa mas maravillosa del habitacion...	...la cosa más maravillosa de **la** habitación...	Género del artículo	Se utiliza el género no marcado por defecto.
...tenia un puerta crista.	...tenía **una** puerta de cristal	Género del artículo	Se utiliza el género no marcado por defecto.
...tenia un puerta __ crista	...tenía una puerta de cristal	Estructura oracional	Error de omisión. La informante no utiliza la preposición como transpositor que da al sustantivo *cristal* función de adjetivo. Puede deberse a una convergencia sintáctica parcial con el inglés, en el que la simple anteposición de un sustantivo yuxtapuesto a otro ya lo adjetiviza.
..el autobus que enseña todos __ parte importante de Madrid.	...el autobús que enseña todas **las** partes importantes de Madrid	Uso del artículo	Omisión.
...el autobus que enseña todos parte importante	...el autobús que enseña **todas las partes importantes** de Madrid	Concordancia sustantivo - adjetivo	
Salimos y montamos cuando queremos	**Salíamos y montábamos cuando queríamos**	Uso de los tiempos del pasado	Confusión indefinido / imperfecto para expresar una acción habitual en el pasado.
Me gusto eso porque yo vi...	Me gustó eso porque **(yo)** vi...	Uso del pronombre	En este caso el pronombre personal se podría obviar, al estar claro el sujeto gramatical gracias a la morfología verbal y al contexto en el que se ubica la oración.
...vi todas los edificios bonito...	...vi **todos los edificios bonitos**...	Concordancia sustantivo – adjetivo	
Fuimos a la Palacio Real...	Fuimos a**l** Palacio Real...	Género del artículo	Este error se repite dos veces.
...yo queria ser un princesa...	...yo quería ser **una** princesa...	Género del artículo	Se utiliza el género no marcado por defecto.
El resto del fin de semana no era tan bueno era aburesido...	El resto del fin de semana no **fue** tan bueno, **fue** aburrido...	Uso de los tiempos del pasado	
...todo los cosa me recordó de Nueva York.	...todas **las cosas** me recordaron a Nueva York.	Género del artículo	Uso del género no marcado por defecto
...todo los cosa me recordó de Nueva York.	...todas las cosas me **recordaron** a Nueva York.	Concordancia sujeto – verbo	Uso de la tercera persona del singular por defecto.
...nada me hizo dicir wow como quería.	...nada me hizo **decir** *wow* como quería.	Paradigma verbal	Problemas en los verbos que cambian de raíz.
Todos me mentieron de ir a Madrid...	Todos me **mintieron** sobre ir a Madrid...	Paradigma verbal	Problemas en los verbos que cambian de raíz.

Todos me mentieron de ir a Madrid…	Todos me mintieron **sobre** ir a Madrid…	Uso de la preposición	
…nunca recomedia a mis amigos a ir a madrid…	…nunca **recomendaría a mis amigos ir a Madrid**…	Estructura de la oración	Se trata de un caso de convergencia sintáctica con la estructura del verbo *recommend* en inglés (*recommend somebody to do something*).
…nunca recomendia a mis amigos a ir a madrid…	…nunca **recomendaría** a mis amigos ir a Madrid…	Paradigma verbal	Las desinencias del imperfecto y del condicional son las mismas, y a veces se originan generalizaciones de este tipo que consisten en formar el condicional por analogía con el imperfecto. Es un error que cometen a veces los estudiantes de español como segunda lengua, y aquí vemos que algunos hablantes de herencia también.
…nunca recomendía a mis amigos a ir a madrid si quere tener un buen tiempo…	…nunca recomendaría a mis amigos ir a Madrid sin **quieren** pasar un buen rato…	Paradigma verbal / Concordancia sujeto - verbo	Problemas en los verbos con cambio de raíz. Uso de la tercera persona del singular por defecto.
…pero si quere mirar la arte y cosas aborido le recomiendo…	…pero si **quieren** mirar / ver el arte y cosas aburridas se lo recomiendo…	Concordancia sujeto – verbo	Uso de la tercera persona del singular por defecto.
…pero si quere mirar la arte y cosas aborido le recomiendo…	…pero si quieren mirar / ver **el arte** y cosas aburridas se lo recomiendo…	Género del artículo	
…pero si quere mirar la arte y cosas aborido le recomiendo…	…pero si quieren mirar / ver el arte y cosas aburridas **se lo** recomiendo…	Uso del pronombre	
La viaje ir patrás…	**El** viaje de vuelta…	Género del artículo	
La viaje ir patrás a Oviedo estaba bien, excepto…	El viaje de vuelta a Oviedo **estuvo** bien, excepto…	Uso de los tiempos del pasado	
…la repiteron dos veces.	…la **repitieron** dos veces.	Paradigma verbal	Problemas en los verbos con cambio de raíz.
…caminamos rapiamente __ los dormitorios a descansar.	…caminamos rápidamente **a** las residencias a descansar.	Uso de la preposición	Omisión

6. CONCLUSIONES: ÁREAS SENSIBLES EN EL PLANO MORFOSINTÁCTICO HACIA LAS QUE SE DEBE ENFOCAR LA INSTRUCCIÓN EXPLÍCITA

Esta informante presenta un elevado grado de adquisición incompleta y desgaste, que se traduce en sus múltiples errores morfosintácticos. A la luz de este análisis podemos argüir que sus problemas conciernen áreas que van más allá de aquellas que cubren las habilidades que se desarrollan durante la alfabetización y la escolarización, como la competencia discursiva o el aprendizaje de las reglas ortográficas. Por tanto, a modo de conclusión, hacemos un pequeño resumen esquemático de los errores gramaticales que se reflejan

más claramente en nuestro análisis y hacia los que merece la pena dirigir nuestra instrucción explícita a través de un foco en la forma:

- Falta de concordancia sujeto–verbo: aquí se utiliza por defecto, en la mayoría de las ocasiones, la tercera persona del singular del verbo. Las grandes distancias entre los dos elementos e incluso la necesidad de recuperar la persona del verbo a través del contexto favorecen la falta de concordancia y el uso por defecto de la forma *él / ella.*
- Falta de concordancia sustantivo – adjetivo: en este caso se tiende a utilizar el masculino, como género no marcado. Ocurre en multitud de contextos, pero sobre todo aparece cuando hay largas distancias de por medio o en oraciones copulativas.
- Uso del subjuntivo: esta informante lo ha perdido por completo, o quizás no lo haya llegado a adquirir nunca.
- Problemas en la marcación de de las funciones de complemento directo y de complemento indirecto. Se dan omisiones de la preposición *a* en contextos donde es obligatoria.
- Muchos de los problemas con el paradigma verbal se dan en los verbos con cambio de raíz. Tanto los verbos regulares como los más irregulares parecen no estar, en general, bajo la influencia de la adquisición incompleta y el desgaste.
- También aparecen problemas con el uso del pronombre. Normalmente esta informante reconoce sin problemas la necesidad de un clítico dentro del ámbito oracional, pero realiza mal la selección.
- Se dan problemas de convergencia sintáctica con el inglés, en los que se calcan las estructuras del idioma dominante. Los hablantes de herencia suelen transferir esos patrones estructurales del inglés a su discurso en español.
- También existen problemas de atribución de género. El grado de arbitrariedad en la asignación del género es muy alta. A veces el informante lo resuelve con una ligera tendencia a utilizar el artículo del género masculino, el género no marcado, incluso cuando se refiere a sí misma, al grupo de chicas con el que viajó o cuando asigna el artículo a sustantivos femeninos con final canónico en –a. Sin embargo, en el caso de esta informante, la variabilidad de su interlengua es muy grande y alterna la asignación de los géneros masculino y femenino para la misma palabra a lo largo del discurso.
- Asimismo, esta informante presenta problemas con el uso de los tiempos del pasado, y con frecuencia utiliza por defecto el imperfecto de indicativo.

NOTAS

1 Traducción propia de "(…) is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is to some degree bilingual in that language and in English" (Valdés, 2001:38).
2 Traducción propia de "(…) including incomplete acquisition, attrition and acquisition of a contact variety" (Potowski et al, 2009: 538).
3 Traducción propia de "From the perspective of linguistics, psycholinguistics, and second language acquisition, this population raises important questions about the nature of language, the role of input (quantity and nature), and the role of age in the acquisition and loss of language in a bilingual situation" (Montrul, 2008: 164-65).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, R. (1999). Noun phrase gender agreement in language attrition. Preliminary results. *Bilingual Research Journal*, 23, 318-37.

Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term heritage language learner. *Heritage Language Journal* 2(1).

Kaufman, D. y M. Aronoff. (1991). Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition. En H. Seliger y R. Vago, eds., *First Language Attrition*. Amsterdam: John Benjamins, 175-88.

Lipski, J.M. (1993). Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals. En: A. Roca y J.M. Lipski, eds. Spanish in the United States. Linguistic Contact and Diversity. Berlin: Mouton de Gruyter, 155-82.

Lynch, A. (1999). The subjunctive in Miami Cuban Spanish: Bilingualism, contact and language variability. Tesis doctoral inédita. University of Minnesota.

Martínez Mira, M.I. (2005). Mood simplification: adverbial clauses in heritage Spanish. Tesis doctoral inédita. Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

Martínez Mira, M.I. (2009). La clasificación de los hablantes de herencia de español en los EE.UU.: generación, simplificación modal y mantenimiento del español. Caratphilus, 5, 106-24.

Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. Bilingualism: Language and Cognition, 5(1), 39-68.

Montrul, S. (2007). Interpreting mood distinctions in Spanish as a heritage language. En Potowski, K. y R. Cameron, eds., Spanish in Contact, 23–40.

Montrul, S. (2008). Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor. Amsterdam: John Benjamins.

Montrul, S., Foote, R. y S. Perpiñán. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. Language Learning, 58, 503-53.

Montrul, S. y M. Bowles. (2009). Is grammar instruction beneficial for heritage language learners? Dative case marking in Spanish. The Heritage Language Journal, 7.

Muñoz Molina, A. 2006. Horas decisivas: El español en los Estados Unidos. Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007. Madrid: Plaza y Janés, 723-25.

Potowski, K., Jegerski, J. y K. Morgan-Short. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Speakers. Language Learning 59(3), 537-79.

Silva-Corvalán, C. (1994). Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles. Oxford: OUP.

Silva-Corvalán, C. (2003). Linguistic consequencies of reduced input in bilingual first language attrition. En S. Montrul y F. Ordóñez, eds., Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Studies. Somerville MA: Cascadilla, 375-97.

Turian, D. y E. Altenberg. (1991). Compensatory strategies of child first language attrition. En H. Seliger y R. Vago, eds., First Language Attrition. Cambridge: CUP, 207-27.

Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton, J. Ranard y S. McGinnis, eds. Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. McHenry, IL / Washington DC: Delta Systems / Center for Applied Linguistics, 37-80.

APÉNDICE I – TRANSCRIPCIÓN DE LA REDACCIÓN DE LA INFORMANTE

Mi viaje a Madrid…

Cuando salimos de la universidad caminamos a la estación de autobuses. Paramos a la supermercado a comprar cosas para la viaje de cinco horas. Yo compré una bolsa de patatas, una botella de coca cola, dos bares de chocolate uno de chocolate con leche y el otro de chocolate blanco. Cuando llegamos a la estación del autobús fuimos a comer. Subimos al segundo piso adonde era un restaurante. Yo comí carne con patatas y un nestea. Monte en el autobús y Cynthia pregunto si ella pudría tener el asiento cerca de la ventana. Me sente en la silla que era de Cynthia. Yo empezé a coger fotos de las montañas y de los arboles.
Una hora despúes de ir de Oviedo ya estefany, elisa y Cynthia estaban dormida y yo hice lo mismo. Dormí por un hora y media. Cuando yo desperté las muchachas todavia estaban dormiendo. Llegamos a otra estacion de autobuses para comer o usar el baño. Nos bajamos, yo fuí a la tienda aver si tenia tarejatas de postal para saber ha donde estabamos pero la tienda no vendía eso. Cuando las muchachas estaban listo montábamos otra vez al autobús. Esta vez nosotros no estabamos tan casado, empezamos a ver la película. No sabía la nombre pero era interesante. Cuando termino la película empeze a jugar con mi juego de video. Yo trate a ponerse comodo para dormir pero mi cuerpo no queriá.
Llegamos a Madrid y caminamos al metro. Yo quería ver como la metro era, si era como de nosotros. A mirar los numeros de metro me recordo del metro de nuevo york pero en madrid no había tanto aire. La estación me recordo de Nueva York otra vez porque hay un avenida de America tambíen. En la avenida de America cogimos fotos hasta llegaba el metro 4. No recuerdo el parada que salimos solamente sabía que estaba callado, nadie salió con nosotros, los escalatores no funcionaban y a fuera estaba demasiado oscuro.
Preguntamos ala primer persona aver si sabía a donde podíamos encontrar nuestra hotel. La persona no sabía. Estefany entro a una restaurante chinos a preguntar y le dio direcciones de caminar recto. Caminamos dos bloques y nos preguntamos otra vez y también esa persona no sabía cyntia y elisa empezaron a preguntar toda la gente y todas tenía el mismo respuesta. Al fin nosotros encontramos una estación de gasolina y cynthia y estefany entro y pregunto y ellos si sabía a donde nuestra hotel y le dio los direcciones y caminamos.
El hotel era bonito, se veia moderno tenía sillas metal y los lámparas eran muy diferente nunca a visto decoraciones tan hermosa. Se llamaba Confortel Atrium. Yo comparti la habitación con estefany, elisa compartió con Cynthia y Jerlyn y Yahaira comparteron un habitación. La habitación tenía dos camas pero estaban junto como si nosotros estabamos casado. La televisión tenia más de viente canales pero muchos eran aburido eran de noticias y programas que yo no veo en el estado unidos. El baño creo era la cosa mas maravillosa del habitación tenia un bañera sin cortina tenia un puerta crista.
El dia siguiente fuimos a explorar la cuidad de Madrid. Fuimos al museo Prado no me gusto mucho el arte, yo lo encuento aborrido y mala gasta de mi dinero. Cogimos el autobus que enseña todos parte importante de Madrid. Salimos y montamos cuando queremos. Me gusto eso porque yo vi todas los edificios bonito y oi la historia de cada sitio. Fuimos a la Palacio Real eso fue un gasto bueno y varato con nuestra tajeta de escuela pagamos tre – cinquenta a entra. La palacio era tan bonita que yo quería ser un princesa a vivir en un lugar tan especial.

El resto del fin de semana no era tan bueno era aburesido, todo los cosa me recordó de Nueva York. Nada me hizo dicir wow como quería. Todos me mentieron de ir a Madrid nunca recomendía a mis amigos a ir a madrid si quere tener un tiempo bueno pero si quere mirar la arte y cosas aborido le recomiendo.
La viaje ir patras a Oviedo estaba bien excepto que la película era la misma la repiteron dos veces. Llegamos a Oviedo a las once y media y caminamos rapiamente los dormitorios a descansar.

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

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

EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PLATAFORMA WEB 2.0 "REDACTEXT" PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA ESCRITA EN LAS ÁREAS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Silvia Eva Agosto Riera
Universidad Complutense de Madrid
seagosto@edu.ucm.es

Teresa Mateo Girona
Universidad Complutense de Madrid
teresamateo2011@gmail.com

Agosto Riera, S. y T. Mateo Girona (2013). el diseño y aplicación de la plataforma web 2.0 "Redactext" para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia escrita en las áreas del currículo de la educación obligatoria (www.redadtext.es). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

¿Qué es *RedacText Web 2.0*?

La plataforma *RedacText Web 2.0* es una guía *on line* para ayudar a redactar textos académicos a estudiantes universitarios, futuros maestros de Educación Primaria y futuros profesores de Educación Secundaria.

¿Cuáles son sus objetivos?

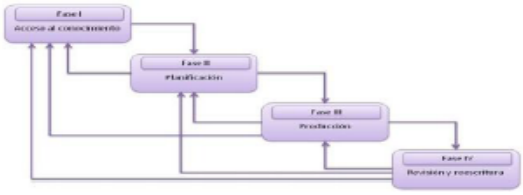
- Motivar y tutelar a futuros docentes y a docentes de diversas áreas del currículo (LCL, CM, CCNN, principalmente) para guiar en el aula la producción de textos escritos, favorecer la competencia lingüística de los usuarios y el aprendizaje de los conocimientos disciplinares, mediante el desarrollo de una secuencia didáctica que indicará al usuario, paso a paso, el proceso de composición escrita.
- Ofrecer recursos didácticos concretos, que puedan ser descargados o utilizados *on line*, para guiar cada una de las fases del proceso de escritura.
- Diseñar una herramienta que explicite y desarrolle el proceso de un fenómeno complejo, como es la competencia en escritura, y que facilite a los usuarios la redacción de textos en las áreas del currículo de la Educación Obligatoria.

¿Cómo se usa esta plataforma?

¿Cuál es el modelo de escritura de *Redactext*?

La plataforma se basa en el modelo elaborado por el Grupo DIDACTEXT (2003), denominado «sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico», porque busca explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura.

El modelo de DIDACTEXT integra tres dimensiones en el proceso de escritura: la individual, la social y la cultural; y entiende que este se desarrolla en cuatro fases: 1. **acceso al conocimiento** (exploración de ideas previas, manejo de documentación); 2. **planificación**, cuyo producto son *esquemas y resúmenes*; 3. **producción textual**, en el que se escriben *borradores o textos intermedios*; y 4. **revisión**, cuyo producto es el texto.



¿Qué ventajas tiene usar *Redactext Web 2.0*?

Por ser un modelo de interacción entre usuarios -estudiantes, profesores e investigadores- presenta las siguientes ventajas:

a) Respecto a los estudiantes: fomento del aprendizaje autónomo; posibilidad de que cada usuario pueda aprender a su ritmo, de forma guiada y asistida electrónicamente; creación de una base de datos de conocimiento para evaluación de actividades, entre otras.

b) Respecto a los profesores: fundamentación teórica y utilización de actividades y materiales en las aulas; aportación de comentarios de evaluación sobre las actividades realizadas por los estudiantes en la plataforma; posibilidad de consulta de resultados al histórico de estudiantes, entre otras.

c) Respecto al Grupo de Investigación Didactext: creación de una base de datos mediante el envío de información electrónica; segmentación de usuarios mediante el análisis de actividades; evaluación de estudiantes; elaboración de métricas e indicadores sobre las actividades realizadas en el portal; integración con Web 2.0; distribución de resultados en función del análisis de los datos de entrada recibidos, entre otras.

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

COOCURRENCIA DE RASGOS LINGÜÍSTICOS EN LA CARACTERIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN ACADÉMICA ORAL EFE

María Cecilia Ainciburu
Nebrija Universidad
caincibu@nebrija.es

Claudia Mariela Villar
Universidad de Heidelberg, Alemania
claudia.villar@zsl.uni-heidelberg.de

Ainciburu, M. C. y C. Villar (2013). Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la Presentación académica oral EFE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Este estudio analiza la coocurrencia de rasgos lingüísticos como forma de caracterizar el género académico "Presentación oral". El corpus de trabajo contiene 20 presentaciones de estudiantes ELE italianos y alemanes comparadas a través de un VARIMAX. Los resultados contrastan con la caracterización de los textos científicos.

Palabras clave Géneros académicos, Presentación oral, rasgos lingüísticos

ABSTRACT

This study examines the co-occurrence of linguistic features as a way to characterize the academic genre "Oral Presentation". The Spanish corpus analyzed contains 20 Italian and German students Presentations tested through a VARIMAX. The results contrast with the characterization of scientific texts.

Keywords: Academic genres, Oral Presentation, linguistics features

1. LA PRESENTACIÓN ORAL COMO GÉNERO

En los últimos años y siempre más a menudo en las certificaciones ELE específicas y en las asignaturas universitarias de Español en universidades europeas, la presentación oral sobre un tema precedentemente concertado constituye una forma de evaluación final. Se trata de un género versátil, poco estudiado

como género académico y cuya colocación remite también a ámbitos profesionales (presentación de producto, presentación de proyecto, etc.).

En este trabajo intentamos profundizar la caracterización del género, aportar datos empíricos sobre su funcionalidad lingüística e indagar sobre los presupuestos de su utilización como forma de evaluación en el aula de Español con fines específicos.

2.1 La presentación oral como forma de evaluación

En las comunidades discursivas hispanohablantes –académicas y científicas- se encuentran términos diferentes para referirse al género textual objeto de estudio, entre ellos: ponencia, exposición o presentación. Por otra parte, la alusión a una definición o tratamiento conceptual explícito del género es limitado.

En nuestro caso, consideramos que la ponencia como dice Brottier (2007:113) "es la realización de un acto comunicativo que se lleva a cabo en reuniones de especialistas y su finalidad es proporcionar conocimiento o dar lugar a la discusión". Las características propias del emisor y del receptor parecen diferir radicalmente respecto a la del género que intentamos definir. Por otra parte, la exposición parece una etiqueta más general, una categoría de géneros si es cierto que así puede definirse "una situación comunicativa pública, en la cual una persona se dirige a un grupo de oyentes para tratar una cuestión con cierto orden y rigor" (Palou y Bosch 2005:46). De hecho como ejemplo de exposición pueden citarse géneros muy diferentes como la conferencia o la misma ponencia a la que nos referíamos anteriormente.

En el marco de la tesis doctoral realizada por Sanz Ávala (2005) en el área del español profesional y académico en el ámbito de la ingeniería civil, la autora toma como modelo de texto oral a la Presentación académica oral (en adelante PAO), sosteniendo que:

> …el discurso que producen los alumnos es un texto `escrito para ser dicho´ (…). El registro oral y escrito son la misma lengua conformada en distintos medios, uno de ruidos y otro de formas escritas, pero es evidente que los rasgos que los separan deben ser establecidos para facilitar su redacción.
> Después de analizar y de resumir los textos seleccionados, el alumno adapta el texto escrito al discurso oral, sabiendo que la macroestructura está inspirada en la retórica clásica. Un buen discurso tiene tres secciones diferenciadas: la

> introducción, el cuerpo del discurso y la conclusión" (Sanz Àvala 2005:206-207).

La autora alude asimismo a la presentación oral científica realizada por expertos -ponencia por otros autores-, y propone como herramienta didáctica para la producción de las presentaciones orales académicas de los estudiantes la consideración del modelo de presentación oral científica de Davis (1996 en Sanz Àvala 2005:209) cuya estructura se basa en la organización textual establecida por Swales (1990) –introducción, método, resultados y discusión (IMRD).

Otras definiciones halladas en la literatura consultada constituyen intentos para la delimitación conceptual. Así, Corredor y Romero (2008:60) se refieren a la exposición afirmando que se trata de "un discurso netamente académico o formal, con fines de convicción –demostración- o de persuasión –llevar a la acción-". Asimismo, en un estudio exploratorio sobre la comprensión y la producción de la exposición oral como técnica didáctica realizado por González Ortiz (2004) en el ámbito de medicina se afirma:

> Las exposiciones hacen parte de los usos lingüísticos formales monogestionados y como tales están alejadas de las prácticas orales cotidianas de los estudiantes. Son discursos autónomos preparados con anterioridad, tienen un mayor contenido que los discursos no planificados, generalmente tratan de temas especializados, requieren un importante control sobre los elementos de cohesión (conectores discursivos y metadiscursivos), el léxico utilizado es preciso y específico, sintaxis sistematizada y la posibilidad de respuesta del receptor ante el discurso es nula o mediatizada por un moderador o por el profesor (González Ortiz 2004:90-91).

Una definición explícita de Cancela Vázquez (s.f) concibe a la presentación oral en contexto académico como:

> una variante de la realización de la expresión oral de contenidos académicos y socio-culturales lógicamente estructurados con fines informativos, actualizadores y orientadores que se manifiesta a través del monólogo de un hablante y que implica su interacción con un auditorio en el contexto del aula" (Cancela Vázquez s.f:1).

Y finalmente, Vázquez (2000) sitúa la pieza textual en cuestión dentro de los cursos de habilidades específicas y afirmando que "presentar un tema es una actividad compleja que supone, además del dominio lingüístico, un dominio discursivo, el manejo de ciertas técnicas elementales de retórica y una cierta seguridad personal" (Vázquez 2000:124).

Atendiendo a los rasgos generales presentes en las definiciones citadas precedentemente, Villar (2010:49) identifica algunas dimensiones básicas que permiten caracterizar provisionalmente las PAO, a saber:

- Ámbito o situación comunicativa: es institucional, académico o universitario.
- Emisor o hablante: quien/es presenta/n, estudiante/s o expositor/es.
- Destinatarios o audiencia: el profesor y el resto de los integrantes de la clase, contexto del aula.
- Roles sociales de los interactuantes: asimétricos (profesor-estudiante) y simétricos (estudiantes)
- Mensaje: contenido disciplinar, académico (téorico-científico o de divulgación científica).
- Carácter: planificado, monológico, pudiendo implicar el diálogo e interacción con la audiencia.
- Registro: formal, léxico preciso.
- Procedimientos: exponer, informar, argumentar, persuadir.
- Función curricular: generalmente cumple con una función evaluativa en el marco de la asignatura o programa del curso.

La estructura o esquema global de las PAO asume la estructura que adopta comúnmente el discurso académico. Esta ha sido analizada por diversos autores (Swales 1990; Adam 1992; Bronckart 1994, 2004; Bikandi y Tusón 1995; Cros 2004; Vilá 2005; Calsamiglia y Tusón 2007). Se trata por lo general (Solé 2009) de una estructura expositiva, que parte de unos interrogantes explícitos o implícitos. A lo largo del discurso, las cuestiones, formuladas o sugeridas, quedan suficiente y claramente respondidas, a través de contenidos que se relacionan, mediante justificaciones, demostraciones, argumentos, citas de autoridad, etc. En otras palabras, consiste en:

- Una secuencia inicial en la que se formulan interrogantes sobre un tópico en cuestión.
- Un proceso explicativo y con frecuencia argumentativo, desarrollado a través de estrategias específicas, vinculadas ya a las características propias del trabajo que se explica (y que cambiarán, por ejemplo, según su naturaleza empírica o no empírica)
- Unas conclusiones o síntesis final" (Solé 2009:116).

La estructura tripartita general de las PAO, común a otros géneros académicos, parece verificarse en los pocos estudios existentes sobre discursos de estudiantes universitarios (Sanz Àvala 2005; Villar 2011). Mucho más difícil de especificar son los recursos que integran la parte central de este esquema global y el predominio de funciones argumentativas, narrativas o explicativas.

Para Briz et al. (2008) luego de una primera fase, esto es, la presentación de los hechos –denominada narración por el autor- sobreviene el momento de presentar la propia postura, esto es, el núcleo argumentativo del discurso y es aquí donde se presentan las pruebas que sustentan la postura del emisor, los datos, encadenamientos argumentativos. En este punto, tratándose de un discurso académico, los oyentes deberían saber con precisión qué es lo que pretendemos o qué opinamos sobre el tema en cuestión, en caso contrario, nuestro discurso posiblemente esté mal construido, sostiene Briz et al. (2008). Finalmente, esta fase termina con la disputación, que es una refutación anticipada de los argumentos de las otras partes. "Lo que se pretende en esta sección es anticipar las posibles objeciones a nuestros argumentos antes de que nuestros oponentes puedan formularlas" (Briz et al. 2008:97).

El peso de estas secuencias debería relacionarse estrechamente con la intencionalidad del texto elaborado, esto es:

- Si desea informar a la audiencia sobre un tema, tendrá un mayor predominio de la exposición;
- Si su objetivo es explicar hechos o fenómenos, adoptará un carácter explicativo;
- Para mover a la acción, discusión e intercambio, combinará exposición y argumentación;
- Si intenta modificar la opinión del auditorio, se apelará fundamentalmente a la argumentación.

.

2.2 La presentación oral como forma de evaluación

A partir de los datos empíricos obtenidos a través de cuestionarios de alumnos Erasmus y de sus profesores en universidades italianas y españolas, Ainciburu (2011) afirma que la presentación oral suele constituir la tarea final de evaluación de las asignaturas no lingüísticas en España, donde los alumnos difícilmente afrontan exámenes orales dialógicos en una versión tradicional de comprobación de los conocimientos adquiridos.

Si se ha de considerar la presentación oral de alumnos de intercambio universitario como un género que puede sustituir otras formas de evaluación tradicionales, la composición textual del género y su funcionalidad básica (descriptiva, narrativa, expositiva, etc.) deberían resultar un elemento muy conocido para el evaluador, tanto cuanto lo son las tareas de escritura de cartas o narración de vivencias en los exámenes certificativos de ELE. La evaluación de los aspectos discursivos y pragmáticos debería tener un peso fundamental de ese género dado que un estudiante accede a la información y a los contenidos temáticos con tiempo y que la exposición misma no le requiere un gran esfuerzo de memoria, porque los datos puntuales –fechas, eventos históricos, ejemplos- pueden quedar secuenciados en fichas de apoyo o, más comúnmente, en una serie de diapositivas.

2. APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LOS GÉNEROS ACADÉMICOS

Existe una gran cantidad de tipologías de tipos textuales que centran su visión clasificatoria en la secuencia macroestructural (Werlich, 1975 en Ciapuscio, 1994), en la situación comunicativa (Gülich, 1986), en los rasgos lingüísticos (Biber, 1985) e incluso en combinaciones de estos factores (una revisión exhaustiva en Ciaspucio, 1994 y en Parodi 2010: 37-52).

La mayor parte de la investigación aplicada se ha realizado sobre corpus en idioma inglés y de nativos. En este sentido resulta fundamental la caracterización de la variación continua de los registros realizada por Biber y otros (2002) en base a criterios léxicos, gramaticales y discursivos. Posteriormente es muy productiva la crítica y ampliación de dichos criterios por parte de Graesser, McNamara, Louwerse y Cai (2004) que asumen parámetros similares integrándolos en categorías que superan la palabra (200 parámetros en el instrumento Coh-Metrix) y se centran en el criterio de cohesión para mejor identificar los registros textuales en el mismo corpus de análisis.

Otras investigaciones sobre diferentes tipos textuales del ámbito académico, profesional y científico se han realizado sobre corpus de nativos chilenos construidos en la Universidad de Valparaíso y que han integrado diferentes versiones identificadas con la sigla PUCV (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), analizables por medio de una interfaz propia llamada El Grial[1]. La Escuela de Lingüística de Corpus de Valparaíso transfiere la metodología utilizada por Biber (1985) intentando superar el anclaje léxico no con el agregado de otros criterios sino en base a una nueva interpretación de la coocurrencia de rasgos.

A. Marcadores de tiempo verbal
1. Pretérito indefinido (indicativo)
2. Pretérito imperfecto (indicativo)
3. Pretérito perfecto (indicativo y subjuntivo)
4. Presente (indicativo y subjuntivo)
5. Futuro (indicativo y subjuntivo)
6. Futuro perifrástico
B. Marcadores de modo verbal
7. Indicativo/imperativo
8. Subjuntivo/imperativo
9. Modo indicativo
10. Modo subjuntivo
11. Modo imperativo
C. Desinencias verbales de persona
12. Primera singular
13. Segunda singular
14. Tercera singular
15. Primera plural
16. Segunda plural
17. Tercera plural
D. Pronombres personales
18. Primera persona singular
19. Primera persona plural
20. Segunda persona singular
21. Segunda persona plural
22. Tercera persona singular
23. Tercera persona plural
24. Demostrativos
E. Formas nominales
25. Nominalizaciones
26. Sustantivos (comunes y propios)
F. Formas Pasivas
27. Pasivas con «se»
28. Pasivas con ser sin agente
29. Pasivas con ser con agente
30. Pasivas con estar
G. Especificidad léxica
31. Relación type/token por forma
32. Relación type/token por lema
H. Formas estativas activas
33. Ser
34. Estar
I. Tipos verbales
35. Públicos
36. Privados
37. Persuasivos
38. Perceptivos
J. Verbos modales
39. Posibilidad
40. Necesidad
41. Obligación
42. Volición
K. Marcadores de modalidad
43. Atenuadores
44. Enfáticos
L. Adverbios
45. De lugar
46. De tiempo
47. De modo
48. De cantidad
M. Marcadores de subordinación
49. Subordinadas sustantivas con «que»
50. Subordinadas adjetivas pron. relativo
51. Subordinadas adverbiales de razón
52. Subordinadas adverbiales de concesión
53. Subordinadas adverbiales condicionales
54. Subordinadas adverbiales de tiempo
55. Frases infinitivo en función nominal
N. Frases preposicionales y adjetivos
56. Frases prep. (compl. del nombre)
57. Adjetivos atributivo s(calificativo)
58. Adjetivos predicativos
59. Adjetivos demostrativos
60. Participios función adjetiva
Ñ. Marcadores de Coordinación
61. Conjunciones adversa., adit., disyun.
O. Marcadores de negación
62. Adverbio de negación
63. Adverbios de negación temporal
64. Conjunción de negación
65. Pronombres de negación

Figura 1. Las 65 marcas lingüísticas consideradas por Parodi (2010: 85) para el análisis del corpus.

Los trabajos cuantitativos de esta escuela lingüística liderada por Parodi (1994 y ss) ha mostrado que los rasgos lingüísticos de un

corpus, sometidos a un análisis factorial, muestran una co-ocurrencia de los mismos en dimensiones de las cuales cinco resultan interpretables, a saber, los focos (1) contextual e interactivo, (2) narrativo, (3) compromiso, (4) modalizador e (5) informacional. Estas dimensiones constituyen, aun cuando basadas en el etiquetado de marcas microlingüísticas específicas (ver Tabla 1), una superación del concepto del tipo textual unidimensional. Los textos especializados se oponen a los no especializados por el peso de sus factores, con un peso significativo y caracterizador del foco informativo (Parodi 2010: 111).

Una aplicación similar del análisis factorial en un corpus de manuales técnico-científicos (n=24) permite a Marinkovich y Cademártori (2004) la distinción de dos dimensiones de organización textual (de foco narrativo y de foco informativo) en los manuales de formación técnico profesional.

> Los rasgos lingüísticos en co-ocurrencia proveen pistas seguras y sólidas para determinar las funciones que los textos cumplen. Sin embargo, estos rasgos y estas funciones necesitan encontrar un constructo que los subsuma, como lo es la noción de dimensión, que justamente permite interpretar cualitativamente los patrones de co-ocurrencia en términos de funciones situacionales, sociales y cognitivas compartidas por los rasgos lingüísticos (Marinkovich y Cademártori 2004: 190).

Si bien el análisis de los rasgos recurrentes en ambos focos es convincente desde el punto de vista de su representatividad en el corpus técnico científico analizado, los manuales se han analizado a partir de fragmentos aislados –de antemano etiquetados como narrativos o informativos-, de los que no se presentan datos de extensión. Al rango de palabras de cada manual pudo responder un rango de extensión de los fragmentos procesados que acercara el lector a la comprensión del fenómeno que se describe. Los hallazgos de la investigación son cualitativos: se muestra que algunos rasgos "no esperados" en un cierto tipo de texto están sesgados por el contexto de uso, por su adecuación a diferentes partes constituyentes del género y, por tanto, que resulta inadecuado no considerar la naturaleza compleja y multidimensional de una clase de textos.

Parodi (2010: 79-127) utiliza los parámetros ya mencionados para explorar un corpus integrado por 90 textos de registro

diferenciado. Presenta cuatro descripciones en base a la coocurrencia de los rasgos ya analizados: (1) comparación entre textos escritos y orales, (2) entre registros especializados y no especializados, (3) entre registros técnico, literario y oral y (4) entre géneros diferentes del mismo corpus técnico profesional. En el primer análisis el corpus oral está constituido por entrevistas semidirigidas a estudiantes de escuela secundaria mientras que los textos escritos pertenecen a un corpus más técnico. Los resultados muestran en el oral un predominio de los cuatro primeros focos (contextual e interactivo, narrativo, compromiso y modalizador) y el peso negativo del foco informacional. En la segunda comparación los textos no especializados obtienen altos pesos factoriales en los cuatro primeros focos con una caracterización más evidente de los aspectos ligados a la narración, mientras que los especializados alcanzan pesos opuestos con predominio del Foco informacional. En el tercer cotejo estadístico, entre los registros técnico, literario y oral, este último también obtiene altos pesos factoriales en los tres primeros focos como podía esperarse como confirmación del primer análisis comentado. En última comparación resulta significativo el "Foco informacional" que es el único que obtiene resultados positivos en la mayor parte de los textos y se considera, por tanto, como "caracterizador" del corpus técnico-profesional (2010: 116). Tal corpus incluye 9 géneros (manual, formulario, ley, glosario, glosa legal, guia didáctica, texto instructivo, descripción técnica y reglamento), todos de modalidad escrita y los únicos dos que resultan menos caracterizados por la dimensión son la Guia didáctica y la Descripción técnica que quizá sean loa más cercanos al ámbito de circulación académico que nos interesa.

A la luz de los resultados obtenidos por Parodi (2010: 79-127) resulta difícil prever los posibles resultados de análisis de un corpus de PAO. En la caracterización de género, de un texto planificado pero no leído, deberían tener más peso los factores que identifican el ámbito de circulación del género (más cercano a la índole de un corpus técnico-profesional que a uno oral o literario). Un texto académico, aunque se trate de una oralidad planificada, debería caracterizarse por un alto índice de informatividad evidente tanto en la coocurrencia de rasgos como en la mayor densidad léxica.

Los estudios ya reseñados como aporte de datos experimentales muestran que la descripción de un género textual, ya sea como macroestructura que como combinación de tipos textuales o de focos funcionales, es una tarea ardua. La necesidad de una

descripción parece, sin embargo, absolutamente necesaria en términos de evaluación si uno de los criterios utilizados ha de ser la adecuación pragmática. La aplicación de análisis factoriales de rasgos lingüísticos textuales no ha sido utilizada en español para el análisis de textos producidos por no nativos, probablemente porque los errores lingüísticos implican un nivel de dificultad mayor en la etiquetación del corpus.

3. MÉTODO

El diseño exploratorio se basó en la posibilidad de encontrar rasgos comunes en presentaciones orales universitarias de tradiciones académicas diversas y de áreas temáticas diferentes, ambas con función de examen final. Para ello, dado un corpus de PAO de alumnos de nivel C1 de español como lengua extranjera de diferente proveniencia universitaria, pero con idénticos roles de emisión, audiencia y tipo de mensaje, nos preguntamos:

1. ¿Existen diferencias en las dimensiones básicas de carácter, roles sociales o registro?

2. En la actuación ¿cuál es la función primaria de la estructura central que caracteriza la PAO (argumentativa, expositiva, apelativa) de acuerdo con el análisis factorial de sus rasgos lingüísticos?

Se comparó la actuación de clases enteras de alumnos universitarios ELE de nivel C1 en las que se sortearon al azar las grabaciones que constituyeron el corpus analizado. En ambos casos, los alumnos eligieron autónomamente pero de concierto con el docente de la asignatura, los temas de exposición adecuados a la asignatura evaluada. Merced a esa libertad, la planificación y la actuación deberían corresponder al carácter prototípico del género según el canon de los diferentes profesores y alumnos. Es, por tanto, variable independiente la proveniencia cultural de la PAO mientras que las variables dependientes se operativizan como uso del tiempo de exposición según parámetros de macroestructura (pregunta 1) y microestructura (pregunta 2, según los rasgos marcados en la Tabla 1).

Se examinaron 20 presentaciones orales, a saber:

- 10 presentaciones académicas de estudiantes universitarios alemanes obtenidas en formato mp3 en las universidades de Berlín y Heidelberg (n=10) en sendos cursos de Español para Cs. Humanas y Sociales.

- 10 presentaciones académicas de estudiantes universitarios italianos grabadas en video mp4 en la Universidad de Siena (Italia) provenientes de dos cursos de Ciencias económicas (Español para la empresa y Español para las Finanzas).

Los grupos son homogéneos por edad y por años de formación académica (entre 20 y 23 años, alumnos del 4ª o 5ª año de estudios).

El corpus es el resultado de la transcripción literal de las 20 grabaciones y se procesó en forma automática con el programa Connexor para reconocer y etiquetar las variables gramaticales y sintácticas (Tabla 1, parámetros 1-30 y 33-65). En un segundo momento, tal corpus se desambiguó a mano. Se nota una mayor incidencia de correcciones manuales en el caso de los nombres propios de productos o empresas en las exposiciones de italianos que el programa consideraba como lemas desconocidos. Los errores léxicos (frecuentes en un porcentaje menor al 2%) se categorizaron por la forma correcta, por ejemplo; en vez de controverso*, controvertido o conectar por conecter*. No hubo casos de palabras imposibles de desambiguar.

No se realizó un análisis de errores previo a la parametrización salvo considerarlos luego en la aparición de resultados extremos o no esperados. Para calcular los diferentes índices y hacer el análisis estadístico, se utilizaron también los programas WordSmithtools (Tabla 1, parámetro 32) y IBM SPSS 19.0.

3. RESULTADOS

Las PAO del grupo alemán poseen estructura dialógica, con intervenciones del docente en el discurso del alumno; contrariamente, las PAO italianas son monológicas y la intervención del evaluador se produce en el turno de palabra posterior a la presentación junto con preguntas de otros asistentes. Dado que el turno de palabra de las PAO italianas está claramente separado por la detención de la proyección de diapositivas y el cambio de luces no se incluye en el procesamiento.

La Tabla 2 muestra la consistencia por tiempo y uso de palabras de las presentaciones de los dos grupos que constituyen el corpus analizado por un total de 40.178 palabras. En el caso de las PAO alemanas se coloca entre paréntesis el dato de recuento relativo a la intervención del docente.

	Número de palabras			Tiempo de la exposición		
	Rango (min. > máx.)	Media	Variación	Rango (min. > máx.)	Media	Variación
alemanes	1217 (324) > 3240 (821)	2436 (411)	0.43	12’ 38” > 32’	18’ 34”	0.38
italianos	1687 > 2149	1872	0.17	17’ > 26’35”	21’ 36”	0.12

Tabla 2. Valores máximos y mínimos del número de palabras y tiempo de actuación de las PAO.

Los valores de la Tabla 2 describen una situación de distribución menos variable en el caso de las PAO italianas si se consideran el número de palabras emitidas y el tiempo de emisión. Dado que se trata de discursos orales el valor de variación de las PAO alemanas, aún alto, es aceptable.

Todos los análisis que se presentan a continuación depuran las PAO alemanas de las intervenciones de las docentes, esto para comparar la actuación exclusiva de los estudiantes de ambos grupos. La densidad léxica calculada por medio del programa WordSmithtools relacionando el número de palabras totales y el número de lemas que contienen las PAO de cada grupo es más alto en el grupo italiano (0.69) que en el alemán (0.49). Dado que los grupos son independientes, la aplicación de un test Chi cuadrado muestra que la diferencia entre ambos grupos es significativa ($\chi 2=15.36$; correlación 0.0495; p: 0.012).

A partir de los marcajes realizados en el corpus, la aplicación de un Análisis de componentes principales con rotación ortogonal (Varimax) muestra que los factores de mayor y menor peso factorial son como en las Tablas 3 y 4.

En el Gráfico 1 se excluyeron por razones de espacio los factores que obtienen valores entre ±0.38. Biber (1988) utiliza como valor de corte ±0.35 y Parodi ±0.40. Se ha elegido utilizar un valor intermedio para no excluir categorías que puedan sesgar el análisis. En cada grupo los factores se ordenan por orden de valor decreciente y se muestran como coincidentes en los dos grupos los valores positivos de Modo indicativo, Pronombres tercera persona singular, Verbos perceptivos, Pretérito indefinido, Pronombres primera persona singular, Formas activas de “estar”, Pretérito perfecto, Verbos privados y los valores negativos de Adjetivos atributivos, Complementos del nombre y Nominalizaciones. Mientras no se comparten los de Adverbios de tiempo presentes solo en el corpus alemán y las Pasivas con ser sin agente, presentes solo en el

corpus italiano. Los resultados son más compactos en la coocurrencia negativa donde el corpus italiano da valores significativos para las "Frases preposicionales complementos del nombre" (presenten en el corpus alemán solo al 0.36).

Corpus alemán	
Factor	Valor
Modo indicativo	0.81
Pronombres tercera persona singular	0.74
Verbos perceptivos	0.71
Pretérito indefinido	0.70
Pronombres primera persona singular	0.64
Desinencias de tercera persona singular	0.63
Verbos públicos	0.61
Formas activas de "estar"	0.59
Adverbios de lugar	0.49
Pretérito perfecto	0.42
Verbos privados	0.39
Adjetivos atributivos	- 0.79
Complementos del nombre	- 0.65
Nominalizaciones	- 0.61

Corpus italiano	
Factor	Valor
Verbos privados	0.78
Modo indicativo	0.72
Pretérito indefinido	0.69
Pronombres tercera persona singular	0.65
Formas activas de "estar"	0.62
Pretérito perfecto	0.54
Verbos perceptivos	0.52
Desinencias de tercera persona singular	0.50
Pasivas con ser sin agente	0.47
Pronombres primera persona singular	0.45
Nominalizaciones	- 0.82
Complementos del nombre	- 0.71
Participios en función adjetiva	- 0.54
Frases preposicionales complementos del nombre	-0.45

Tablas 3 y 4. Factores con mayor y menor peso en el corpus de PAO alemanes e italianos

Si se compararon los rasgos integrantes en los cinco focos dimensionales, con sus valores de mayor o menor peso, la situación fue la que se observa en el Gráfico 1.

Los puntajes promedio para cada dimensión se calcularon con la técnica de la puntación factorial (factor score) en modo que puedan compararse sucesivamente con las obtenidas en otros estudios. La estimación del puntaje factorial permite determinar en qué medida los factores seleccionados se dan en cada PAO a partir de la cual se calcula el promedio grupal. Una comparación entre las proporciones obtenidas por ambos grupos en las diferentes dimensiones, realizada con un *Chi square* dada la dimensión de las muestras, muestra que la diferencia entre grupos no es significativa para un grado de libertad ($\chi 2=7.05$; $p= 0.712$).

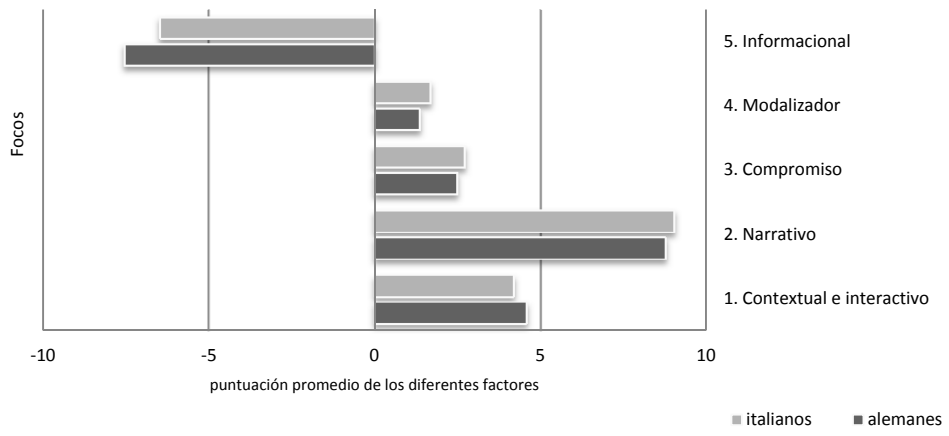


Gráfico 1. Comparación entre el corpus de PAO alemanas e italianas en las cinco dimensiones

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las PAO de los dos grupos, planificadas y actuadas en ELE pero en correspondencia con arquetipos culturales diferentes, dan origen a textos de diferente carácter, a saber, dialógicos (PAO alemanas) y monológicos (PAO italianas). En ese sentido, las caracterizaciones de las PAO como "monogestionadas" (González Ortiz, 2004) o monológico (Cancela Vázquez, s.f:1) no representan las actuaciones obtenidas en las muestras alemanas. Se recuerda que las PAO se obtuvieron sin dar un condicionamiento a un modelo para que las muestras respondieran a prototipos genéricos de alumnos y docentes. La modelización de Villar acerca del carácter de las PAO como "planificado, monológico, pudiendo implicar el diálogo e interacción con la audiencia" (Villar 2011:49) deja más margen a la inclusión de estas actuaciones. El rol de la interacción podría estar sesgado por la utilización de las presentaciones como formas de evaluación en las materias y por eso, sería importante estudiar el carácter de las PAO, en el mismo ámbito académico alemán, cuando no requieran evaluación. Los estudios de las PAO en alemán incluyen en la estructura comunicativa del género una variante más dialógica (Cfr. Guckelsberger 2005). Rasgos similares se observan

en el caso de las presentaciones académicas de expertos, por ejemplo las exposiciones magistrales de los profesores:

> Por lo tanto, no es raro en la actualidad que en una presentación en el contexto académico se lleve a cabo una interacción espontánea con el público. Hay que mencionar que esto es posible no solo en las presentaciones académicas, no sólo en la enseñanza, sino también en otras áreas como en la de investigación [3] (Özsarigöl 2011:54).

Esta variante influye seguramente en el grado de planificación del discurso por lo que la naturaleza de las intervenciones debe ser estudiada cuando interese controlar la macroestructura del género. (como en Villar 2011).

La medida de densidad léxica, mayor en las PAO italianas, parece indicar un mayor nivel de formalización del discurso, esto es, una mayor complejidad sintáctica y una mayor carga informativa. Este dato cuantitativo se evidencia con mayor claridad en el análisis cualitativo de los textos con una incidencia mayor de terminología específica y del mayoritario uso de las formas pronominales de tercera persona en los PAO italianas. Sirva como ejemplo el siguiente cotejo:

> La frontera entre estados une, perdón, entre Estados Unidos y México va desde Tijuana y San Diego aquí en el oeste hasta el golfo de México y son su total de mil cuatrocientos kilómetros. En este contexto me gustaría presentarles muy brevemente la ciudad de Tijuana. La verdad es que la ciudad de Tijuana podría ser un tema para una presentación entera pero como no tenemos mucho tiempo voy a presentarla muy brevemente. Es la ciudad más grande y más poblada del estado de baja California de México con unos mil cuatrocientos, sí mil cuatrocientos, no, un millón cuatrocientos habitantes, perdón. (Registro 17, alemán).

> Todo esto hace que sea más fácil para nuestros clientes emprender la adquisición de una vivienda. Además, aunque el sector del crédito continúa caracterizándose por la fragilidad y la debilidad de los ingresos en los hogares italianos y por el aumento del nivel de desempleo, el sector hipotecario se está recuperando. Entre los diferentes tipos de inversiones, la vivienda es el más seguro. En el último año ha habido un reavivamiento en la compra de viviendas residenciales con respecto al año 2009. El 2010 registró un

> aumento del 0,4%. De hecho, la casa se prefiere como un refugio seguro. (Registro 40, italiano).

Es probable que, en las PAO alemanas, el nivel menor de formalización esté dado por la naturaleza dialógica anteriormente señalada, por la intervención del docente (siempre en segunda persona), que interrumpe la exposición para reformular y aclarar el discurso. Aunque las intervenciones de las docentes se excluyeron del análisis, éstas pueden haber influenciado el turno siguiente que tiende a configurarse a veces como respuesta más que como continuación de la exposición. La menor densidad léxica de las PAO alemanas pueden indicar también un mayor acercamiento a la oralidad como se releva en otras comparaciones entre géneros orales y escritos (Parodi 2010: 108-110).

Aunque el resultado es claro, sería interesante indagar a partir de un análisis léxico más exhaustivo, con el cálculo de la densidad de las diferentes categorías de palabra (parámetro 31 de la Tabla 1), de las unidades terminológicas presentes que son un indicador fuerte del nivel de formalización de un discurso y marcan su colocación como profesional o científica, dado que ambos son ámbitos de referencia obligada para el discurso académico pero que implican en algunos casos impulsos contradictorios en la construcción de textos.

En cuanto al análisis factorial, más analítico en las Tablas 3 y 4, las categorías positivas de coocurrencia muestran una coincidencia bastante amplia con lo que Parodi (2010: 104) caracteriza como "Foco narrativo". Los resultados negativos confirman en forma aún más evidente esta conformación textual casi contrapuesta a la que Parodi llama "Informacional". En el "Foco narrativo" los elementos caracterizadores son (a) la identificación de las personas del discurso (pronombres y desinencias verbales), (b) el uso de formas verbales del pasado y del modo indicativo con (c) frecuente precisión de circunstancias de tiempo y lugar, secuenciadores, etc. Los dos primeros tipos de elementos muestran una coocurrencia muy alta mientras que los terceros muestran a menudo coocurrencias positivas pero no altas. Es posible que debamos adaptar la estructura del análisis propuesta por Parodi a las peculiaridades de corpus de no-nativos. En este sentido la dificultad mayor de utilizar secuenciadores o referencias de espacio-tiempo (igualmente presentes pero no en forma relevante) podría explicarse como un fenómeno de evitación. De un modo similar, como peculiaridad del corpus, se puede considerar la aparición del factor

"Pasivas con ser sin agente" que aparece en el corpus italiano. En el microanálisis estadístico este factor se debe a la presencia de un dato extremo (outlier) en una de las PAO. Para ejemplificarlo:

> La energía producida es calculada por medio de un contador, colocado dentro del edificio, antes de ser introducida en la red de distribución nacional, de la cual es retirada sucesivamente por el usuario mismo para cubrir su propia exigencia energética (Registro 31, italiano).

Este fenómeno se explica fácilmente como idiosincrásico en los alumnos italianos que poseen en su LM la conjugación activa con el auxiliar "essere" y que tienden a traducir esas expresiones por medio de formas disonantes en español. Eliminando el dato extremo la estructura general de los factores coocurrentes no cambia y el factor indicado se coloca en una zona de menor significatividad con un valor de 0.23.

Una explicación similar podría servir el factor pretérito perfecto, perfectamente en línea con el foco narrativo, pero poco frecuente en nativos. Existen muchos autores que, en ambas LM (alemán e italiano) hablan de un efecto de distorsión en el uso provocado por la mayor regularidad de las formas verbales y la menor posibilidad de error, por el aprendizaje previo del pretérito perfecto respecto al pretérito indefinido o por la similitud con formas de la LM. Sea cual sea el origen del error parece bastante habitual en los dos tipos de aprendientes ELE.

> …hasta el año 2010 ha habido mucho más violaciones sobre todo de mujeres menores de edad, se ha aumentado, se han contado según cifras de la policía nacional salvadoreña que ha habido 585 violaciones… (Registro 7, alemán).

Respecto a los valores promedio obtenidos por Las PAO en el panorama general de las cinco dimensiones (Gráfico 1), además del predominio ya marcado del Foco Narrativo y el negativo del Informacional, quedan visibles con un buen orden de peso de los restantes tres focos con un predominio del Contextual e interactivo sobre las dimensiones de Compromiso y Modalización. La falta de significatividad en el cotejo de los promedios de ambos grupos implica que la caracterización es válida para ambos. La incidencia del primer foco caracteriza la oralidad de las PAO dado que el predominio de pronombres y desinencias verbales, el tiempo

presente y el pasado son prototípicos en esta situación. Aunque con menor peso respecto a lo señalado en Parodi (2010:113), este peso es el esperado, mientras que los discursos literarios y los orales muestran en sus datos experimentales un peso mayor al obtenido en nuestro caso. Se puede realizar una hipótesis explicativa a partir de la caracterización ELE de los informantes, ya que muchas de las formas gramaticales que sirven la función modalización, además, se adquieren en niveles altos según la secuenciación del Plan Cervantes. Sin embargo, algunos estudios empíricos muestran que la modalización del discurso (factores coocurrentes los adverbios de modo y verbos modales de posibilidad) es de difícil adquisición en los alumnos universitarios nativos y que la falta de compromiso (coocurrentes las formas pronominales y verbales de segunda persona y los verbos de volición) puede ser una característica deseada en textos expositivos científicos. Ambos aspectos tienen relevancia en los estudios de la Cátedra Unesco de lectura y escritura dentro de la temática de "Alfabetización académica".

Los límites de esta investigación quedan ligados a la selección de las muestras. Una comparación con muestras más amplias podría variar los resultados así como la consideración de otro tipo de variables (otras lenguas maternas, más PAO de los mismos individuos, diferentes registros incluso escritos o la consideración de otro tipo de rasgos textuales).

5. CONCLUSIONES

Los resultados experimentales obtenidos muestran que los rasgos coocurrentes en las PAO de alumnos ELE alemanes e italianos caracterizan el género según el foco narrativo y no expositivo como hubiera podido esperarse de las descripciones realizadas por otros autores. El estudio requeriría una comparación con muestras de otras lenguas maternas y con alumnos nativos de español. También podría ser útil la comparación de los mismos alumnos realizando PAO en su LM y en ELE.

Aunque el tema de este trabajo se centra en las PAO de materias que no juzgan solo la actuación lingüística, es necesario realizar una observación respecto al uso de las exposiciones orales en los exámenes certificativos de ELE y EFE. El material didáctico EFE, tanto para alumnos universitarios Erasmus como para otras especialidades [3], cuenta con escasos estudios de género que permitan juzgar la adecuación pragmática de la actuación de un

alumno. Los pocos existentes se refieren a la actuación de especialistas nativos en géneros próximos como las clases magistrales o las ponencias. Esta carencia lleva a pensar que los aspectos de adecuación al género no pueden acceder a la debida consideración en la evaluación de los alumnos ELE, ya que no existe una lista de criterios que permita la evaluación analística de una PAO. Por el contrario, el desconocimiento de los rasgos del género, podría ocasionar que se centre la atención sobre los aspectos relativos al análisis de errores que es donde existe una mayor descripción o que se realicen solo juicios holísticos de la actuación.

NOTAS

1 Consultable en: www.elgrial.cl
2 (cita original; traducción propia) *So kommt es nicht selten vor, daß während der eigent-lichen Präsentationsphase im akademischen Kontext spontane Interaktion mit dem Auditorium stattfindet. Jedoch sei auch erwähnt, daß Präsentationen an der Hochschule gewiß nicht nur in der Lehre denkbar sind, sondern auch in anderen Bereichen wie beispielsweise in der Forschung.* (Özsarigöl 2011:54).
3 Salud, Negocios y Turismo, para contar las tres que evalúan las certificaciones de las Cámaras de Comercio españolas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan

Biber, D. 1985. Investigating macroscopic textual variation through multi-feature/multi-dimensional analyses. *Linguistics 23* : 337-60.

Biber, D., S. Conrad, R. Reppen, P. Byrd y M. Helt. (2002). Speaking and writing in the university: A multi-dimensional comparison. *TESOL Quarterly* 36: 9-48.

Bikandi, U. y Tusón, A. (1995). Hablar en clase. Presentación. *Textos 3*, pp. 4-6

Briz, A, Pons, S., Hidalgo, A. Pinilla, R. y Fernández, M. (2008). *Saber hablar*. México: Instituto Cervantes, Aguilar

Bronckart, J. P. (1992). El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de Psicología*, n° 54, pp. 3-48.

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje

Brottier, O. (2007). La ponencia y el resumen de ponencia. En: Cubo de Severino, L. (Coord.). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. 2da. ed. Córdoba: Comunicarte, Argentina.

Calsamiglia, H y Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir*. 2da. ed. Barcelona: Ariel.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica.

Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la lingüística sistémico funcional y en la lingüística textual. *Signos 38* (57): 31-48.

Corredor Tapias, J. y Romero Farfán, C. (2008). Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomentaciones [en línea]. *Cuadernos de Linguística Hispánica, N° 12,* pp.57-76. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324441 [25/2/2013]

Cros, A (2004). Estrategias retóricas del profesor universitario. El primer día de clase. En: Monereo, C, y Pozo, J. eds. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwerse, M. M. y Z. Cai, (2004). Coh-metrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(2), 193-202

González Ortiz (2004) La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica [en línea]. *Zona próxima, Nº 5, 2004*, pp.86-111 Disponible en: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1754/1140 [25/2/2013]

Guckelsberger, S. (2005). *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden.* München: Iudicium

Marinkovich, J. y Cademártori, Y. (2004). Foco narrativo y foco informativo. Dos dimensiones para una descripción de los manuales en la formación técnico-profesional. *Revista Signos 37* (55): 31-40.

Özsarigöl, B. (2011). Korpuslinguistische Untersuchungen von Kohäsionsmerkmalen in akademischen Präsentationen mit Softwareunterstützung A corpus linguistic analysis of cohesion in academic presentations [en línea]. Tesis doctoral. Justus-Liebig-Universität Gießen, Giessener Elektronische Bibliothek. Disponible en:

http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2011/8286/index.html [25/2/2013].

Palou, J y Bosch, C. coords. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó

Parodi, G. (2010). Lingüística de corpus: De la teoría a la empiria. Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.

Sanz Àlava, I. (2005). *El español profesional y académico en el ámbito de la ingeniería civil. El discurso oral y escrito* [en línea]. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Disponible en: http://www.tdx.cat/handle/10803/9817. [25/2/2013]

Simón Pérez, J. (2006). Propuesta para la determinación de los tipos de textos. Sapiens (7): 148-162.

Solé, I. (2009). La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral, en Castelló, M. (Coord.) Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos (113-134), Barcelona: Graó.

Swales, J. (1990).*Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press

Vázquez, C. (sf). Aproximación a un modelo para las presentaciones orales. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Disponible en: http://www.bibliociencias.cu/gsdl/collect/libros/index/assoc/HASH99f0.dir/doc.pdf [07/05/2011]

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.

Vilà i Santasusana, M. coord. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó

Villar, C. M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 10* (5): 130-172.

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

EXPERIMENTACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE ELE: EL CASO DE LOS GRUPOS CLÍTICOS DEL ESPAÑOL

Anahí Alba de la Fuente
Université de Montréal
anahi.alba.de.la.fuente@umontreal.ca

Alba de la Fuente, A. (2013). Experimentación psicolingüística y enseñanza de ELE: el caso de los grupos clíticos del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

El presente trabajo plantea un acercamiento a las posibles aplicaciones de la experimentación psicolingüística a la enseñanza del español como lengua extranjera, tomando como punto de partida los resultados de un experimento de lectura autodirigida cuyo objetivo era estudiar las diferencias que existen en el procesamiento de dos tipos de agramaticalidad asociadas a los pronombres átonos, o clíticos, por parte de hablantes nativos y no nativos de español.

Pese al hecho de que la adquisición de los pronombres átonos plantea muchas dificultades para el aprendiente de ELE, los resultados del experimento muestran que los hablantes de L2 sí desarrollan una sensibilidad a ciertas violaciones gramaticales asociadas a dicha clase de palabras, si bien los patrones de procesamiento en este caso no concuerdan con los de los nativos.

Palabras clave: grupos clíticos, rasgos marcados, caso, procesamiento

ABSTRACT

This study presents the results of a self-paced reading task whose goal was to study the processing differences between native and non-native speakers of Spanish caused by two different types of ungrammaticalities, namely those derived from clitic cluster constraints and those caused by agreement mismatches between a reflexive and its antecedent. In addition, this study proposes an approach that explores the different applications of this type of psycholinguistic experimentation to the teaching of Spanish as a foreing language (ELE).

Despite the fact that the acquisition of object pronouns, or clitics, poses a challenge to learners of ELE, the results of the experiment show that L2 speakers succees in developing some level of sensitivity to certain

grammatical violations that are associated with clitics. The processing patterns of clitic constructions, however, do not coincide with those displayed by native speakers.

Keywords: clitic clusters, marked features, case, processing

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios sobre los grupos de pronombres átonos, o clíticos, en Romance en el marco de la gramática generativa han identificado que la aceptabilidad de dichos grupos viene determinada por el caso, el número y la persona de los clíticos que entran en combinación. Así, lenguas como el francés rechazan combinaciones de clíticos de 1ª y 2ª persona, como podemos ver en (1a), mientras que lenguas como el español y el rumano aceptan grupos de 1ª a 2ª persona cuando los dos clíticos van en singular, como en (1b) y los rechazan cuando van en plural (1c).

(1) a) *Tu **te m**'es présenté à la fête
b) Tú **te me** presentaste en la fiesta
c) ***Vosotros os nos** presentasteis en la fiesta

De forma paralela a esta asimetría existente en español con respecto a la combinación de clíticos, tenemos oraciones como la de (2), que responde a una violación sintáctica causada por la falta de concordancia entre el pronombre reflexivo *te* y su antecedente *vosotros*.

(2) *Vosotros **te nos** vais a poner enfermos como sigáis afuera mucho rato.

Tanto la oración de (1c) como la de (2) son agramaticales, si bien los motivos de la agramaticalidad son distintos en cada caso.

Las diferencias interlingüísticas en cuanto a la aceptación de combinaciones de clíticos, como se muestra en (1) son un fenómeno que ha sido tratado casi exclusivamente desde una perspectiva teórica. El presente trabajo recoge esta variabilidad interlingüística, así como las agramaticalidades del tipo mostrado en (2), y se centra en el procesamiento de las distintas combinaciones de clíticos, posibles y no posibles, por parte de los hablantes nativos y no nativos de español, a lo cual se suma una invitación a explorar las

posibles vías de acercamiento de trabajos experimentales de este tipo a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

El objetivo de este estudio es, por lo tanto, determinar, en primer lugar, si hay diferencias en el procesamiento de los dos tipos de agramaticalidad mostrados en (1c) y (2) y, en segundo lugar, si los hablantes nativos y no nativos procesan las dos agramaticalidades de la misma forma. Por último, se plantea la pregunta de qué podemos extraer de estos resultados para la enseñanza de ELE.

Para responder a todas estas preguntas, presentamos los resultados de una prueba de lectura autodirigida (self-paced reading task) administrada a cuatro grupos de hablantes de español con diversas lenguas maternas (L1): un grupo de hablantes nativos de español peninsular y tres grupos de hablantes de español como L2 de nivel avanzado. Las L1 de los tres grupos no nativos son el inglés, el francés y el rumano. A continuación se proporciona una síntesis de las distintas restricciones de grupos clíticos en español, francés, inglés y rumano.

2. RESTRICCIONES DE GRUPOS CLÍTICOS EN DISTINTAS LENGUAS

Como hemos visto en la sección anterior, el español y el francés muestran divergencias con respecto a la aceptabilidad de las distintas combinaciones de clíticos posibles. De hecho, este contraste se refleja la llamada restricción de número-persona, (*Person-Case Constraint*, abreviada como PCC), propuesta por Bonet (1991), que propone una división de las lenguas en dos grupos:1) lenguas de PCC fuerte (Strong PCC), como el francés, que no permiten la combinación de dos clíticos de 1ª y 2ª persona, y 2) lenguas de PCC débil, como el español, que sí permiten dichas combinaciones.

En cambio, los ejemplos de (1b) y (1c) muestran una asimetría en las lenguas de PCC débil con respecto a la gramaticalidad de los grupos clíticos basada no sólo en la persona, sino también en el número. Así pues, el llamado efecto restringido de bloqueo del plural (Narrow Plural-Blocking Effect, abreviado como NPBE) (Alba de la Fuente 2010) defiende que, en combinaciones de clíticos de 1ª y 2ª

persona, el clítico no dativo no puede ser plural. El paradigma de las combinaciones de 1ª y 2ª persona posibles y no posibles en español aparece en (3).

(3) a) **Te** **me** presentaste
2.Sg.Refl 1.Sg.Dat
b) **Te** **nos** presentaste
2.Sg.Refl 1.Pl.Dat
c) ***Os** **nos** presentasteis
2.Pl.Refl 1.Pl.Dat
d) ***Os** **me** presentasteis
2.Pl.Refl 1.Sg.Dat

El rumano, como se puede ver en (4), también está sujeto al NPBE y, pese a que el orden de los clíticos difiere del español, las combinaciones posibles e imposibles son las mismas que en español.

(4) a) **Mi** **te**-ai prezentat
1.Sg.Dat 2.Sg.Refl
b) **Ni** **te**-ai prezentat
1.Pl.Dat 2.Sg.Refl
c) *__Ni__ **v**-aţi prezentat
1.Pl.Dat 2.Pl.Refl
d) *__Mi__ **v**-aţi prezentat
1.Sg.Dat 2.Pl.Refl

Como se ha mencionado anteriormente, dado que el francés es una lengua de PCC fuerte, ninguna de las oraciones que aparecen en (3) y (4) es aceptable en francés, como podemos ver en (5).

(5) a) ***Tu** **te** **m'es** présenté
2.Sg.Refl 1.Sg.Dat
b) ***Tu** **te** **nous** es présenté
2.Sg.Refl 1.Pl.Dat
c) ***Vous** **vous** **nous** êtes présentés
2.Pl.Refl 1.Pl.Dat
d) ***Vous** **vous** **m'**êtes présentés
2.Pl.Refl 1.Sg.Dat

Por último, tenemos lenguas como inglés, cuyo sistema pronominal difiere del de las lenguas romances y, por lo tanto, no tienen grupos clíticos, por lo que restricciones como el PCC o el NPBE no se aplican. El equivalente en inglés de los paradigmas mostrados en (3), (4) y (5) se muestra en las oraciones de (6).

(6) a) You introduced yourself to me
N/A
b) You introduced yourself to us
N/A
c) You introduced yourselves to us
N/A
d) You introduced yourselves to me
N/A

La existencia de estas diferencias interlingüísticas permite explorar si la interpretación y el procesamiento de estas restricciones en la L2 se ve influida por la L1 o, más concretamente, por la versión de dichas restricciones existente en la L1. En este sentido, para el caso del español como L2, los hablantes de rumano podrán aplicar la misma restricción que ya conocen de su L1, mientras que los hablantes de francés tendrán que modificar la restricción se su L1 para adaptarla a la versión correspondiente a su L2. Los hablantes de inglés, por su parte, no tendrán un punto de referencia fuera de la L2, ya que estas restricciones no se aplican en su lengua materna.

3. EL ESTUDIO

Como se ha indicado anteriormente, el estudio experimental que se presenta en esta sección busca determinar, por una parte, si hay diferencias en el

procesamiento de dos tipos de agramaticalidad presentados en los ejemplos (1c) y (2) (agramaticalidad de tipo NPBE y agramaticalidad sintáctica) y, por otra parte, si los hablantes nativos y no nativos procesan las dos agramaticalidades de la misma forma.

Para explorar estas cuestiones, se presentan a continuación los resultados de un experimento de lectura autodirigida que fue administrado a cuatro grupos de hablantes de español.

A continuación se detallan los aspectos centrales del experimento, seguidos de la presentación y análisis de los resultados.

3.1 Descripción del experimento

3.1.1 Preguntas de investigación

El estudio que se presenta a continuación viene motivado por tres preguntas de investigación específicas, que se detallan a continuación:

1) ¿Existen diferencias en el procesamiento de las agramaticalidades puramente sintácticas y las del tipo NBPE? ¿Qué tipo de agramaticalidad es más costosa para el procesador del cerebro (parser)?
2) ¿Procesan de la misma forma estas dos agramaticalidades los hablantes nativos y los no nativos?
3) ¿Hasta qué punto influye la L1 en el procesamiento de estas agramaticalidades?

3.1.2 Hipótesis

En base a estas preguntas de investigación podemos formular una serie de hipótesis basadas en las propuestas gramaticales presentadas en las secciones anteriores, así como en estudios previos sobre procesamiento sintáctico. En concreto, esperamos que las oraciones agramaticales de los dos tipos tengan tiempos de lectura más largos que las

oraciones gramaticales, ya que el aumento de los tiempos de lectura en pruebas de lectura autodirigida se han asociado a dificultades de procesamiento, tanto en contextos de agramaticalidad, como en contextos que suponen una carga cognitiva mayor, como es el caso de las ambigüedades sintácticas o de la presencia de varios antecedentes potenciales para una anáfora (Badecker y Straub, 2002; Kennison, 2003; Alba de la Fuente y Dukova-Zheleva, 2007; Pablos, 2006; entre otros).

En cuanto a las dos agramaticalidades, esperamos diferencias de procesamiento y, por lo tanto, en los tiempos de lectura, ya que se trata de agramaticalidades de distinta naturaleza.

A nivel general, esperamos efectos menos pronunciados en los grupos no nativos, dada la carga cognitiva suplementaria que supone el procesamiento de una lengua extranjera.

3.1.3 Participantes

Cuatro grupos de participantes formaron parte de este estudio: un grupo de 23 hablantes nativos de español peninsular, que ejerció de grupo de control, y tres grupos de hablantes de español como L2 de nivel avanzado cuyas L1 eran el inglés (N= 21), el francés (N= 23) y el rumano (N= 22).

3.1.4 Metodología

La totalidad del experimento constó de la prueba experimental acompañada de una serie de cuestionarios y pruebas previas. En primer lugar, los participantes rellenaron un cuestionario general de conocimientos lingüísticos para verificar que su lengua materna era o bien el español, en el caso del grupo de control, o bien el inglés, el francés o el rumano, en el caso de los grupos de L2. A continuación, los participantes rellenaron un cuestionario de auto-evaluación para comprobar su nivel de dominio de cada una de las lenguas que hablaban. En tercer lugar, los participantes de los

grupos de L2 completaron una prueba de nivel de tipo "cloze test" para verificar su nivel de competencia del español. Por último tenemos la prueba experimental, que consistió en una prueba computerizada de lectura autodirigida. La prueba experimental fue presentada por ordenador mediante el programa Linger.

3.1.5 Diseño experimental y materiales

La prueba experimental estaba compuesta de 72 items, 24 de los cuales contenían las oraciones experimentales. Los 48 ítems restantes eran distractores.

Para cada ítem experimental había tres condiciones, determinadas por la gramaticalidad del grupo clítico: la condición gramatical, formada por oraciones como las que aparecen en (7), que contienen un grupo clítico aceptable en español según el BNPE; la condición agramatical según el NPBE, formada por oraciones que contienen violaciones de dicha restricción, como se muestra en (8), y, por último, la condición agramatical sintáctica, que contiene una violación sintáctica causada por la falta de concordancia entre el clítico reflexivo y su antecedente, como vemos en (9).

(7) a) Tú siempre **te me** acercas por detrás.
b) Tú siempre **te nos** acercas por detrás.
(8) a)*Vosotras siempre **os nos** acercáis por detrás.
b) *Vosotras siempre **os me** acercáis por detrás.
(9) *Vosotras siempre **te nos** acercáis por detrás.

Durante la prueba experimental, los participantes tenían que leer una serie de oraciones en una pantalla de ordenador. El programa de ordenador presentaba las oraciones palabra por palabra, de modo que el participante sólo veía una palabra cada vez y, para poder ver la siguiente palabra, tenía que pulsar un botón indicado previamente. En ese momento, la palabra en pantalla desaparecía y aparecía la siguiente palabra de la oración. Cada pulsación quedaba registrada por el programa de ordenador, dejando grabados los tiempos de lectura de cada palabra, o región. Al final de la oración,

aparecía una pregunta de comprensión que el participante debía responder para poder ver la siguiente oración.

3.2 Resultados

Para el análisis de los resultados no se emplearon los tiempos de lectura brutos, sino la llamada media residual, que se obtiene de calcular, para cada punto de medida, o región, la diferencia entre el tiempo de lectura bruto y el valor esperado para dicha región. El valor esperado se obtiene mediante un análisis de regresión tomando los tiempos brutos y la longitud (número de caracteres) de cada región. Esta técnica permite controlar, entre los distintos participantes, las diferencias individuales con respecto a la velocidad de lectura de cada persona y, para cada participante, las diferencias en los tiempos de lectura causadas por la longitud variable de cada región (diferentes longitudes de palabra).

Asimismo, en el análisis de los tiempos de lectura de cada ítem experimental, las regiones críticas, es decir, aquellas en las que se espera encontrar un efecto, son aquellas que corresponden a las palabras inmediatamente posteriores al grupo clítico. Como el participante debe leer los clíticos para mostrar una reacción, el efecto de la agramaticalidad no es esperable en el grupo clítico, sino en las regiones inmediatamente posteriores. En los ítems experimentales, el grupo clítico siempre corresponde a las regiones 14 y 15 y las regiones críticas, por lo tanto, son la 16 y la 17.

L1 español (control)

En el caso del grupo de control (L1 español) encontramos los tiempos de lectura más largos en la condición agramatical correspondiente a la violación del tipo NPBE.

Como podemos observar en la figura 1, los tiempos de lectura (TL) más largos corresponden a esta condición, seguidos de la violación puramente sintáctica. En el caso de la condición gramatical, no observamos ningún incremento de los tiempos de lectura en las regiones críticas.

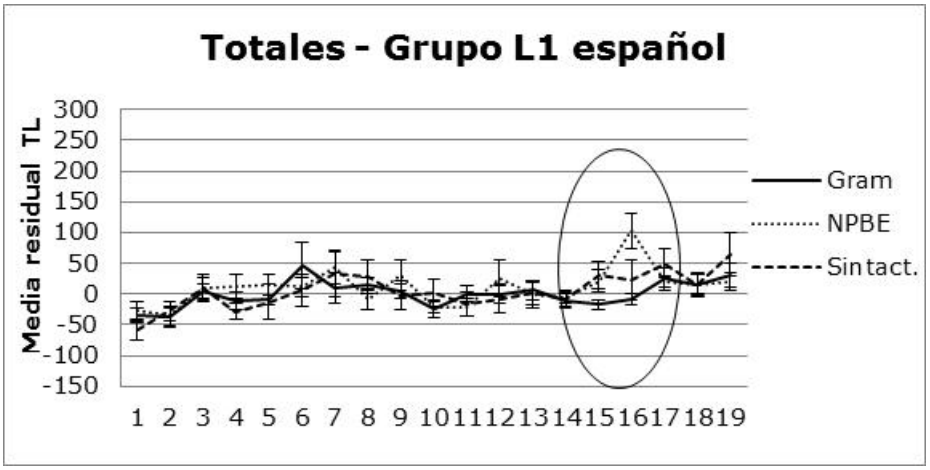


Figura 1. Resultados totales. Grupo L1 español

Estas observaciones se ven avaladas por los resultados de los análisis estadísticos efectuados con estos datos. En concreto, los resultados del análisis de varianza (ANOVA) para la región 16 reflejan un efecto principal significativo para los distintos tipos de condición experimental ($F(2, 112)= 7.731$, $p=.001$). La comparación por parejas refleja diferencias significativas entre la condición gramatical y la agramatical de tipo NPBE ($p<.001$), así como entre las dos condiciones agramaticales (NPBE y sintáctica) ($p=.025$).

L1 inglés

Como podemos ver en la figura 2, los tiempos de lectura más largos aparecen en las regiones críticas, específicamente en la región 16.

En cambio, y a diferencia de los resultados del grupo español, yanto las condiciones agramaticales como la gramatical muestran un incremento.

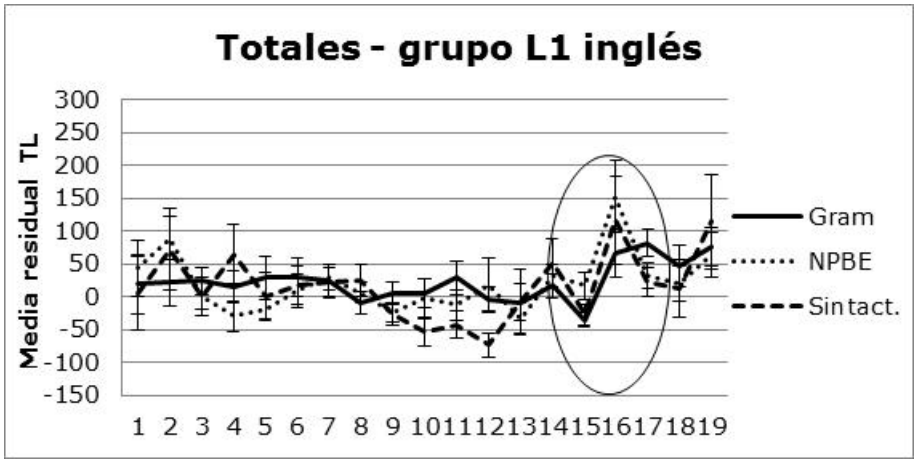


Figura 2. Resultados totales. Grupo L1 inglés

En consecuencia, las diferencias entre las tres condiciones no son significativas, como demuestran los resultados de la ANOVA realizada con los datos del grupo L1 inglés ($F(2,36)=.402$ $p=.672$ para la región 16).

L1 francés

Al igual que el caso del grupo L1 inglés, los resultados del grupo L1 francés muestran un incremento de los tiempos de lectura de las tres condiciones en la región16, como podemos ver en la figura 3.

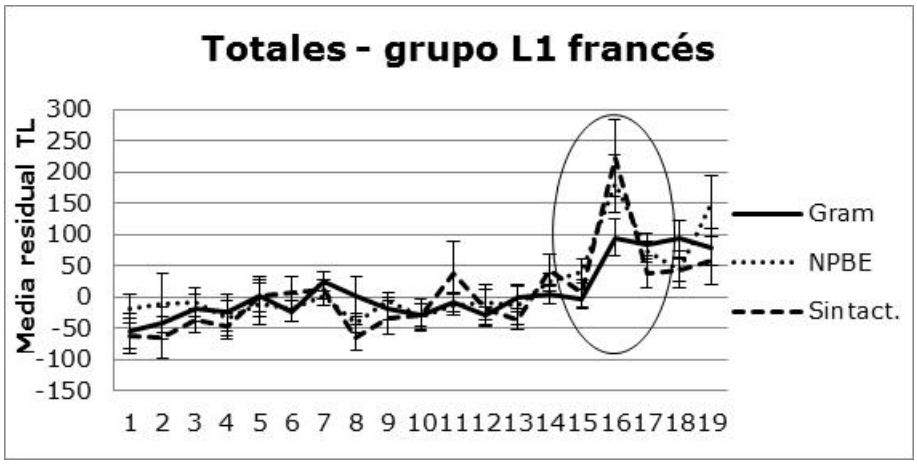


Figura 3. Resultados totales. Grupo L1 francés

En cambio, se observa también que los TL de las dos condiciones agramaticales son marcadamente más largos que los de la condición gramatical. En efecto, los resultados de una ANOVA realizada con los datos de este grupo reflejan un efecto principal de la condición para la región 16 ($F(2,40)=4.598$ $p=.016$). En concreto, la comparación por pajeras refleja una diferencia significativa entre las condiciones gramatical y sintáctica ($p=.045$).

L1 Rumano

El grupo L1 rumano también presenta un incremento en los tiempos de lectura en las regiones críticas. En cambio, a diferencias de los grupos anteriores, el efecto aparece un poco más tarde, concretamente en la región 17.

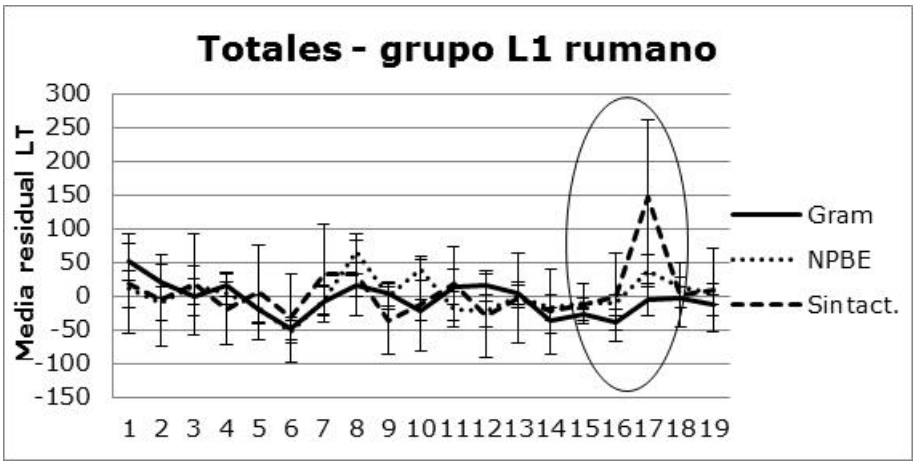
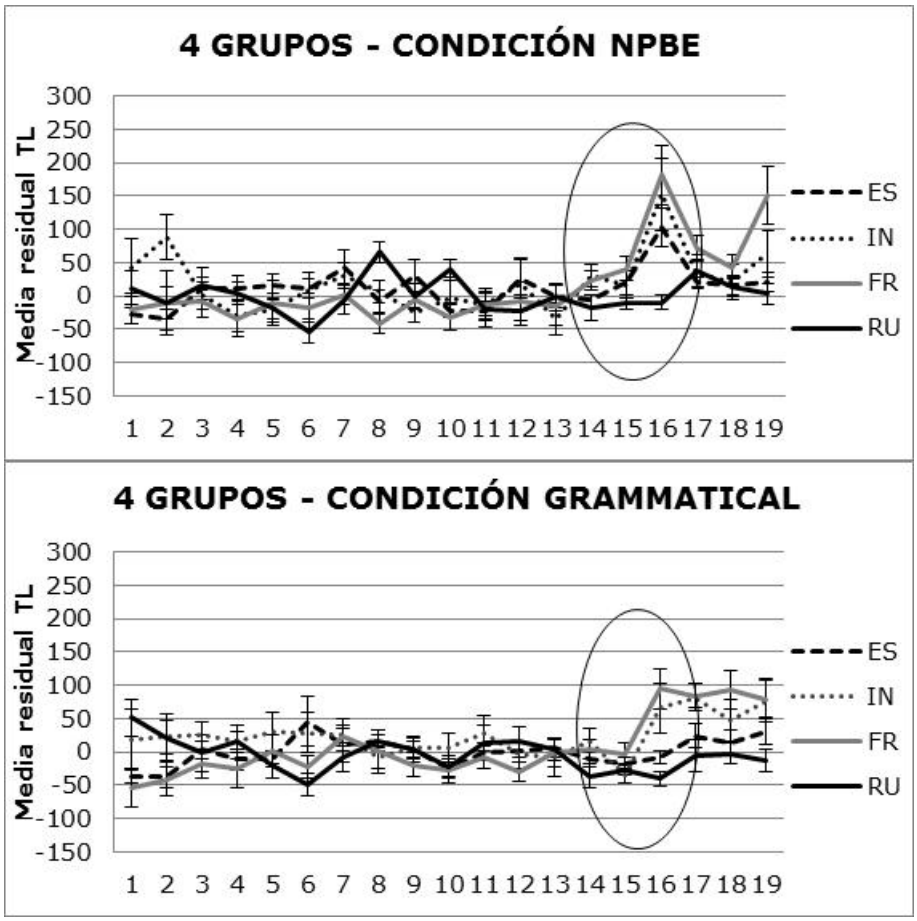


Figura 4. Resultados totales. Grupo L1 rumano

largo corresponde a la condición que contiene una violación sintáctica y el más corto a la gramatical. Como vimos para los grupos L1 español y L1 francés, los resultados de la ANOVA realizada con los datos de este grupo reflejan un efecto principal significativo con respecto a las distintas condiciones ($F(2,42)=7.636$ $p=.001$). Las comparaciones por parejas muestran diferencias significativas entre las condiciones gramatical y sintáctica ($p=.006$) y cercanas a la

significatividad en el caso de la comparación entre la condición agramatical de tipo NPBE y la condición de violación sintáctica.

L1 vs. L2



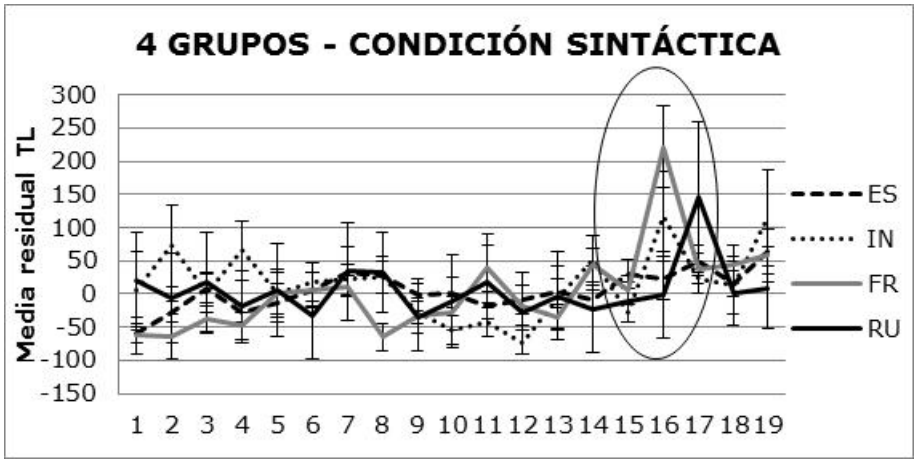


Figura 5. Resultados de los cuatro grupos divididos por condición

La figura 5 muestra los resultados de los cuatro grupos divididos por condición experimental.

En el caso de la condición gramatical, vemos que los tiempos de lectura más largos en las regiones críticas corresponden a los grupos L1 inglés y L1 francés.

En cuanto a la condición gramatical de tipo NPBE, los tiempos más largos se aprecian en los grupos L1 español, L1 inglés y L1 francés. En el caso de L1 rumano no se aprecia ningún efecto para esta condición. Por último, en el caso de la condición agramatical por violación sintáctica, el grupo en el que no se aprecia ningún efecto es el de L1 español. En los otros tres grupos, en cambio, sí se observan aumentos del tiempo de lectura en las regiones críticas.

Los resultados de la ANOVA factorial realizada con estos resultados revela un efecto principal de la condición para las región 16 ($F(2,162)=6.283$ $p=.002$). La comparación por parejas muestra diferencias significativas entre las condiciones gramatical y agramatical NPBE ($p=.001$), así como entre las condiciones gramatical y agramatical sintáctica ($p=.034$).

Si observamos los resultados por lengua, vemos que, en el caso de L1 español, los tiempos más largos aparecen en la condición agramatical de tipo NPBE, mientras que el grupo L1 rumano muestra los tiempos más largos en las regiones críticas de la condición agramatical por violación sintáctica no muestra ningún efecto aparente en las otras dos condiciones.

En los casos de L1 inglés y L1 francés, encontramos efectos similares en las dos agramaticalidades, acompañadas de un incremento de los tiempos de lectura en la condición gramatical también, especialmente en el caso del grupo L1 francés, que muestra los tiempos de lectura más largos de todos los grupos.

De nuevo, estas observaciones quedan avaladas por los resultados de la ANOVA factorial, que refleja un efecto principal de la variable grupo en la región 16 ($F(3,81)=8.002$ $p<.001$). La comparación por parejas revela diferencias significativas entre los siguientes grupos: L1 español y L1 francés ($p=.005$), L1 francés y L1 rumano ($p<.001$) y L1 inglés y L1 rumano ($p=.037$).

A pesar de los tiempos de lecturas más largos en el caso del grupo L1 rumano, las diferencias entre grupos en la región 17 nos son estadísticamente significativas ($F(3,81)=.978$ $p=.408$)

En resumen, los resultados de la prueba de lectura autodirigida muestran que los distintos grupos se comportan de manera muy diferente con respecto a los distintos tipos de condición (gramatical, agramatical de tipo NPBE y agramatical de tipo sintáctico). Concretamente, el grupo L1 español mostró los TL más largos en el caso de la agramaticalidad sintáctica, mientras que los otros grupos mostraron efectos en la agramaticalidad NPBE. En el caso de los grupos L1 francés y L2 inglés también encontramos incrementos en la condición agramatical sintáctica y, en diversa medida, en la condición gramatical.

4. CONCLUSIONES

Los resultados muestran diferencias significativas en los tiempos de lectura de las tres condiciones, lo cual nos lleva a concluir que sí existen diferencias de procesamiento entre los dos tipos de agramaticalidad. Del mismo modo, existen diferencias claras entre los hablantes nativos y no nativos, pero también entre los diferentes grupos de hablantes no

nativos. En ese sentido, la L1 sí parece tener influencia en el procesamiento de los grupos clíticos en la L2.

En el caso de los hablantes nativos, los TL más largos corresponden a la condición agramatical NPBE. Por su parte, los TL más largos en los grupos no nativos en general corresponden a la condición *sintáctica, lo cual sugiere que los hablantes no nativos son sensibles a los errores de concordancia, pero no tanto a las restricciones de tipo NPBE.

El hecho de haber encontrado un incremento de los TL de la condición gramatical en los grupos L1 inglés y L1 francés sugiere una dificultad de procesamiento de los grupos clíticos en general, ya sea en frases gramaticales o agramaticales. A este respecto, es necesario aclarar que los aprendices de ELE no reciben instrucción explícita en el aula en cuanto a las agramaticalidades de tipo NPBE, a diferencia de lo que ocurre con los errores de concordancia, de los cuales sí reciben instrucción a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Podemos identificar dos posibles razones del efecto significativo en todas las condiciones que se observan en los hablantes de español L2. En primer lugar, estos incrementos de los TL pueden deberse a dificultades generales de procesamiento, provocadas por el aumento de la carga cognitiva que supone procesar información en una lengua extranjera. Por otro lado, los LT más largos pueden ser un reflejo de la falta de instrucción formal (extensa) sobre los grupos clíticos, lo cual hace que los participantes estén mucho menos familiarizados con este tipo de construcciones.

Los resultados de este estudio ponen de relieve la noción compartida de que los hablantes nativos y lo nativos procesan la lengua de manera diferente, algo que se debe tener en cuenta a la hora de planificar la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, el estudio muestra sensibilidad por parte de los participantes no nativos a agramaticalidades de las que sí reciben input e instrucción formal en el aula.

Tras el análisis de los datos obtenidos en este estudio, una línea de investigación para el futuro sería replicar el experimento con grupos clíticos que sí se tratan en el aula (ej.

Se lo di) para explorar las dificultades de procesamiento de los clíticos con más detalle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba de la Fuente, A. (2010). More on the clitic combination puzzle: Evidence from Spanish, Catalan and Romanian. *Proceedings of the 39th Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL 39)* University of Arizona, Tuscon, AZ, March 26th-29th.

Alba de la Fuente, A. y Dukova-Zheleva, G. (2007). Anaphor processing in Spanish or Why a policeman can fine himself. En Alba de la Fuente, A., Barajas-Garrido, G., Pérez-Tattam, R., Pifano, D. and Zúñiga-Cortés, K. (eds.). *Proceedings of the II Jornadas de Investigación de Estudios Hispánicos* (pp. 66-76). University of Ottawa.

Badecker, W. y Straub, K. (2002). The Processing Role of Structural Constraints on the Interpretation of Pronouns and Anaphors. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 28 (4), 748-769.

Bonet, E. (1991). *Morphology after syntax: Pronominal clitics in Romance*. Tesis doctoral, MIT.

Kennison, S. M. (2003). Comprehending the pronouns her, him and his: Implications for theories of referential processing. Journal of Memory and Language 49, 335-352.

Pablos, L. (2006). Pre-verbal Structure Building in Romance Languages and Basque. Ph.D. dissertation. University of Maryland.

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

GESTIÓN DEL CONFLICTO EN EL AULA PLURILINGÜE ESTRATEGIAS PARA GESTIONAR EL CONFLICTO Y APRECIAR LA MULTICULTURALIDAD

Leyre Alejaldre Biel
Universidad de Gambia
Leyre.alejaldre@gmail.com

Alejaldre Biel, L. (2013). Gestión del Conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

La Universidad de Gambia está integrada por una comunidad multilingüe, los estudiantes se comunican en una variedad de lenguas vernáculas como el *wolof*, *mandinka* o el *jola*. Las aulas de esta universidad son aulas plurilingües y por tanto un espacio multicultural donde conviven múltiples lenguas y culturas, creando en ocasiones situaciones de conflicto.

El objetivo de esta comunicación es aprender a gestionar los conflictos que surgen en las aulas plurilingües debido a las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes. Para ello se presentan unas estrategias que favorecen y promueven el aprendizaje de la L2 al mismo tiempo que se aprenden aspectos culturales y pragmáticos. Se pretende promover un aprendizaje integrado de contenidos lingüísticos y culturales para crear unas aulas plurilingües tolerantes y abiertas al multiculturalismo.

Palabras clave: Plurilingüismo, conflicto, pragmática, competencia intercultural.

ABSTRACT

The University of The Gambia is a plurilingual institution, where students communicate in various vernacular languages, such as wolof, mandinka and jola. The plurilingual context found within a multicultural space provides for a situation where various languages and cultures exist within the same educational environment .

The goal of this paper is to learn how to manage conflicts that arise in plurilingual classrooms due to cultural and linguistic differences. A set of strategies that favor and promote the L2 learning as well as the acquisition of cultural and pragmatic aspects of the language are presented.

Keywords: plurilinguism, conflict, pragmatics, intercultural competence.

1. LA COMUNICACIÓN EN EL AULA PLURILINGÜE

Una de las funciones más importante del lenguaje es la comunicativa, capacidad que dota a los seres humanos con la habilidad de transmitir mensajes. Los diseños curriculares de lenguas extranjeras siguiendo el enfoque comunicativo han girado en torno a la enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa dejando a un lado otras habilidades y competencias que se van integrando progresivamente en las programaciones para que el estudiante sea ciertamente competente en la lengua que aprende. La competencia intercultural y la pragmática necesitan encontrar su espacio en los planes curriculares de segundas lenguas (L2) porque la lengua es un elemento integrador de una identidad que conlleva una cultura, una tradición y unos conocimientos previos del lenguaje y de su funcionamiento. Para poder enseñar este aspecto de la lengua en las clases de L2 es imprescindible realinear los objetivos considerando estos elementos.

La razón fundamental para incluir estos elementos a los nuevos planes curriculares se encuentra estrechamente ligada al hecho de que las aulas de L2 en España, están en su mayoría integradas por estudiantes plurilingües, que son capaces de establecer una serie de relaciones lingüísticas y no lingüísticas entre sus lenguas maternas (L1) y la L2 que están aprendiendo. Además necesitan adquirir otras competencias más allá de la gramatical o comunicativa para realizar con éxito sus intercambios lingüísticos en la lengua meta. Grice (1975) puntualiza que el lenguaje, como principal soporte de la comunicación, constituye nuestro recurso intelectual más valioso para transmitir ideas, conceptos y emociones, bien sea de modo directo o indirecto, intencional o equivocado.

El plurilingüismo y el multilingüismo son dos términos que en ciertas ocasiones se utilizan aleatoriamente y no debería ser así puesto que se trata de conceptos diferentes. El multilingüismo hace referencia a la coexistencia de varias lenguas en una sociedad concreta, por ejemplo en Gambia conviven diez lenguas vivas, los habitantes de este pequeño territorio del África subsahariana presencian a diario intercambios comunicativos en *wolof*, *poular*, *serer* o inglés entre otras lenguas. España, sin ir más lejos es un país multilingüe donde se hablan oficialmente cuatro lenguas más todas las lenguas que ha traído la inmigración a nuestras fronteras,

como se explica en el *Libro blanco de Educación Intercultural, en la propuesta 24:*

> España es un país multilingüe. Teresa Turrell (2001) habla de pueblos indígenas, minorías establecidas y minorías de nuevos migrantes para describir cómo se ha enriquecido nuestro país a lo largo de la historia hasta tener su configuración actual: una comunidad de hablantes, la mayoría plurilingües, repartida por diversos territorios que configuran su multilingüismo de diversas formas en torno a una lengua o dos lenguas oficiales, las lenguas extranjeras presentes en el currículo escolar y las lenguas ambientales presentes en nuestros barrios y calles.

El multilingüismo está presente en todos los rincones del planeta, en la actualidad existen aproximadamente 7000 lenguas y alrededor de unos 200 países. Una vez comprendido este término, se puede explicar el concepto de plurilingüismo, partiendo de la definición del diccionario del Instituto Cervantes de términos clave de ELE:

> El término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.

La gran diferencia radica en que una persona plurilingüe utiliza dos o más lenguas siendo consciente de las relaciones lingüísticas que existen entre ellas por lo que esta habilidad puede facilitar la adquisición de otra L2. Además de establecer conexiones lingüísticas entre las diferentes lenguas es capaz de crear relaciones culturales, porque, a toda lengua le acompañan unos aspectos culturales relacionados con el entorno donde se utiliza, tal y como se apuntó con anterioridad, en nuestro planeta conviven casi siete mil lenguas todas ellas vinculadas a aspectos culturales que representan sociedades y formas de vida.

Teniendo en cuenta las dos definiciones previamente mencionadas se puede afirmar que una clase de L2 es un contexto

multilingüe porque los estudiantes hablan diferentes lenguas no obstante el hecho de que cada estudiante establezca conexiones entre las lenguas que conoce y la que está aprendiendo dota a este contexto de enseñanza y aprendizaje con la cualidad de plurilingüe. Por esta razón, nos referiremos a estudiantes plurilingües o contexto plurilingüe en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2. CONFLICTOS DERIVADOS DEL PLURILINGÜISMO Y ESTRATEGIAS PARA GESTIONARLOS

El plurilingüismo implica pluriculturalidad, puesto que una variedad de culturas conviven simultáneamente dentro de un individuo y dentro del aula, si ya es difícil enseñar y adquirir una lengua, enseñar y aprender la cultura que subyace a una lengua y la sociedad donde se habla es todavía más complicado. Esta es otra de las labores que debe desempeñar el profesor de L2 en sus clases.

Uno de los retos a los que se enfrenta el profesor en contextos plurilingües es el de respetar todas las identidades lingüísticas y culturales que hay en la clase, Jean Louis Calvet (1999) explica que la lengua desempeña una *función identitaria* y plantea la necesidad de considerar a nuestros estudiantes como individuos portadores de una identidad que va estrechamente ligada a las lenguas que conoce. Calvet realizó la siguiente observación durante una mesa redonda cuyo tema central era *Identidades y Plurilingüismo:*

> Porque la lengua desempeña una *función identitaria*. Como un *documento de identidad*, la lengua que hablamos y el modo en que la hablamos revela algo de nosotros mismos: nuestra situación cultural, social, étnica, profesional, nuestra edad, nuestro origen geográfico, etc., dice nuestra identidad, es decir, nuestra diferencia. En efecto, la identidad es fundamentalmente un fenómeno de diferenciación: sólo aparece ante el otro, ante el diferente y, por lo tanto, puede variar cuando cambia el otro. De este modo, tenemos diferentes identidades cuando poseemos varias lenguas. Así un maliense de lengua songay se sentirá songay en su país, frente a un bambara o un peul y, por tanto, su lengua tendrá una fuerte función identitaria, la hablará, en familia o con sus amigos, para marcar su pertenencia a un grupo. Se sentirá maliense en otro país africano o ante otro africano súbdito de otro país y su forma de subrayarlo lingüísticamente será hablar bambara, la lengua vehicular dominante, o bien

> hablar el francés de Malí. Ante un africano anglófono, su identidad será sin duda francófona y, en Europa, su identidad será africana. Calvet, J. L. La guerre des langues et les politiques linguistiques. París:Hachette, 1999.

Cada uno de los estudiantes presentes en una clase de L2 tiene al menos una identidad lingüística, la de su lengua materna, a medida que vaya adquiriendo la lengua meta irá forjando una nueva identidad relacionada a la lengua aprendida. Es aquí cuando el profesor se enfrenta a un conflicto ¿cómo puede enseñar la cultura que subyace a la L2 sin obviar las culturas que subyacen a las L1 de sus estudiantes? La clave es integrar en la programación del curso actividades transculturales, es decir, ejercicios y proyectos que ayuden a desarrollar la consciencia de la pluriculturalidad. La capacidad de ser consciente de relacionar la cultura de la lengua materna con las otras lenguas que se conocen y la que se está aprendiendo, actividades que promuevan la búsqueda tanto de los nexos de unión con otras culturas presentes en el aula como las diferencias suscitando la creación de una consciencia transcultural que creará un ambiente de respeto en el aula y que favorecerá el aprendizaje por contenidos a través de la L2. Estas actividades ayudarán al aprendiente a saber hacer tanto en la cultura de la L1 como en la cultura ajena ayudándole a desarrollar la competencia intercultural.

El objetivo del profesor de L2 en un contexto plurilingüe debe ser crear y proponer actividades que sean capaces de:

- Integrar todas las culturas presentes en clase de L2.
- Crear consciencia de la pluriculturalidad.
- Fomentar el diálogo entre todos los miembros del grupo.
- Aprender tanto de la cultura de la L2 y como de las culturas de los aprendientes.
- Desarrollar la competencia comunicativa y cultural.

Asimismo a la dificultad de integrar la cultura de los aprendientes en el plan curricular, el profesor de L2 se enfrenta a graves problemas de comunicación con sus alumnos. La base de la labor pedagógica es una comunicación exitosa, sin embargo, el profesor que se encuentra con un grupo de trece estudiantes que hablan seis o siete L1 diferentes encuentra problemas a la hora de transmitir mensajes tan sencillos como las instrucciones para completar un ejercicio.

Una de las cuestiones que se han planteado en muchos debates versa sobre el uso exclusivo de la lengua meta en clase a la hora de explicar aspectos gramaticales o dar las instrucciones de una actividad. Cada profesor tiene su opinión, algunos utilizan una *lengua franca* como el inglés asumiendo que todos sus estudiantes son competentes y entienden esa lengua, otros utilizan la lengua meta, algunos intentan transmitir el mensaje utilizando gestos pero, ¿cuál es la mejor forma de asegurarnos que el mensaje llega a nuestros estudiantes? El uso exclusivo de la lengua meta en clase ha sido razón de estudio durante mucho tiempo, algunas corrientes han rechazado el uso de la L1 de los estudiantes en el aula mientras que otras dicen que un uso razonado puede ser favorable para el proceso de aprendizaje. En la actualidad se afirma que no es estrictamente necesario utilizar la lengua meta exclusivamente puesto que integrar las lenguas de los aprendientes en el proceso discente favorece la creación de vínculos lingüísticos entre las L1 de los miembros del grupo y la L2 al mismo tiempo que promueve el plurilingüismo y consecuentemente crea un entorno de respeto y tolerancia, características necesarias en la clase para que el proceso de aprendizaje y enseñanza tenga éxito. Para conseguir superar estos problemas de comunicación, favorecer la integración de las lenguas de nuestros estudiantes y crear un ambiente adecuado de enseñanza y aprendizaje es recomendable:

- Dar instrucciones claras y breves.
- Escribir las instrucciones en la pizarra o darlas en un papel.
- Crear una lista de instrucciones básicas incluyendo todas las lenguas presentes en clase para que tengan un documento de referencia. (Ver nota 1: Actividad glosario plurilingüe).
- Asegurarnos que han comprendido las instrucciones, solicitando a alguno de los aprendientes que explique al resto del grupo con sus palabras el objetivo de la actividad.
- Integrar a todos los estudiantes en el proceso de la explicación: preguntando a cada paso a diferentes estudiantes.

El problema de la comunicación se plantea tanto entre el profesor y los estudiantes como entre ellos mismos, los estudiantes de clases plurilingües no son capaces de comunicarse entre ellos y eso puede ocasionar situaciones de conflicto en el aula. Es habitual

que dos estudiantes con L1 diferentes trabajen juntos para realizar una actividad comunicativa, en algunos casos, debido a la barrera lingüística ninguno de los dos es capaz de realizar la actividad y se presencia un silencio, ¿qué podemos hacer para romper este tipo de situaciones? En primer lugar es muy importante que las instrucciones estén claras y que los estudiantes sepan qué tiene que hacer. Para conseguir este objetivo podemos utilizar las estrategias mencionadas en el párrafo anterior. Seguidamente si a pesar de haber entendido las instrucciones no son capaces de interactuar es recomendable facilitarles la labor utilizando algunas de estas herramientas:

- Darles un guion incompleto que tengan que completar y luego representar.
- Hacer un ejemplo con ellos y pedirles que hagan otro ellos para ver si lo han comprendido.
- Juntar a otra pareja que ya esté trabajando y hacer un "cambio de parejas" para que se reactive el proceso de aprendizaje.

Además de crear un ambiente pluricultural y plurilingüe el objetivo es promover un contexto de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan cómodos, respetados y que no tengan miedo al error, que sean capaces de participar activamente y que disfruten del proceso de aprendizaje. Una manera de conseguir que los estudiantes se sientan cómodos es asegurarse de conocer sus nombres y su identidad tanto cultural como social, para conseguir esto se pueden recurrir a diversas estrategias. Una dinámica muy sencilla consiste en la creación de tarjetas de presentación a través de carteles individuales en los que se escribe cierta información básica. En estos carteles se presentan datos personales que promueven la creación de vínculos de unión entre los diferentes miembros del grupo y facilitan el aprendizaje de los nombres de los aprendientes. Es una actividad muy sencilla y poco costosa que se puede adaptar al nivel del curso y ayudara al profesor a conocer mejor a sus estudiantes y a considerarles individuos portadores de una identidad propia vinculada a una cultura y una tradición.

Una vez adquiridas estas herramientas el profesor de L2 estará dotado de unas habilidades que favorecerán el aprendizaje de la lengua meta. Pero aún falta por mencionar un aspecto relativo a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras que resulta difícil

de introducir en la programación y que puede ocasionar grandes conflictos entre los aprendientes y los miembros de la cultura de la lengua meta. Nos referimos a los problemas que surgen cuando el aprendiente comete fallos pragmáticos, que ocurren cuando no es capaz de utilizar la lengua en un contexto concreto de una forma adecuada al mismo porque no ha trabajado en clase la competencia pragmática. Los profesores de L2 deben cuestionarse y plantearse la mejor manera de incluir y enseñar la competencia pragmática a sus estudiantes para evitar que sufran situaciones descorteses y embarazosas. El hecho de no haber adquirido esta destreza se refleja en estudiantes que aun habiendo desarrollado y adquirido un nivel alto de destreza lingüística cometen fallos pragmáticos. Es bien sabido, tal y como puntualiza Escandell en su artículo *Aportaciones a la pragmática* que lo que se comunica va más allá de lo que se dice literalmente. He aquí otra dificultad que tiene que superar el profesor de L2, necesita crear una serie de actividades que permitan a sus estudiantes comprender los mensajes tal y como el hablante de la lengua meta pretende que sean recibidos. La contribución de la pragmática a la enseñanza de segundas lenguas es inmensa, el profesor tiene a su disposición nuevos criterios que facilitarán su labor docente, puesto que considerando las aportaciones de la pragmática y su impacto en la enseñanza de la L2, el profesor tendrá que replantearse la forma en la que elige los contenidos incluyendo el plano pragmático.

CONCLUSIÓN

El objetivo final de esta comunicación es dotar al profesor de L2 con un abanico de estrategias que le permita crear un ambiente de aprendizaje tolerante y respetuoso. También que le doten con la capacidad de incluir todas las culturas y lenguas de los aprendientes, promoviendo un enfoque multicultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas porque siguiendo las palabras de Pilar García García:

> El enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales.

Este debería ser el objetivo de todo profesor de L2 conseguir incluir el enfoque plurilingüe y pluricultural que favorezca la adquisición de la competencia intercultural y pragmática en su programación para alinearse con los objetivos del Marco Común de Referencia Europeo para el aprendizaje y conseguir crear la consciencia intercultural entre sus aprendientes, en otras palabras, enseñar a los estudiantes a

> comprender la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio enriquezca una cultura más amplia que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, ubicándolas a ambas en sus contextos (MCER, 2002:101)

También es necesario enseñar a los aprendientes a crear relaciones entre los idiomas que ellos conocen y el que están aprendiendo, así lo explica Marta Sánchez Castro en su artículo, "*Multi Language Learning Awareness* y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE"

> En clase de lenguas extranjeras deberemos, por lo tanto, establecer relaciones constantes entre los diferentes idiomas que el alumno conoce de forma más o menos sólida, haciendo referencia a ellos a través de aspectos cognitivos, lingüísticos, sociales, políticos o culturales, con el fin de que éste adquiera y desarrolle ciertas competencias instrumentales que le ayuden a ampliar su competencia lingüística intercultural y, en consecuencia, a efectivizar su capacidad para aprender lenguas. (Sánchez, 2010:3)

También es recomendable que en el aula estén presentes aspectos culturales de la lengua y la cultura meta, pero, también, de las de origen, así como los aspectos afectivos, para que la adquisición de la competencia comunicativa intercultural sea posible

> El objetivo es conseguir formar a hablantes plurilingües que sean capaces de desarrollar una competencia comunicativa a partir de la creación de relaciones tanto lingüísticas como culturales entre las lenguas que ya conocen y la lengua que están aprendiendo. (Francos Maldonado,C., 2010)

Estos autores respaldan las ideas presentadas en esta comunicación y recuerdan la importancia de unir la enseñanza de

una L2 a la cultura que la rodea. Es imprescindible, tener en cuenta las culturas y lenguas presentes en el aula de L2 a la hora de crear las actividades que se llevarán a la clase y que buscarán como objetivo final transmitir contenidos culturales, pragmáticos y lingüísticos.

NOTAS

1 La actividad Glosario plurilingüe es una actividad que surgió inicialmente debido a los grandes conflictos que surgieron en la clase de ELE de la Universidad de Gambia durante el curso 2011-12 a la hora de comunicarse con los aprendientes. La actividad consistía en crear un glosario plurilingüe en wolof, poular, mandinka, inglés y español con las instrucciones básicas de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bustos Caparrós, E. R. (2009). «El plurilingüismo en el aula» *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas.* [en línea]

Calvet, J. L. (1999). La guerre des langues et les politiques linguistiques. París:Hachette.

Eurydice (2001). *La enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el contexto escolar europeo*. Madrid. MECD. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. CIDE.

Francos Maldonado, C. (2010). «Lecturas interculturales: Una propuesta para el aula de ELE» *Revista digital Revista Foro de Profesores ELE*. http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/175

Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid. Instituto Cervantes. Versión electrónica en http://cvc.cervantes.es/obref/marco , traducción y adaptación española del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Council of Europe,2001.

Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera.* Edinumen. Madrid.

Paricio, M. S. (2004). «Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado» *Revista Iberoamericana de Educación.* Organización de Estados Iberoamericanos. 34 (4) http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF. Consultada: 30 de julio de 2012.

Sánchez Castro, M. (2010). «La *Multi Language Learning Awareness* y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE » *RedELE,* 18. [en línea]

Trujillo Sáez, F. (2008). Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes. En I. Ballano (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 61-70

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

EL DIARIO DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA DE CATALÁN PARA ADULTOS

Elisabet Alenyà
Pilar Carulla
Núria Pujol
Mar Pascual
Montserrat Puig
Aina Burgell
Meritxell Castellví
Centre de Normalització Lingüística de Barcelona
ealenya@cpnl.cat

Alenyà. E.; Carulla, P.; Pujol, N.; Pascual, M.; Puig, M.; Burgell, A.; Castellví, M. (2013). El diario de lectura en la enseñanza de catalán para adultos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (número especial).

RESUMEN

El diario de lectura es un ejercicio de escritura creativa a partir de la lectura de un libro. Permite utilizar la lengua meta con asiduidad, disminuir la ansiedad lingüística, mejorar la competencia comunicativa y desarrollar una actitud positiva hacia la lectura y la escritura. Este trabajo parte de la propuesta de Josep Besa (2004).

Palabras clave: diario de lectura, escritura, escritura creativa, ansiedad

ABSTRACT

The reading diary is an exercise in creative writing starting from reading a book. Lets use the target language regularly, reduce language anxiety, improve communication skills and develop a positive attitude toward reading and writing. This paper is based on the proposal of Josep Besa (2004).

Keywords: reading diary, writing, creative writing, anxiety

1. CONTEXTO DE ENSEÑANZA

En nuestras aulas de nivel medio y avanzado (niveles B1, B2 y C1) nos encontramos con dos perfiles de alumnado: catalanohablantes que no pudieron aprender a escribir en catalán durante su escolarización y no catalanohablantes, que aprenden catalán como lengua extranjera. A causa principalmente de la situación de contacto lingüístico que se vive en Cataluña, ambos grupos escriben poco o nada en catalán en su vida diaria, lo cual va en detrimento de su capacidad expresiva en la lengua meta y además les dificulta escribir con corrección.

El poco uso de la lengua meta fuera del aula no les permite desarrollar una competencia lingüística adecuada a su nivel e incluso genera frustración en algunos alumnos, que muestran ansiedad ante la hoja en blanco. Frente a este problema nos hemos dado cuenta de la necesidad de incorporar al aula una práctica que permita que los alumnos escriban a menudo y sobre temas de su interés personal, para que la actividad resulte motivadora.

El objetivo es disminuir la ansiedad lingüística y percibir el acto de escribir como algo lúdico, personal y positivo.

2. DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS

Queríamos encontrar una actividad que permitiera a los estudiantes tener un contacto continuado con la lengua que aprenden, vivir la escritura como algo personal, que les permitiera expresarse libremente y explorar varias formas de expresión, que eliminara la resistencia a escribir en catalán por temor a equivocarse, que ampliara la capacidad expresiva de los estudiantes, que les permitiera ampliar vocabulario, que creara en ellos el hábito de expresarse por escrito en la lengua que aprenden. Pensamos que la actividad propuesta por Josep Besa (2004), pensada para el ámbito universitario, podía ser la adecuada para nuestros propósitos.

En empezar el curso entregamos a los estudiantes una hoja con las instrucciones de la actividad: en primer lugar deben escoger un libro para leer durante el curso (que dura tres meses) entre los de una lista que les facilitamos o cualquier otro que deseen leer. En cuanto empiezan a leerlo deben acompañar la lectura con la escritura, en una libreta y dos o tres veces por semana, lo que les

sugiere la lectura (los personajes, los recuerdos que les vienen a la cabeza, conexiones con vivencias personales, otros libros, películas, etc.). El resultado queda en una libreta que sea práctica para llevar consigo y a lo largo de unas quince páginas por ambas caras.

El contenido de las entradas es absolutamente libre y se anima a los alumnos a experimentar diferentes formas de expresión (monólogo interior, escritura a chorro, diálogo, poesía, descripción, imágenes, dibujos, colores, etc.), solo deben cumplir dos condiciones: ir fechadas y localizadas; lo primero, para que puedan controlar cuánso escriben; lo segundo, para animarles a leer y escribir en cualquier sitio.

Es muy importante otra instrucción: los errores gramaticales y ortográficos no se valoran en forma alguna, los estudiantes no deben preocuparse por ello durante la actividad.

Los estudiantes entregan el diario al final del curso junto con una valoración personal sobre la actividad, un documento de una o dos hojas donde describen qué pensaron cuando se les sugerió, por qué fases han pasado, si creen que les ha resultado útil y para qué, etc. Este documento recibe la misma consideración que cualquier otro texto de clase desde el punto de vista de la corrección. En cambio, del diario solo se valora la cantidad de texto escrito, la frecuencia y la diversidad de recursos expresivos utilizados.

3. RESULTADOS

A partir de los diarios de 275 alumnos (11 cursos) analizamos qué tipo de actividades realizan los estudiantes en el diario: escriben acerca del libro, opinan sobre los personajes y las situaciones, comentan hechos o pensamientos que relacionan com el libro, escriben sobre aspectos de su vida cotidiana que no tienen nada que ver con el libro ni con la lectura, escriben el significado de palabras nuevas para ellos, opinan acerca de la actividad, pegan fotos y dibujan.

2.1 Valoración de los estudiantes

En sus valoraciones (Fig. 1), los documentos antes citados, que entregan junto com el diario, los estudiantes expresan que la actividad les proporciona confianza para escribir en catalán, que mejora la ortografía (hemos comprobado que, aunque tengan la

instrucción explícita de no preocuparse por este aspecto, el hecho de escribir les despierta la curiosidad necesaria para acudir al diccionario y resolver sus dudas), que amplía su capacidad para expresar sentimientos y opiniones, que fomenta la lectura (a veces tienen resistencia a leer em catalán porque les supone un pequeño esfuerzo), que les da la oportunidad de escribir mucho (algo que, comentan, no tienen la oportunidad de hacer en su vida cotidiana), que les ayuda a aprender nuevo vocabulario, que valoran la experiencia como algo agradable y que representa un reto.

También comentan que es una actividad muy exigente por el tiempo de dedicación que exige, pero valoran que el esfuerzo merece la pena. Por último, algunos de los alumnos que ya tienen el hábito de leer expresan que les resulta un poco molesto el tener que parar de leer para escribir.

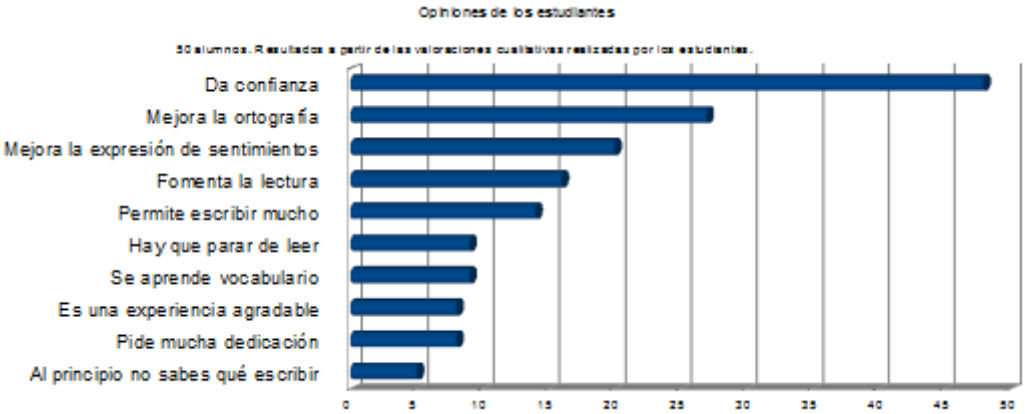


Figura 1. Opiniones de los estudiantes. Gráfico elaborado a partir de 50 valoraciones.

2.2 Valoración académica

En nuestra valoración de la actividad destacamos principalmente que permite disminuir la ansiedad ante la expresión en la lengua meta. Además destacamos que es altamente motivadora, porque permite que cada alumno escoja sobre qué escribir y en la forma que desee; que permite un contacto continuado con la lengua meta; que fomenta la autorregulación y autonomía; que permite que cada estudiante se centre, casi sin darse cuenta, en sus próprios déficits; observamos que la

competencia oral mejora em paralelo a la mejora de la expresión escrita y, por último, que fomenta la voluntad de comunicar en la lengua meta, más allá del ámbito académico.

Por otro lado, detectamos algunas dificultades en la realización de la actividad, para las cuales aportamos soluciones después de las primeras ediciones. En un primer momento algunos alumnos no ven claro el objetivo de la actividad, por lo que no están seguros de cómo deben realizarla. En segundo lugar, algunos diarios terminan siendo un resumen del libro que lo inspiró. En tercer lugar, la tarea es difícil de realizar para aquellos estudiantes irregulares en su dedicación al estudio.

Hemos constatado que las dos primeras dificultades tienen menos incidencia si se hace un seguimiento informal del desarrollo de la actividad durante el curso. Por otro lado, se pueden adaptar las exigencias de la actividad por lo que respecta a la frecuencia de la escritura, y así disminuir la incidencia de la tercera dificultad que comentábamos.

3. CONCLUSIÓN

Esta es una actividad que ofrece la oportunidad de mantener un contato continuado com la lengua que se aprende y permite usarla activamente, de forma que los estudiantes se sienten más seguros utilizando la lengua fuera de clase y pierden el miedo a escribirla o hablarla que a menudo tienen.

Asimismo, este uso continuado es una condición indispensable para mejorar la competencia lingüística.

En definitiva, constatamos que la elaboración del diario de lectura mejora la voluntad de aprendizaje y uso de la L2 en los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Besa, J. (2004). "El diari de lectura. Una activitat d'escriptura extensiva a Filologia". http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/7822/1/El%20diari%20de%20lectura.%20Una%20activitat%20d%27escriptura%20extensiva%20a%20Filologia.pdf

Besa, J. (2005*). Anàlisi i producció de textos catalans.* Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

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

OMNES PRO UNO UNUS PRO OMNIBUS[1], LES WIKITAIRES DE L' EOI

Mª del Carmen Álvarez Badillo
EOI Embajadores (Madrid)
carmen.alvarezbadillo@educa.madrid.org

Álvarez, M. C. (2013). Omnes pro uno unus pro omnibus. Les Wikitaires de l'EOI. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMÉ

Ces 28 dernières années, la (r)évolution dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues a été autant progressive qu'intense et elle a toujours été liée aux changements d'une société de plus en plus globale. Les temps de la salle de classe comme seul noyau d'acquisition et du professeur-modèle transmetteur du "savoir" sont désormais révolus. La présence progressive des nouvelles technologies, et plus spécialement l'accès à Internet, ont été décisifs dans ce devenir. Dans la Toile imbriquée du Réseau des réseaux, nous avons soutiré un outil que l'on nomme « wiki ». Dans cet atelier on prétend vous montrer comment le wiki peut devenir un espace privilégié de collaboration pour mieux "apprendre".

Mots-clés: enseignement/apprentissage, nouvelles technologies, Internet, wiki, collaboration, apprendre

RESUMEN

En los últimos 28 años, la (r)evolución en el ámbito de la enseñanza de las lenguas ha sido a un tiempo gradual e intensa, y siempre ha estado muy ligada a los cambios de una sociedad que se ha ido haciendo cada vez más global. Aquella época en la que bastaba el espacio cerrado de la clase como núcleo único de adquisición y en la que el profesor era el modelo y transmisor del "saber" ya hace tiempo que no existe. La presencia progresiva de las nuevas tecnologías y, en especial, el acceso a internet, han sido decisivos en esta evolución. Entre La maraña de la Red de redes, hemos entresacado una herramienta conocida como "wiki". En este taller se pretende mostrar cómo un "wiki" puede convertirse en un espacio privilegiado de colaboración para "aprender" y "enseñar" mejor.

Palabras clave: enseñanza/aprendizaje, nuevas tecnologías, Internet, wiki, colaboración, aprender, enseñar

1. UN MOUVEMENT PERPÉTUEL

Il est indéniable qu'un enseignant se doit d'être de son temps. Il faut qu'il s'adapte et qu'il modifie sa manière d'enseigner en fonction de la société dans laquelle il doit exercer son métier.

Ces 28 dernières années, j'ai été confrontée à de nombreux changements auxquels j'ai dû m'adapter sans répit et sans repos: les manuels, la manière de disposer les tables en salle de cours, les rôles du professeur et de l'élève, ce tableau qui a viré du noir au blanc comme par magie et, dans tout ça, j'ai pu voir progressivement les nouvelles technologies faire tache d'huile.

Mais, la transformation la plus révolutionnaire dont j'ai été témoin a été celle apportée par **l'accès à Internet**. En effet, en très peu de temps, le Réseau a mis à portée de tous - à tout moment et partout - tout un ensemble de ressources « en tout genre », (ré)utilisables « en toute liberté »[2].

2. WIKI

Dans cette Toile imbriquée, j'ai découvert il y a quelques années le WIKI, un instrument imprégné, comme aucun autre, d'esprit collaboratif. Il s'agit d'un site web dont les pages peuvent être visitées, lues, rédigées, modifiées, effacées, actualisées ... par de multiples « collaborateurs ».

Figura 1. ***WIKI***: du hawaïen "wiki, wiki!" (vite, vite) et au genre incertain.
Source de la photo: Wikipédia.

Tout wiki doit avoir un « **créateur** ». Celui-ci a accès à toutes les fonctionnalités : il peut inviter des collaborateurs, décider d'en

limiter l'accès ou les possibilités de modification des pages, effacer les contenus non désirables, etc.

Le moteur de wiki, met à disposition des utilisateurs un courrier interne, des forums de discussion, un classement de contenus par étiquettes (tags), un historique des modifications, des statistiques de visites et un témoin pour suivre la trace des éditeurs.

Il existe de nombreux moteurs de wiki, mais on ne va présenter ici que ceux avec lesquels j'ai travaillé.

Figura 2. Source wikipédia

2.1. WIKIPÉDIA

Wikipédia est, probablement, le wiki le plus populaire de la planète. Les premières associations d'idées qui nous viennent à l'esprit quand on entend le mot « wiki » sont « encyclopédie » ou « dictionnaire ». D'ailleurs, la plupart des utilisateurs ne s'en servent que pour se renseigner ou pour faire du « copier-coller ». Pourtant, il suffit de consulter la page d'accueil[3] du site, pour bien comprendre la véritable philosophie d'un wiki, car ce que Wikipédia demande à ses utilisateurs, c'est de collaborer, d'intervenir, de corriger les erreurs et de dénoncer les abus.

Figura 3. Educamadrid

2.2. EDUCAMADRID[4]

Cette plate-forme, réservée aux enseignants des centres scolaires publics de la Communauté Autonome de Madrid, permet la création de wikis à condition d'y avoir un compte, d'avoir déjà créé un espace web personnel avec les pages publiques de notre choix et d'y avoir assigné les autorisations pertinentes d'accès aux élèves. Autant pour créer un wiki que pour s'en servir, il faut avoir une bonne maîtrise du fonctionnement de la plate-forme, ce qui n'est

pas donné ! Cet outil me semble encore trop technique, peu intuitif et très peu souple. La nouvelle version Educamadrid 6.0, mise en marche ces jours-ci, la rendra-t-elle plus simple ?

Figura 4. Source: Wikispaces

2.3. WIKISPACES[5]

Pour créer un site wiki pour la classe à travers ce moteur, il suffit de fournir une adresse électronique, d'adopter un surnom original - car il ne peut y avoir deux noms d'utilisateur similaires - et de choisir son mot de passe. Son emploi est assez simple et ses fonctionnalités s'améliorent de jour en jour.

Il y a tout de même un « hic » : presque tout est en anglais ! Malgré l'effort des concepteurs de proposer des versions en espagnol ou en français, ce ne sont, pour le moment, que des traductions automatiques et partielles.

3. DES WIKIS, OUI : QUI ?, POURQUOI ? ET POUR QUI ?

Une fois qu'on a créé notre wiki et, après avoir accédé à la page d'accueil par défaut, on doit entreprendre de le customiser (un logo, un avatar, une couleur, une maquette ...)[6].

Finalement, on doit se décider à faire le pas et à s'en servir ! Or, pour se lancer dans cette aventure, il faut avoir un public collaborateur potentiel et des objectifs clairs. Il faut aussi y mettre une bonne dose de sens commun et travailler selon notre disponibilité, notre état d'esprit et nos connaissances.

Créer, organiser et animer un wiki demande du temps et beaucoup d'énergie. Le jeu n'en vaut la chandelle que si celui qui s'y met a l'intention de l'entretenir et que si les destinataires se prêtent au jeu et le trouvent utile.

Mettre sur orbite cet outil collaboratif entraîne aussi certains risques: il faut donc veiller de très près aux contenus (quelle est l'information passée, où et comment elle est présentée sur la Toile).

Nous verrons, par la suite, trois types de wikis, ayant des objectifs différents et créés sur wikispaces. On les a groupés selon le type de collaborateurs.

3.1. Des wikis de collaboration entre enseignants

Dans les wikis pour des communautés de professeurs, même s'il y a un « créateur », le rapport est plutôt égalitaire entre les « membres ». En général, on négocie les objectifs et on partage les tâches en fonction des savoir-faire de chacun (recherche de liens intéressants, création d'exercices, rédaction de textes, organisation du sommaire, mise en page...). En voilà deux exemples :

Figura 5.Page d'accueil de *Wikitura creativa*

3.1.1. WIKITURA CREATIVA[7]

Ce wiki est le résultat d'un séminaire de formation en 2009, au sein de l'EOI de Collado Villalba et je n'y suis que «collaboratrice». Il continue à être en ligne et reçoit régulièrement de nombreuses visites, bien qu'il ne s'enrichisse plus. Son but était d'apprendre le fonctionnement des wikis en créant une banque organisée d'activités d'expression écrite, utiles pour les enseignants de langues. On voulait, par la suite, partager son contenu sur internet. Pour chaque activité, on a d'abord créé une page-fiche, rédigée en espagnol, et enfin, on a groupé toutes ces fiches par ordre alphabétique et par « étiquettes » pour rendre plus simple la recherche.

Figura 6. Logo EOI Embajadores

3.1.2. ESCUELA DE EMBAJADORES[8]

C'est le produit d'une activité de formation au sein de l'EOI Embajadores en 2010 et que j'ai eu l'occasion de coordonner. Il est, lui aussi, ouvert aux visites, mais les dernières activités incluses datent de 2011. Ce wiki avait pour objectif de mettre à disposition des élèves une banque d'activités et de données pour travailler de manière autonome en salle multimédia.

Le sommaire permet d'aller d'une langue à l'autre et, à l'intérieur, le contenu se trouve classé par niveaux, ensuite par thèmes et enfin par tâches. Pour chaque exercice, on y trouve le corrigé correspondant. Le temps de l'élaboration de ce wiki, on a créé une page où chaque collègue pouvait proposer ses combines pour inclure une image, une vidéo, un document sonore ou n'importe quel type de widget. Pendant l'année scolaire 2012-2013, les objectifs et les contenus de ce wiki seront revus et modifiés.

3.2. Des wikis de collaboration pour les élèves

Je les surnomme « *cahiers virtuels*[9] » et ils ont pour objectifs de fournir des outils complémentaires d'apprentissage et d'auto-apprentissage aux apprenants inquiets qui veulent aller au-delà de la salle de classe et du manuel; de lancer des initiatives pour favoriser la collaboration et la communication entre les membres du groupe; de proposer des situations « réelles », ou du moins vraisemblables, de l'emploi de la langue; d'animer les élèves les plus âgés à ne plus avoir peur des nouvelles technologies... et de faire des économies de papier !

En début d'année scolaire, j'esquisse sommairement chaque cahier et puis, chaque groupe l'adopte et l'adapte. Depuis 4 ans, je n'ai jamais eu deux wikis identiques, même pas ceux des premières années de français qui sont, pourtant, très proches du manuel de classe.

Ces wikis, créés pour mes élèves, ne sont pas tout à fait égalitaires. En tant que « chef », je me permets de dicter certaines règles d'usage pour éviter déconvenues et dérapages. À mon avis, il faut avoir les idées très claires quant à ce qu'on ne veut pas que le wiki devienne et le communiquer ferme et clairement aux collaborateurs et aux utilisateurs. Par exemple, ma première règle, et je n'en démords pas, est que le cahier virtuel se trouve *en territoire francophone et que* ***la langue française est la seule langue*** *de communication admise dès le premier jour*.

Mes cahiers virtuels, ne remplacent pas le cours, quoiqu' on y organise parfois des activités pour la classe. Les initiatives personnelles, les propositions, les idées des élèves sont les bienvenues. Il s'agit d'un outil complémentaire et on doit accepter que chaque collaborateur s'en serve à sa manière. J'accueille donc leurs initiatives, sans toutefois oublier que c'est moi la directrice de

ce petit orchestre où tout le monde peut être compositeur et interprète.

En général, la première réaction des élèves est d'*observer* avec curiosité ce que je mets à leur portée; plus tard, ils commencent à *s'en servir* pour télécharger ou imprimer tous les PDF que j'inclus (tableau de grammaire, paroles de chansons ...) ; mais dès qu'ils lisent les productions de celui qui a osé intervenir activement le premier, ils ont tout de suite envie de *participer* eux-mêmes. Ils commencent en général par joindre une vidéo youtube, partager une photocopie ou une photo. En deux temps trois mouvements, ils parviennent à y conseiller des films à voir ou des livres à lire, à participer aux forums, à raconter une blague ou à gérer une page.

En première année de français, par exemple, les apprenants collaborent en général un peu moins aux forums de discussion et produisent, notamment, de tout petits textes descriptifs. Ils se ruent surtout vers tous les tableaux de grammaire et de vocabulaire et vers les liens internet source d'exercices. Ils apprécient beaucoup les pages consacrées à la chanson en français où de nombreux élèves partagent paroles et vidéos des chanteurs francophones qu'ils connaissaient et qu'ils aimaient. Ces apprenants mettent souvent en commun des illustrations utiles pour apprendre le vocabulaire ou la grammaire et actualisent volontiers l'agenda culturel où ils partagent leur passion pour le cinéma, le théâtre, la peinture ou la cuisine ...

En NA2 (Niveau Avancé) , il y a beaucoup plus d'interventions spontanées des apprenants et la grande majorité de leurs initiatives sont très intéressantes. Les élèves de dernière année n'en demeurent pas pour autant moins « classiques » . En effet, sans exception, le top des pages feuilletées, c'est toujours « Grammaire et compagnie ».

Quel que soit leur niveau de français, il y a toujours des élèves qui demandent à gérer eux-mêmes des pages thématiques (cinéma, élections présidentielles ...).

En fin d'année, on distribue une enquête pour connaître l'avis des élèves. Après dépouillage, on parvient à la conclusion que les élèves apprécient énormément l'existence du wiki et qu'ils ouvrent souvent le cahier virtuel. On constate que, même les plus réticents finissent par se prendre au jeu et deviennent des « wikitaires » ; que, même ceux qui ne sont pas des utilisateurs « actifs », tirent profit de ce que les autres ont fait. Les apprenants perçoivent tout le

travail qu'il y a derrière et le contenu leur semble utile et intéressant.

Figura 7. *À tous mes "wikitaires". À tous ces Athos, Porthos et Aramis qui, d'année en année, ont relevé le défi.*

4. QUELQUES CONSEILS DE MON CRU, EN GUISE DE CONCLUSION

Au cas où vous voudriez vous lancer à cette aventure et créer des wikis pour vos apprenants, mon expérience pourrait vous être utile. C'est pourquoi, j'ai concocté pour vous ce décalogue de conseils :

1. Après avoir créé un wiki et, avant de l'ouvrir à vos élèves, testez-le. Si vous avez une autre adresse électronique, invitez-vous sous une autre identité et agissez comme si vous étiez un élève. Par la suite, cette fausse identité peut vous être utile.
2. Lancez l'invitation à tous vos élèves après la leur avoir annoncée en cours et laissez-leur la liberté de l'accepter ou de la refuser.
3. Conseillez aux élèves d'adopter un avatar et une identité « farfelus ». Cela pourrait vous compliquer la vie, si vous tenez à savoir qui est intervenu, mais, eux, ils se sentiront plus libres dans leurs collaborations.
4. Faites le choix de la discrétion à outrance et engagez vos élèves à ne pas négliger les risques: on est tout de même sur internet! Attention aux mineurs! Rappelez-leur de ne pas partager le cahier sur les réseaux sociaux et de fermer toujours la séance après l'avoir consulté.
5. Contrôlez de très près le wiki, coupez court aux dérapages et corrigez le plus vite possible ce qui ne va pas ou ce que vous ne jugez pas correct. Vérifiez de temps en temps les statistiques de visite et les changements récents.

6. Soyez vigilants! Le risque de figurer dans les moteurs de recherche existe. Si on fait du copier-coller à partir d'un site très visité, les mots-clés coïncidant vont faire apparaître le wiki dans les moteurs de recherche, à côté de la source où on a pioché l'information.
7. Prévoyez une première séance de présentation du wiki pour vous assurer que tout le monde a compris de quoi il s'agit et comment il faut faire. Si vous en avez les moyens, certaines activités de classe pourraient se faire directement sur le wiki. Le wiki est aussi un endroit privilégié pour mettre en valeur le travail des élèves : pourquoi pas y publier des activités déjà corrigées ?
8. Remarquez que, en tant que « créateurs », vous pouvez défaire toutes les gaffes, revenir en arrière, éliminer tous les commentaires qui dépassent les limites que vous avez imposées, corriger les erreurs, envoyer des courriers, remercier les collaborateurs … Mais ne forcez jamais votre disponibilité et ne dépassez jamais ce que vous êtes capables de faire et de gérer.
9. Si vous allez lancer de nouvelles idées d'activités et qu'elles ne sont pas encore à point, ne mettez pas la page à portée des élèves ou avertissez-leur, au moyen d'une icône, qu'elle n'est pas encore prête.
10. Enfin, Internet est inondé de pages, blogs et wikis inachevés ou abandonnés et **on ne devrait pas contribuer à augmenter le nombre de déchets virtuels**, même si ça ne nous coûte rien. Ainsi, si vous n'en avez plus besoin, recyclez le wiki ou, tout simplement, supprimez-le après y avoir effacé consciencieusement toute trace de votre séjour. Informez vos élèves de sa prochaine disparition et dites-leur qu'ils peuvent imprimer ou conserver chaque page en format PDF et que tous les fichiers sont téléchargeables.

NOTAS

1 « *Vaincu par l'exemple, maugréant tout bas, Porthos étendit la main, et les quatre amis répétèrent d'une seule voix la formule dictée par d'Artagnan: "**Tous pour un, un pour tous**."* » *Les Trois mousquetaires* d'Alexandre Dumas. Chapitre 9.

2 Les seules contraintes à notre activité sur internet sont liées au débit de notre ligne ADSL , à la maîtrise de certaines techniques ou à la paresse de chaque utilisateur.
3 Page d'accueil de *Wikipédia* en français: http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal
4 Page d'aide Educamadrid : http://www.educa2.madrid.org/educamadrid/videotutoriales?video=o6ue17hd5443q7ql#tutorial
5 Page d'accueil du site: http://www.wikispaces.com/
6 Vera, Carmen (2007) *Abrir una cuenta en wikispace* : http://www.slideshare.net/cvera/abrir-una-cuenta-en-wikispaces/30. Si on parle de nouvelles technologies pour l'enseignement du fle, on ne devrait jamais oublier de mentionner la très généreuse pionnière *Carmen Vera*.
7 *Wikitura Creativa*: http://wikitura-creativa.wikispaces.com/. Seminario: *Técnicas y actividades para trabajar La expresión escrita en el aula*. CTIF Madrid-Oeste (2009). Ce séminaire a été organisé à partir d'une idée proposée par Encarna Sánchez, MªJosé Vélez et Isabel Escartín de l'EOI de Collado Villalba. Lors de ce séminaire, Carmen Rodríguez et Ismael Gestoso nous ont appris les rudiments des wikis.
8 *Escuela Embajadores* : http://escuelaembajadores.wikispaces.com/. Grupo de trabajo:*Las TIC como recurso didáctico en La EOI*. CTIF Madrid-Capital (2010-2011). Collaborateurs: José Amenós, Mercedes García, Juan Seco, Cristina Pérez-Lozao, Mª Teresa Iglesias, Lucía Martín Fuente et moi-même.
9 *Mecachis*: http://mecachis.wikispaces.com/ et *Mecachis NA*: http://mecachisna.wikispaces.com/, ce sont les deux wikis créés pendant l'année scolaire 2011-2012 pour mes groupes de NB1 et de NA2 à l'EOI de Embajadores.

REFERENCIAS WEB

DES PAGES UTILES POUR APPRENDRE À SE SERVIR DES WIKIS
http://aicole.wikispaces.com/
http://aicole.wikispaces.com/home
http://alaultimatic.wikispaces.com/
http://aulablog21.wikispaces.com/home
http://kmproject.wikispaces.com/Wikispaces+-+mode+d%27emploi
http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=378&mode=thread&order=0&thold=0
http://www.slideshare.net/cvera/abrir-una-cuenta-en-wikispaces/30

DES RÉFLEXIONS SUR L'UTILITÉ DES WIKIS
http://www.slideshare.net/educablog/wikis-en-educacin-sus-mltiples-usos (emploi des wikis dans le domaine de l'éducation)
http://capileiraticrecursos.wikispaces.com/
http://wikifachdidaktikws07.pbwiki.com/ (les wikis en cours de langue étrangère)

LES WIKIS DONT ON A TIRÉ DES EXEMPLES

http://escuelaembajadores.wikispaces.com/ (ouvert aux visites)
http://wikitura-creativa.wikispaces.com/ (ouvert aux visites)
http://mecachis.wikispaces.com/ (privé)
http://mecachisna.wikispaces.com/ (privé)
http://omnesprounounusproomnibus.wikispaces.com/ (privé et créé pour présenter cet atelier)

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

CULTURE SHOCK: ADAPTATION STRATEGIES

Rubén Darío Alves López
Universidad Nebrija
Centro de Estudios Hispánicos
ralves@nebrija.es

Alicia de la Peña Portero
Universidad Nebrija
Centro de Estudios Hispánicos
apena@nebrija.es

Alves, R. y de La Peña, A. (2013). Culture Shock: Adaptation Strategies. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Kalervo Oberg definió el choque cultural como una serie de reacciones emocionales "precipitadas por la ansiedad que provoca la pérdida de los símbolos que nos son familiares en el intercambio social" (Oberg 1954) y el ajuste al que nos vemos obligados para adaptarnos. Este choque cultural afecta a todos "los que son trasplantados a una nueva cultura" (Oberg 1954) y, aunque no se puede hacer desaparecer totalmente, sí se pueden paliar sus efectos negativos. Para ello, hemos confeccionado un test preparatorio que los alumnos habrán de realizar en los primeros días del curso. No evitaremos que se sientan mal ante situaciones nuevas y desconocidas, pero sí intentaremos que abra los ojos a otras interpretaciones diferentes a las de su cultura.

Palabras clave: choque cultural, adaptación cultural, contexto de inmersión

ABSTRACT

Kalervo Oberg defined culture shock as a series of emotional reactions "precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse" (Oberg 1954) and the adjustment we are forced to make in order to adapt to this situation. This culture shock affects all those "people who have been suddenly transplanted abroad" (Oberg 1954) and, although it cannot be eliminated completely, its negative effects can be softened. In order to do this, we have elaborated a preparatory test that students will have to make in the first days of their experience abroad. We will not prevent them from feeling anxious when facing new and unknown situations, but we will help them open their eyes to new interpretations different to those of their culture.

Keywords: culture shock, cultural adaptation, immersion context

1. WHAT IS CULTURE SHOCK?

1.1 Definition of *Culture Shock*

Kalervo Oberg, who coined the term *culture shock* in the mid-1950s, defines *culture shock* as "the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse" (Oberg 1954). According to Oberg, a person is not born with a culture but only with the capacity to understand it and use it. As we grow up in a determined cultural environment and we learn to interact socially in this environment, this culture becomes our way of life; it becomes a safe, automatic and familiar way to get what we want.

When people abandon the social environment they know and where they feel comfortable and safe and move to a new cultural environment, as in the case of students who decide to spend a period of time abroad, they will have to adjust to the new environment and the new culture. It should not be assumed that the target culture is ruled by the same patterns the culture of origin is, as each culture (not only each country) perceives the world around it in different ways and develops different mechanisms and strategies to interpret it. For all this, those people transplanted abroad will be exposed to stimuli, which, at some point or another, they will not know how to interpret in a coherent way as they will try to apply interpretation patterns that they found useful in their culture of origin but which are not always useful in the target culture.

It has been evidenced that any person entering a new cultural environment will be exposed to suffer this *culture shock*. The only variation will be the degree to which this person will be affected. This depends on a series of factors, of which, the most common are listed and briefly commented here:

1. The intercultural experience the subjects have had in the past: travels to places with cultures that are different from their own, relationships with people from other cultures in their culture of origin, etc.
2. The previous knowledge they have about the target culture: the more we know about the place and the people hosting us (their history, their folklore, etc.) the easier it will be to understand the behaviors we observe.

3. The linguistic ability they have to manage in the target culture: the higher the level of foreign language the subjects have the less probable it will be for them to experience misunderstandings.

4. Human values previously learned and developed by subjects: tolerance, respect, etc.

5. The subjects' personality: confident, open and sociable people will find it easier to establish new relationships with local people who will help them interpret those not very familiar behaviors they will come across in the target culture.

6. Similarities between the culture of origin and the target culture: the more similar both cultures are, the fewer the occasions in which the subject will be exposed *culture shock* will be.

7. Geography and weather: certain physical contexts (excessive heights, nearness to the sea, etc.) and climatic conditions (rain, cold, excessive heat, etc.) affect people, specially those subjects that are not used to them. These physical conditions increase the subjects' discomfort and often make them project and expand all this negative feelings into the target culture.

8. The subjects' situation in the new environment: are they integrated in the target culture?, are they in a culture-of-origin bubble?, etc.

1.2 Stages in the Process of Adaptation to the Target Culture

Oberg (1954) described the process of adaptation to a new cultural environment as a U-shape continuum where the following stages are usually present:

Image 1. Oberg's U-Shape Continuum

1. Honeymoon Stage: The subject has just arrived in a new environment and is fascinated. All the senses are alert and even the foreign language is understood and spoken better than expected. The subject feels euphoric, energetic, and enthusiastic. Everything is

fantastic and the differences between the culture of origin and the new culture are hardly perceived and excused as the defects in the loved person.

2. Rejection or Regression Stage: The physical tiredness resulting from the previous stage appears, issues with the physical adaptation process to the target culture are detected (insomnia, food or water problems, etc.), the subject is exposed to more situations of linguistic intercourse where the level of language may not result as good as it was thought at the beginning, family and friends are missed and a feeling of loneliness and vulnerability hovers around. The differences between the two cultures are evident now and frequently, in the comparison, the target culture comes off badly (everything is better in my country) and the target culture is blamed for all the problems the subject suffers when s/he does not know how to behave in an unfamiliar environment (nothing works well in this country, people is rude, etc.). The subject feels confused, tired, afraid, rejected, lonely, irritable, vulnerable and anxious every time one of these situations is faced.

3. Adjustment/ Negotiation Stage: The subject progressively adapts to the new environment and starts to develop routines (following the same itinerary to class, buying in the same shops, etc.), meets new people who can help interpreting situations that may not be completely understood, linguistic abilities are improved, the city is better known and the subject manages well in it. Of course, the subject is conscious of the differences between the culture of origin and the target culture but know s/he understands the target culture is not bad; it just has to be interpreted with different patterns. There will be things the subject will like or not and also, s/he will know why.

4. Mastery Stage: Not all the subjects spend enough time in the target culture to complete this stage where the subject would become an adoptive cultural native.

1.3 General Recommendations to Overcome *Culture Shock*

The recommendations we give our students aim to help them overcome *culture shock* in the better way possible. In general, it is recommended to:

- Observe, listen and learn,
- Show respect,

- Learn from mistakes and apply the knowledge acquired through them in future situations,
- Leave stereotypes and preconceived ideas aside and open the mind to the new culture,
- Understand the *culture shock* process in order to understand the feelings that will arise from it,
- Connect with target culture people who can serve as cultural informants,
- Analyze the situations that are not understood before judging or criticizing them just for being different to what the subject is used to, and
- Enjoy the experience.

2. PROPOSAL TO MINIMIZE *CULTURE SHOCK* EFFECT

As our teaching experience confirmed all the above said about *culture shock*, we decided to develop a tool that would help our students manage and better understand the process of cultural adaptation they were going to go through. For that, we elaborated two different surveys, one for the students to make in the first days of their programs abroad in Madrid as a cultural introduction to Spain/Madrid, and a second survey to be completed at the end of their time abroad so that our hypothesis could be checked.

In this paper, we will present the data compiled in the month of June 2011, the first time our survey was passed to 49 students. Afterwards, we will describe each of the surveys and we will analyze the objectives and conclusions reached through their elaboration a study.

2.1 Entry Survey

The entry survey is designed for the students to be completed in the first days of their study abroad programs in Madrid, which, at Antonio de Nebrija University (as in many other institutions) usually pairs the beginning of their academic programs as well as their first days in the target city. The entry survey is divided in three content sections that are described below.

2.1.1 Section 1: Do you adapt easily?

To begin with, the questions in this first section were aimed at knowing the demography of the students and analyzing their experiential background in other countries and cultures. Questions about age, gender or nationality are included; also about the number of times the student has moved house or city, the number of countries visited and the length of the visit, how tolerant they consider themselves or the time they believe they will need to adapt to the new cultural environment they just arrived in.

The data revealed a group mainly composed of female students, from United States, and under 25 years old.

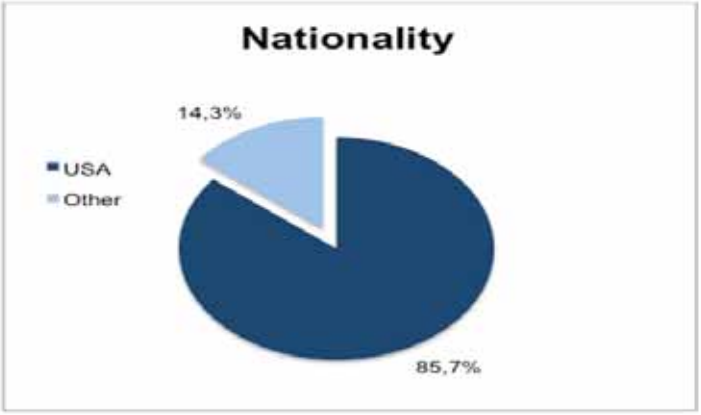


Image 2. Participants' Nationality

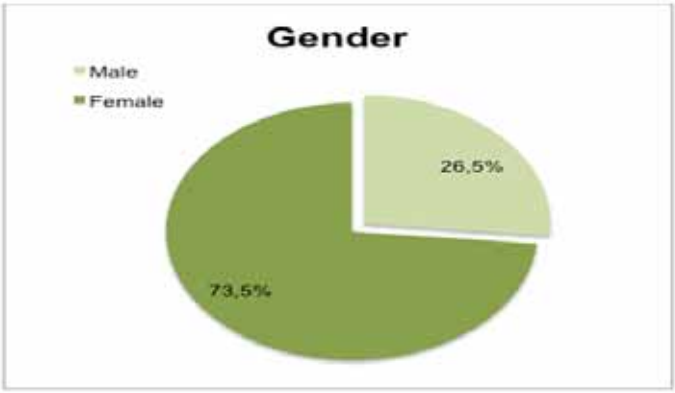


Image 3. Participants' Gender

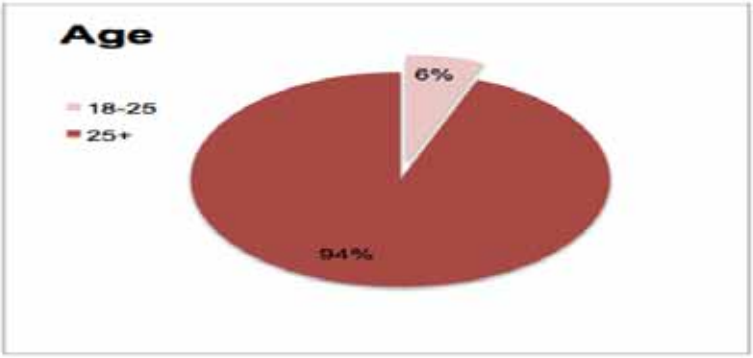


Image 4. Participants' Age

Half of them had already traveled outside of their countries although, according to the numbers, they did it on holidays, as only 14.5% have lived outside of their countries for more than four months.

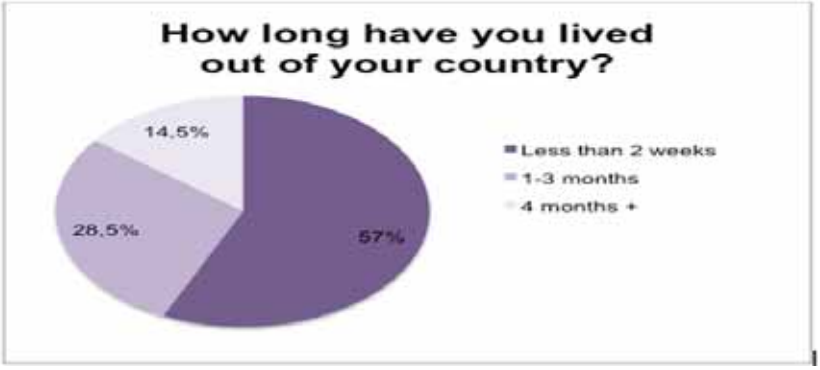


Image 5. Participants' Traveling Previous Experience

The amount and the quality of the subjects' experiences in other cultures and their reactions to the changes or differences is relevant as the more exposed a subject is to other cultural environments, the greater his/her capacity to understand diversity, to tolerate unfamiliar situations, to reflect before judging and to solve conflicts will be.

Spanish as a Foreign Language Programs at Centro de Estudios Hispánicos at Antonio de Nebrija University traditionally hosts a great number of students from the United States. Therefore, we had included in our survey some items related to changes of home or School/ College, as many of the students from this country need to move to another city, or even state, when they start college.

Actually, 85.7% of the respondents of our survey were from this country. Of the students polled, 26.5% had found it difficult to adapt to the new school/college, commenting that the most difficult part had been making new friends.

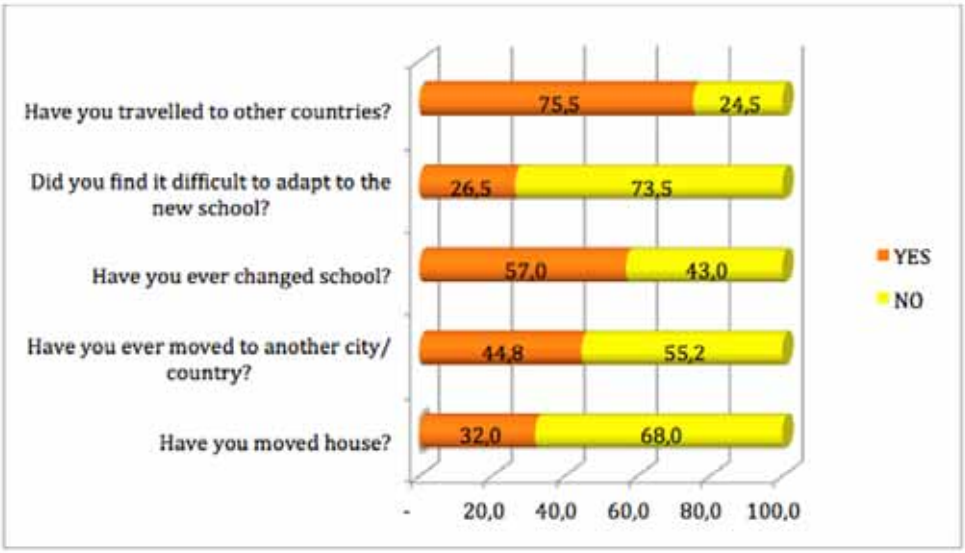


Image 6. Participants' Adaptation to Change Previous Experience

2.1.2 Section 2: What do Spaniards think about your culture/ your country?

As we already mentioned in Section 1, it was foreseen that most of the students polled would be coming from the United States (as data evidenced afterwards). Therefore, a series of stereotypes considered to be typical of this culture/ nationality were selected and included in this second section of the survey: patriotic feeling, the importance of money, addiction to technology, individualism, time consciousness, food, and political correction, among others. The aim of this section was to offer the students some recognizable points from which to start reflecting upon their own culture. The peculiar thing would be that, this time, they would need to do it from the point of view of others, from what they sensed other cultures (in this case, the Spanish culture) think about their country, their culture and their nationality. Let's now look at the data obtained from this section of the survey were we used a rating scale

1 to 5 (where 1 was "totally disagree", 2 was "disagree", 3 was "neutral", 4 was "agree" and 5 "totally agree").

40.81% of respondents agreed with the statement "My country fellows are materialist", and 59.18% answered they totally agreed with it. Taking into account that the adjective *materialist* implies certain negative connotations, the data indicated that the majority of the students polled understand that the image their country projects abroad is one of a materialistic society. This does not mean that students agree with the statement (and probably many of them do not) but at least the survey results are indicative that they understand that the members of a culture can perceive it in one way, while, at the same time, this culture can be interpreted by the people outside it in a different way. Here there are some more examples drawn from the analysis of the data complied that support this dual perception: 69.38% agreed or totally agreed with the statement "My country fellows are noisy"; 95.91% also agreed or totally agreed with the statement "My country fellows are addicted to technology", and 87.74% agreed or totally agreed with the statement "My country fellows are always busy and are time-conscious".

From these data we can conclude that most of the answers in this section reflect how conscious students are of the image their culture of origin projects. In this case, as the majority of respondents came from United States, the image obtained was that of a society that is apparently perceived from the outside as materialistic, noisy, technologic and fast. Maybe the students polled are not like that, or they have an explanation to clarify those descriptions: for example, they could argue that not everyone in the United States is materialist but, as their country is the leader of the capitalist Western world, it is perceived as such. They could also explain that they may only be noisy when they are in a group or with friends and, as this is the way they usually travel abroad, this is the image perceived by the people in the target country. Another possible explanation would be that, as the bigger information firms, social networks and communication conglomerates have their headquarters in the United States, this seems to make Internet use and access and other technological elements (cell phones, social networks, etc.) widely common in everyday life, which makes them be perceived as a very technological society. Or as a last example, in the movies (great source of information of North American culture for other societies), big cities such as New York, Los Angeles or

Chicago are presented as large metropolis where everybody runs and is very busy. Maybe we are using ideas that are closed to stereotypes, but in the end, they are recognizable images and perceptions through which, in this case, United States society is evaluated, and even judged.

Thanks to the reflection about their own culture that we intended the students to make throughout this second section of the survey, we believe that they are now more capable to understand that other cultures, such as the Spanish culture in this case, assign a series of behaviors and characteristics to other societies/ cultures, such as the North American society in the examples, which may or may not be faithful to their reality.

The next turn of the screw would be that the student started suspecting that there will be differences between the two cultural environments: their culture of origin and the Spanish/Madrid target culture. In principle, it could be considered as a matter of opposition of concepts: if the US society is perceived from the outside as materialistic, it would be logical to think that Spanish culture will not be such (they have probably heard that in Europe there are more social security benefits, that working regulations tend to protect the worker, that as Spanish economic development is smaller, its consumption rates are be smaller too, etc.). Another example would be that, if people from the US have new technologies more integrated in their daily lives, they might start realizing that in Spain these new technologies may not be as accessible, that there may not be free Wi-Fi available, that Internet connection may be slower or that phone call rates may be more expensive. Or maybe, if their culture of origin is perceive as very time-conscious, by opposition, Mediterranean cultures may live at a more relaxed pace and may put more emphasis in the quality than in the quantity of time.

As a summary, section 2 of our survey intends to make students reflect upon their cultures of origin and upon how they are interpreted by other cultures. It also tries to make them understand that the difference in the interpretation (native versus foreign) is mainly due to the existing differences between the two cultures: my culture is this way and things are done this way; therefore, if in other cultures things are done differently, this culture is then different to mine. These differences make each culture understand, interpret and even justify their own cultural behaviors (the things that are done this way because in my environment they have always been done this way). Therefore, people tend to interpret a new

culture using the same interpretation patterns that are valid in the culture of origin. However, the fact of using the same interpretation patterns to analyze a different cultural environment that is regulated by different patterns, inevitably leads the subject to criticize or judge those behaviors that are alien and unknown.

Our intention with this project was to make the students become conscious that in the target culture many things are done in a way that differs from the way they know and that certain actions are interpreted in a different way because different interpretation patterns are used. It does not have to be better or worse, it is only different and it has an explanation. The most important thing is to make the students reflect upon the difference before criticizing it and to make them understand the reasons behind those behaviors that are unknown to them.

2.1.3 Section 3: How much do you know?

The last section of our survey is presented as a small cultural test and bears a double objective: on the one hand, to compile information about what international students exactly know before arriving in Madrid and what preconceived ideas they have about Spain. On the other hand, the second aim is to prepare them for recurrent situations and habitual behaviors in Madrid daily life that, out of experience we know they are going to experiment at some point of their study abroad experience and are going to shock them. All the items in this section are accompanied by a picture or image in order to facilitate a full understanding of the cultural situation we wanted the students to be exposed to.

We would like to mention that, as certain resources were not available to us by the time this survey was passed to organize a post-survey workshop with all the participants about the survey and its content, students were given a document that could be called “Quick Tips to Spanish Cultural Behaviors”. In this document, the students are briefly explained the reasons underlying the idiosyncratic cultural behaviors presented to them in the survey. In the document, each explanation is illustrated by the same image used in the survey in order to help the students remember and connect ideas.

The most typical reactions of someone facing a situation or witnessing a behavior which is alien to him/her and that, therefore, is not completely understood is feeling offended (they are doing this

to me because I am not Spanish and they do not like me), feeling angry (I want to leave this restaurant but they still have not brought the check, they are so slow), feeling isolated (I am the only one that is different, I do not have friends here) or feeling disenchanted (I do not know why I decided to come to this country, it is not what I expected). All these negative feelings that can be experienced in culture shock situations distort the perception a subject is forming about the target culture and may ruin the experience abroad. This is what we have intended to avoid with this proposal.

Now, the results of the most representative items in the third section of the survey will be commented on in order to illustrate better the objectives of this last section. First of all, we will deal with personal space. We know that in Spain, in comparison to other cultures such as North American culture, our personal space is smaller and interpersonal display of affection is more physician and public. One of the items in the survey showed the picture of tow youngsters passionately kissing in the mouth in a park. To the question "Would this behavior take place in your country?" 77,6% of respondents said that only some people do it, from where we deduce that most people would find this behavior unusual. The following item, illustrated by the picture of two young girls kissing on the cheeks, asked if greeting people with two kisses on the cheeks is normal in the students' country of origin. 73,5% of respondents said no. From this data we conclude that both behaviors are perceived as unusual by most of the subjects and will probably be interpreted according to their own cultural patterns: they may think that a man/boy is a pain if he wants to kiss them the first time they meet, they may feel intimidated if someone is too close, they may judge the couple in the park as exhibitionist or too liberal, etc.

In order to help them think about the Spanish culture and minimize the culture shock effects, in the "Quick Tips to Spanish Cultural Behaviors" document the same picture of the couple kissing in the park is presented with this text: "In Spain, personal space is smaller than in other cultures. There is a lot of physical contact and closeness. It is normal to see couples holding hands, kissing and hugging in public places (metro, parks, etc.)". The text that goes with the picture of the two young women kissing in the cheek says: "In Spain, when you meet someone for the first time in an informal context, Spaniards usually greet others with a kiss on each cheek. It is common between girls and between boys and girls (not so

common between two boys). Spaniards also kiss their friends when you see them or when you say goodbye". Now, they now that it is common in Spain to kiss your friends, to hold hands and to touch them, etc. They may not like this behavior, they may sometimes feel uncomfortable, they may love it and adopt this behavior to greet their country fellows. The most important thing is that they now know that this is a behavior they are going to witness regularly in the new cultural environment and that it does not make sense to judge it according to their interpretation patters as they do not work properly in this case in Spain.

Here we have another example, this time related to the food in Spain. Another item in this third section of the survey was a multiple choice item illustrated with a picture of the floor of a bar covered with paper napkins and toothpicks. The question was: "How would you react if you entered a bar and the floor looked like this?" Three options were given: (a) I would not even enter because it is dirty/ I would leave; (b) I would assume they have a problem with the cleaning service, and (c) It is fine. I guess they offer great food and many people eat here. 71.4% of respondents said they would not even go in; 22.4% said the owner had a problem with the cleaning service and only 6.2% would deduce that it is a good place to eat. Clearly, the majority of the students entering a bar like this will be shocked, as they will tend to interpret this situation using the patterns of their culture of origin (they have a cleaning problem, the bar is dirty, the food is sure to be bad, etc.). The "Quick Tips to Spanish Cultural Behaviors" document explains that "traditional Spanish bars with a lot of clients usually have their floors covered with paper napkins and toothpicks. It is interpreted as a sign of good quality. A Spaniard would think: many people eat here so the food must be good". We do not know if our students will finally go in a bar like this but if they do, or if they see the floor from the entrance, they will probably not judge the place from the point of view of their culture of origin (where this would be unthinkable); we hope they will understand that this is normal in Spain.

2.2 Exit Survey

Out of the 49 students who answered the survey at the beginning of their program in Madrid, only 38 answered the exit survey, which was passed just before the end of their one-month stay. The aim of this exit survey is, on the one hand, to make

students reflect upon the cultural experience they have lived in an environment that is different from the one they are used to, and, at the same time, we wanted to obtain information about their adaptation process to this new life. We will now summarize briefly the most relevant results obtained from this exit survey.

First of all, we wanted to obtain information about how the participants remembered feeling when they arrived in Madrid. The attitude and the positive predisposition help enormously to adapt to a new cultural environment. As it can be seen in the graph, most of our students were excited, more than half of them were anxious, and only a small percentage felt afraid and lonely. All these feelings are normal and correspond to the typified reactions when facing new situations.

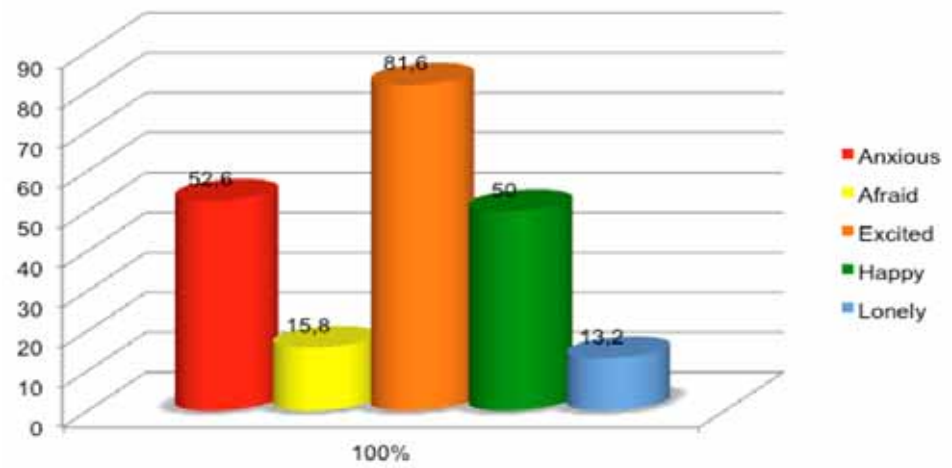


Image 7. Participants' Feelings at Arrival

Regarding the adaptation process of the participants to the new Spanish cultural environment, 73.7% found the effort to adapt a hard process, although only occasionally. In 65.8% of the cases they wanted to escape the Spanish culture at some point or another. 60.5% found shocking or disgusting things and felt weird or nervous when relating to Spaniards; however, only 2.6% did not feel accepted by locals. When, at some point, participants had negative feelings, 79% solved it contacting their friends and family back home (phone, Skype or Facebook), 60.5% going out with other country fellows and 29% going out with Spaniards they had met.

With regards to the aspect of the Spanish culture they had more difficulties adapting, 63.2% answered that the foreign language;

36.8% food and eating habits; 24.2% said social interaction and 13.2% schedules. In 10 of the cases, students said to have suffered some kind of discrimination during their stay in Spain. Among this discrimination cases they mentioned the impatience they were treated with, how linguistically inferior they felt when Spaniards assumed they had a lower level they believed to have; and in two cases they made reference to being treated badly because of being North-American or Afro-American.

3. CONCLUSIONS

As it has been seen along this presentation, culture shock is a process that every foreign student participating in an experience outside his or her cultural environment of origin will suffer to some extent. The aim of the surveys we designed, as well as the explanatory material students were given after, has always been to help students adapt to the Spanish culture in the least aggressive way possible and to open their minds so that they can understand and tolerate different forms of thinking, acting and living. With the data compiled from the analysis we intend to improve the surveys so that they can fit better the students we host at Antonio de Nebrija University. To conclude, we consider it essential to implement lectures and workshops on culture shock and adaptation process in every international department; they will improve the quality of the international experience of our students.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, P. S. (1975): «The Transitional Experience: an Alternative View of Culture Shock», *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 15 San Francisco: SAGE, 13-23.

Furnham, A. Y Bochner, S. (1982): *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, Nueva York: Methuen.

Hall, E. (1959) *The Silent Language*, Nueva York: Harper.

Martin, J. y T. Nakayama (2008): *Experiencing Intercultural Communication*, Singapur: McGraw-Hill.

Oberg, K. (1954): Culture Shock [en línea] http://www.youblisher.com/p/53061-Please-Add-a-Title/

Paige, R., A. Cohen, B. Kappler y Ju. Chi (2006): *Maximizing Study Abroad a Student's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*, Minesota: Board of Regents University of Minnesota, 2ª edición.

Ruben, B., L.R. Askling y D.J. Kealey (1977): « Cross-Cultural Effectiveness: An Overview», *Overview of Intercultural Education, Training and Research*, Washington, DC: Society for Intercultural Education, 92-105.

Ruben, B. D. (1978): «Human Communication and Cross-Cultural Effectiveness», *International and Intercultural Communication Annual*, vol.4, Beverly Hills: SAGE, 95-105.

Seelye, H. (1997): Teaching culture strategies for intercultural communication, Lincolnwood: IL: National Textbook Company.

Zapf, M. K. (1991): «Cross-Cultural transitions and Wellness: Dealing with Culture Shock», International Journal for the Advancement of Counseling, vol. 14, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 105-119.

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

DE LA COEXISTENCIA A LA CONVIVENCIA DE LENGUAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR GENOVÉS

Rosana Ariolfo
Universidad de Módena y Reggio Emilia
rosanaariolfo@yahoo.com

Ariolfo, R. (2013). De la coexistencia a la convivencia de lenguas en el contexto escolar genovés. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN

La inmigración latinoamericana en la ciudad de Génova ha experimentado en los últimos años un importante crecimiento, que ha generado un incremento en la incidencia del alumnado extranjero en el total de la población estudiantil. Se trata de alumnas y alumnos nacidos en su mayoría en Ecuador, la comunidad inmigrada más representada en la ciudad (38,9%), o bien en suelo italiano, aunque extranjeros por ley (Ambrosini y Torre 2012). Todos ellos pertenecientes a familias en las que, en mayor o menor medida, se habla español y que, por lo tanto, cuentan con competencias más o menos desarrolladas en dicha lengua.

Consecuentemente, la escuela, principal agente de socialización secundaria y escenario en el que las actitudes lingüísticas son protagonistas, representa un lugar de encuentro entre las lenguas de inmigración -en nuestro caso el español- y la lengua autóctona, situación que a menudo deriva en el abandono de la lengua materna en favor del italiano. Abandono voluntario o, en general, inducido por docentes y familias en pro de un veloz aprendizaje de la lengua vehicular, que conduzca, a su vez, al logro de la tan ansiada integración (Ariolfo 2012).

A pesar de lo que implica la pérdida de la lengua materna no solo en la transmisión de la cultura y en la comunicación familiar y social, sino también en el proceso de aprendizaje (Fishman 1972), la política lingüística italiana se muestra poco respetuosa de las lenguas de inmigración y más atenta al aprendizaje del italiano como L2 y del inglés como LE. Las buenas prácticas en el ámbito del plurilingüismo, como las que se están llevando a cabo en el marco de un proyecto de investigación financiado por la Universidad de Génova (Ariolfo; Carpani; Sanfelici 2011), quedan entonces en manos de algunos, pocos, centros educativos más conscientes de esta realidad. Sin embargo, no dejan de ser experiencias aisladas y mejorables.

En este trabajo presentamos algunos de los resultados de una reciente investigación doctoral sobre actitudes lingüísticas en el contexto escolar genovés, llevada a cabo en 12 escuelas secundarias de la ciudad. Los datos obtenidos permiten conocer más profundamente el contexto de acogida,

que condiciona notablemente el aprendizaje lingüístico, y la relación que las minorías inmigradas tienen con su propia lengua, que, más allá de la normativa vigente y de las políticas lingüísticas de los gobiernos, constituyen la base sobre la cual ir construyendo la convivencia de las lenguas y de sus hablantes.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, escuela secundaria, inmigración, política lingüística

ABSTRACT

Latin-american immigration in Genova has experienced a significant growth in the past couple of years, generating an increase in the number of foreign pupils in the student body. We are talking about students that for the most part were born in Ecuador, the community of immigrants that is the most represented in the city (38,9%), or in the Italian territory, although they are seen to be perceived as aliens by the law (Ambrosini/Torre 2012). All of them are part of families that, at a higher or lower level, are speaking Spanish and for that reason they have more or less developed competencies in this specific language.

Consequently, the school, the principal agent of secondary socialization and scene where linguistic attitudes are protagonists, represents a meeting place within the immigrant languages -Spanish in our case- and native languages; a situation that often derives from the abandoning of the native tongue in favour of Italian. Voluntary abandonment of the mother language or, in general, induced from teachers and families for the advantage of an accelerated learning of the vehicular language, which conducts, at this time, to the greatly desired integration (Ariolfo 2012).

Losing your mother language is a strong implication, not only in the transmission of culture and the family-social communication, but also in the process of learning (Fishman 1972). Although, the Italian linguistic policy is showing little respect for the immigrant languages and is placing a lot of attention towards the learning of Italian as a second language and English as a foreign language. Good practices in the field of multilingualism, such as the ones that are becoming conductors in the framework of an investigation project financially supported by the University of Genova (Ariolfo/Carpani/Sanfelici 2011), stay in the hands of some, few, educational centres that are more conscious of this reality. However, they are solitary and improvable experiences.

In this work we present some of the results of a recent doctoral investigation of linguistic attitudes in the scholastic context of Genova, which has been carried out in 12 high schools in the city. The results obtained further explain the context of hospitality, which notably modifies the linguistic ability to learn and shows that the relationship which the immigrated minorities have with their own language; beyond the current

regulations and the linguistic politics of the current government, are the base on which to build the cohabitation of languages and their speakers.

Keywords: linguistic attitudes, secondary school, immigration, language policy

1. INTRODUCCIÓN

La inmigración en Italia ha experimentado en los últimos años un notable aumento, que se ve reflejado claramente en el sistema escolar. En efecto, actualmente, según datos del *Dossier* Caritas Migrantes 2011, el alumnado de nacionalidad extranjera ha aumentado un 11,6% con respecto al bienio anterior. La distribución se presenta bastante polarizada. Por un lado, la incidencia es muy elevada en el nivel primario y en los niveles medio y pre-escolar (entre el 8,6% y el 8,8%), debido al número más elevado de estudiantes que emigraron en edad temprana o antes del ciclo escolar superior y al hecho de que los niños nacidos en Italia de padres no italianos son considerados jurídicamente extranjeros, de acuerdo con el principio del *jus sanguinis*. Por otro lado, la escuela secundaria presenta la incidencia más baja (5,8%), dado que no todo el alumnado extranjero completa el recorrido educativo y abandona la escuela una vez concluido el ciclo obligatorio.

En lo que respecta específicamente a la ciudad de Génova, según datos proporcionados por el *Ufficio Scolastico Regionale Liguria* relativos al año 2010-2011, la incidencia del alumnado extranjero en las escuelas genovesas estatales y privadas es del 10,09%. Se trata, en su mayoría, de alumnos y alumnas de origen ecuatoriano, la comunidad inmigrada más representada en la ciudad (38,9%).[1] Todos ellos pertenecientes a familias en las que, en mayor o menor medida, se habla español y que, por lo tanto, cuentan con competencias más o menos desarrolladas en dicha lengua.

Consecuentemente, la escuela, principal agente de socialización secundaria (Berger y Luckman 1968) y escenario donde las actitudes lingüísticas son protagonistas, representa un lugar de encuentro y convivencia entre la lengua autóctona y las lenguas de inmigración.

2. LENGUAS EN CONTACTO Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA ITALIANA

No cabe duda de que la lengua materna reviste una enorme importancia en la vida de un individuo por su valor afectivo en la comunicación familiar, por tratarse de un instrumento de transmisión cultural, por ser fundamental en el proceso de aprendizaje y de socialización. Sin embargo, a pesar de los principios básicos sobre los que se basa el MCERL,[2] de los fundamentos expresados en el MAREP[3] –que promueve el mantenimiento de las lenguas de emigrantes–, de la política lingüística europea de las últimas décadas –que no se cansa de fomentar el multilingüismo y la educación intrecultural de la ciudadanía, en busca del diálogo y de la cohesión social–,[14] y de que en ámbito italiano la normativa relativa a las lenguas[5] no solo subraya la importancia de la enseñanza del italiano como lengua segunda para los menores inmigrados, sino que también promueve las iniciativas para el ejercicio del derecho al estudio, la valorización y el mantenimiento de las lenguas de origen, el contacto lingüístico-cultural por migración en la escuela a menudo deriva en el abandono de la lengua materna en favor de la lengua autóctona. Abandono que suele ser inducido por docentes y familias en pro de un veloz aprendizaje de la lengua vehicular, que abra el camino hacia la tan ansiada integración (Ariolfo 2010; 2012).

En la práctica, la política lingüística italiana, a diferencia de otros países europeos, se muestra poco respetuosa de las lenguas de inmigración y más atenta al aprendizaje del italiano como L2 (lengua segunda) y del inglés como LE (lengua extranjera). Un claro ejemplo lo da la ley 240/10 según la cual, en el primer ciclo de la escuela secundaria, en reemplazo de las dos horas semanales de la seguna lengua extranjera, las familias podrían optar por un aumento de la carga horaria semanal para el aprendizaje del inglés, pasando así de 3 a 5, o

bien utilizarlas para el aprendizaje del italiano, si se tratara de estudiantes extranjeros.

En el caso específico de Génova, las buenas prácticas en el ámbito del plurilingüismo están en manos de algunos, pocos, centros educativos –más conscientes de los retos que plantea la realidad plurilingüe y pluricultural ciudadana y de las oportunidades que brinda– con algunos de los cuales el grupo de investigación de la Universidad de Génova, del que formo parte, está colaborando.[6] Me refiero, por ejemplo, al proyecto de fomento del plurilingüismo que se está llevando a cabo en la escuela primaria *Domenico Ferrero* en un curso experimental, donde más del 50% de los niños y niñas de nacionalidad extranjera es hispanohablante (cfr. Carpani 2011). También al proyecto que se está llevando a cabo en el primer ciclo de enseñanza secundaria, en la *Scuola Media Sperimentale Don Milani*, en la que se aplican los principios del "Español Lengua de Herencia", de matriz norteamericana (cfr. Potowski 2007) y donde se trabaja con el mantenimiento de la lengua materna, por el momento, como actividad extracurricular y exclusivamente con el alumnado de origen latinoamericano de distintos cursos (cfr. Ariolfo, Carpani, Sanfelici 2011; Oliviero, Sanfelici, Potowski, en prensa). Por otra parte, en la escuela primaria *Ludovico Ariosto*, que cuenta con una elevada presencia de alumnado de nacionalidad no italiana, está en curso un proyecto piloto de multilingüismo donde, además del inglés, los niños y niñas de dos cursos han contado a lo largo de todo el año pasado con una hora de español semanal y se prevé para el nuevo año la inclusión en el proyecto del aprendizaje del español por contenidos (AICLE).

A pesar de los resultados favorables observados hasta el momento en los proyectos realizados, las que acabo de mencionar no dejan de ser experiencias aisladas y mejorables, que sería auspiciable poder calibrar y adecuar, incluso dentro de las mismas escuelas en las que tienen lugar. De todos modos, ningún modelo de planificación lingüística nacional, regional o escolar puede garantizar la integración social, el aprendizaje de las lenguas, el mantenimiento y el

potenciamiento de la LM de los migrantes, si no se tiene en cuenta que cada escuela representa una realidad peculiar y que el aprendizaje lingüístico depende sobre todo de factores internos a los hablantes, es decir, de la motivación, de los intereses y de las actitudes que quienes usan una lengua tienen con respecto a ella. Si no se da la debida importancia a dichos factores, la descripción del aprendizaje lingüístico "descubre un solo lado, más sistematizable, pero parcial del fenómeno" (Lorenzo 2006: 9).

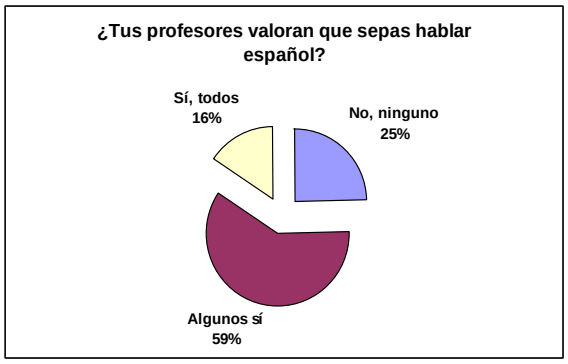
3. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA: ELEMENTOS PARA UNA REFLEXIÓN

A continuación, se presentan algunos datos significativos, fruto de una reciente investigación sobre actitudes lingüísticas en el contexto escolar genovés, que será útil tener en cuenta para la realización de futuros proyectos relacionados con el aprendizaje de las lenguas en el ámbito escolar. La investigación fue llevada a cabo en 12 escuelas secundarias de variada tipología y de distintas zonas de la ciudad, con una muestra de 127 estudiantes nacidos en Ecuador y en Perú y 238 estudiantes autóctonos, mediante el empleo del cuestionario autobiográfico, la entrevista en profundidad semi-dirigida y la observación participante. Dichas técnicas, utilizadas de manera combinada, han hecho posible conocer en detalle el contexto de acogida[7] –que condiciona notablemente el aprendizaje lingüístico– y la relación que las minorías inmigradas tienen con su propia lengua que, más allá de la normativa vigente, de las políticas lingüísticas, la edad de llegada, el tiempo de estancia o los años de escolarización y las competencias lingüísticas, constituyen la base sobre la cual ir construyendo la convivencia entre las lenguas y sus hablantes.

3.1 El contexto de acogida: las actitudes de los docentes

A pesar de cierto grado de positividad en los juicios de algunos estudiantes, la media del bienestar[8]

respecto de los docentes (0,6998) denota una relación algo problemática debido a la limitada atención pedagógica recibida durante las clases y a la escasa valoración percibida hacia las competencias lingüísticas de los alumnos extranjeros en sus lenguas de origen. En efecto, el 25% de los entrevistados afirma que ninguno de sus docentes valora positivamente las lenguas de origen del alumnado extranjero, actitud que el 20% de la muestra percibe incluso por parte de la sociedad en general.



Los siguientes fragmentos de entrevistas demuestran que algunos docentes no consideran las competencias lingüísticas que los inmigrantes traen consigo un potencial que merece la pena seguir desarrollando, sino más bien una fuente de confusión, un obstáculo para el aprendizaje de la lengua italiana y una amenaza a su integridad, además de un rechazo simbólico a la "integración" en la cultura de acogida. En efecto, los alumnos suelen verse obligados a abandonar el uso de su lengua materna, tanto en clase como en el colegio:

> Yo soy de Ecuador y mi lengua es importante para mí, pero ahora en el colegio nos sentimos un poco mal porque el director vino al aula a decirnos que estaba prohibido hablar en español en la escuela y en el aula. Y, para mí, no es algo bueno. Nosotros a veces lo usamos igual... porque no es que están escuchándonos. Pero si algún profe nos escucha... La verdad que no sé cuál es el motivo de esta medida... tal vez porque tenemos compañeros italianos que no entienden, una

> idea del mismo [pɾˈesiðe] o los profesores que se quejaron (...). [NAU1MS73]

> La profesora que tengo ahora de (...) me retó porque yo con la Scarlet hablo en español, porque se me hace más rápido para hablar con ella. Y con los otros hablo en italiano. Y ella me dice "no tienes que hablar español, tú vives en Italia, esto no se llama Ecuador ni Chile..." (...) Y todo así. (...) Nos mandó a contar unas hojas y yo estaba "uno, dos, tres, cuatro..." y ella empezó: "¡No entiendo!" [tˈanto] se entienden los números... y yo comencé en italiano, y comencé: uno, due, tre, quattro y después pasé al diez, once, doce, trece y me dice: "¡De nuevo!" me dijo. Dije "profe, se me hace más fácil decirlo en español" "¡No importa! Tú estás en Italia y tienes que hablar en italiano, porque nosotros no te entendemos!". [KLEE2N64]

Esto se debe en parte al hecho de que entre los docentes está muy difundida la creencia según la cual la situación más favorable para lograr una perfecta integración sociolingüística es llegar al país de acogida durante la niñez. Sin embargo, el aprendizaje del italiano es condición necesaria para la inserción social y escolar, pero no suficiente. Sobre todo si aprender velozmente la lengua local implica abandonar la lengua materna. En efecto, entre los que emigraron antes de los 10 años de edad se encuentran quienes más fracaso escolar han tenido en Italia (6-10 años), en términos de repitencias, así como también los que han optado por un comportamiento monolingüe, es decir, que han abandonado la LM y se han asimilado al italiano. Lo que primero emerge de las entrevistas de buena parte de los sujetos que se trasladaron antes de los 10 años es el trauma de llegada y de la incorporación al nuevo ámbito escolar.[9] En efecto, la imposibilidad de interactuar en el nuevo contexto con sus pares y sus maestros, la sensación de que la lengua materna obstaculiza el aprendizaje de la lengua local, la confusión entre ambas lenguas y otros problemas de aprendizaje son los temas más recurrentes en las entrevistas:

> ... pero en la escuela a veces mi hermanito (de 8 años) a la profesora le habla español, y a la profesora no le gusta y

> dice: [kˈoza]? ¡No entiendo! Y se pone a renegar. (...) Y ahí le va a dar las quejas a mi mami y mi mami lo reta. Y yo le digo que no lo rete, porque igualmente no tiene que perder el español. (...) A mí también me decían así cuando iba a la [elementˈal] (...) porque yo a veces hablaba en español, porque no me podía expresar. Y me retaban. La retaban a mi mami, que en la casa no tienen que hablar español, que tienen que hablar italiano y todo así. Y yo solita decía, [ma] igual lo voy a aprender cuando crezco, igualmente voy a vivir en Italia, es obvio que lo voy a aprender el italiano. [KLEE2N64]

Lógicamente, si se deja de usar la L1 se van perdiendo las competencias, que luego son muy difíciles de reactivar. Los entrevistados que se han asimilado al italiano conservan solo competencias receptivas en su lengua materna, dato que ha sido posible constatar durante las entrevistas, y no se animan a usar el español pues se avergüenzan o les resulta más fácil expresarse en italiano. Las palabras del siguiente entrevistado (3 años al llegar) son un claro ejemplo del conflicto en cuestión:

> A: Dopo che sono andato in Ecuador, dopo son tornato qua e lo parlavo lo spagnolo, lo parlavo bene. Poi, dopo un po' ho iniziato a parlare di nuovo l'italiano, alcune parole in italiano le sbagliavo anche, perché parlavo più lo spagnolo, ero andato lì tipo due tre mesi… e in due mesi mi son fatto tutti amici che parlavano lo spagnolo, parlavano veloce, anche parole che non le sanno tutti, cioè gerghi… fra ragazzi, capito? Parole fra ragazzi che avevo imparato (…) E sapevo anche parlare bene…
> *E: Y cuando viniste aquí sentiste que el hecho de haber tomado tanta confianza con el español…*
> A: Perché quando son tornato qua... perché io ho tutti i miei amici sotto casa mia, quando sono andato con loro quando mi parlavano, cioè, la pronuncia, alcune cose erano strane… Però poi ho subito ripreso a parlare l'italiano.
> *E: E hai abbandonato lo spagnolo…*
> A: Sì, più o meno… (…)
> *E: ¿Crees que tus padres te hubieran hecho un bien si hubieran insistido en hacerte hablar en español o no?*
> A: Secondo me, no. Perché non puoi parlare due lingue. Perché già a me… parlare due lingue mi vien difficile l'italiano

> a scriverlo, perché lo spagnolo magari sbagli la v e ti viene e sbagli a scriverlo. E secondo me questo è il problema di tanti spagnoli, cioè, che sbagliano a scrivere, che non capiscono tanto bene… Secondo me è questo il problema, perché non puoi parlare due lingue.
> *E: Secondo te non puoi parlare due lingue…*
> A: Cioè, ti confondi...
> *E: O sea que lo tuyo fue una elección bastante consciente, entonces... O sea, ahora estoy aquí, hablo italiano, el español pasa a un segundo plano, no importa, hablo italiano. Porque tú sentías que te confundías...*
> A: Sí... ma anche perché i professori me lo dicevano… "ma in casa…?" Perché io magari sbagliavo, avevo degli errori, le doppie, quelle cose lì… Allora mi dicevano: "ma in casa parli lo spagnolo?" E io dicevo sì, i miei mi parlano in spagnolo. Allora mi dicevano, "magari è per quello che sbagli…" Allora mi son messo questa idea fin da quando ero piccolo, perché da piccolo me lo dicevano. Allora ho sempre cercato di parlare in italiano. [NAU3M]

La escasa competencia en la L1 es, aparentemente, lo que ha llevado a estos sujetos a no utilizarla. Sin embargo, la causa más profunda del abandono de la lengua de origen se encuentra mucho antes, es decir, en el momento del primer impacto y de cómo fue vivido, tanto por el propio sujeto como por su familia y sus docentes, que es lo que en definitiva marca la diferencia con quienes, al igual que ellos, llegaron en la niñez y, sin embargo, mantuvieron su lengua materna. Analizar el primer impacto es, entonces, crucial, no tanto por el abandono de la lengua en sí, sino más bien para comprender el proceso emotivo que se desencadena durante dicho impacto, que puede entorpecer, e incluso bloquear, el proceso cognitivo e influir en el aprendizaje y en los comportamientos lingüísticos.

3.2 Actitudes de la familia

Dado que antes de los 10 años el niño aún depende en gran medida de la familia, es fundamental la manera en que esta se adapta y vive la migración e, incluso, las actitudes que tiene hacia la propia lengua y hacia el italiano. Se ha podido

ver, a través de los relatos de los entrevistados, que a menudo los padres se obsesionan con que sus hijos aprendan rápidamente el italiano y suelen emplear el nuevo código en la comunicación familiar, privándolos de la posibilidad de recurrir a su lengua materna en la intimidad del hogar, haciéndoles vivir de modo negativo la experiencia bilingüe. Por otro lado, muchas madres y padres que cuentan con buen nivel de instrucción y que a partir de la migración se han visto obligados a realizar tareas no acordes con su nivel socio-cultural, es decir, que están por debajo de sus capacidades y de su estatus, se sienten fracasados y ansían que sus hijos no repitan su experiencia y sean capaces de construirse un futuro más exitoso. En el afán de lograr una inserción rápida y eficaz, un mayor estatus y un progreso socio-económico, no estimulan el uso del español, sino que intentan infundir en ellos sobre todo el estudio del italiano.

En el siguiente fragmento se deduce que para el entrevistado (7 años al llegar), el abandono de la propia lengua no representa un problema, más bien ayuda a satisfacer el anhelo de una madre, que espera ansiosamente la adaptación de su hijo al nuevo ambiente:

> A: Dopo mi hanno messo in seconda che è dove ho imparato lo spagnolo.
> *E: Imparato… Hai fatto spagnolo, sapevi già lo spagnolo.*
> A: No, ho smesso, la mia lingua l'ho cancellata.
> *E: Perché?*
> A: Non lo so perché. Non so nemmeno io il motivo. Ho cancellato qualcosa.
> *E: Ti ricordi, a partire da quando hai deciso di smettere?*
> A: Quando sono stato in terza elementare.
> *E: Ah, perché tu hai avuto problemi in prima e in seconda, poi in terza mi hai detto che i tuoi problemi si sono un po' risolti.*
> A: Sì.
> *E: Ti ricordi se la mamma ti diceva qualcosa? Se qualche maestra ti diceva qualcosa?*
> A: Mia madre no. Aveva capito che avevo imparato finalmente l'italiano.
> (…)
> *E: Ma lo spagnolo non lo hai dimenticato in realtà…*

> A: Sì, capisco quando qualcuno lo parla, ma io parlarlo… faccio schifo. [KLEE2N62]

La privación lingüística puede generar consecuencias negativas. Docentes y familias deberían evitar que esto sucediera y colaborar con el niño para que procese su nueva experiencia de conocimiento de manera positiva, previniendo así problemas de aprendizaje futuros. Cuando un niño se ha socializado en la familia o en la escuela en una lengua y se ve obligado a una integración violenta con imposición de la L2 y abandono de la lengua materna, por decisión familiar o por sugerencia de sus maestros, quienes consideran que esta representa un estorbo para el aprendizaje en el nuevo contexto, le resultará difícil progresar en la escuela, pues no podrá contar con su primera lengua para interpretar los significados que se le ofrecen en la otra (Siguan 2001: 123). El niño se verá privado de su soporte fundamental, su lengua principal y de socialización o escolarización hasta el momento, y le resultará muy arduo pasar al estadio del pensamiento abstracto, por no poder hacer uso de la herramienta lingüística que más domina, obligado a hacerlo exclusivamente con un sistema de códigos que aún casi desconoce.

Si, en cambio, el desarrollo de la lengua materna se lleva a cabo satisfactoriamente y sin interrupciones, sobre todo en el ámbito familiar, la adquisición de la L2 tendrá más éxito, se favorecerá la comunicación familiar y la formación de actitudes positivas hacia ambos códigos (Huguet y Madariaga 2005). Claro que dichos beneficios solo podrán alcanzarse si las actitudes lingüísticas, principal motor para el aprendizaje o el mantenimiento de una lengua, son favorables tanto en el sujeto migrante como en su familia y sus nuevos docentes.

Por lo tanto, las creencias tan difundidas de que el uso de la lengua materna en el ámbito familiar, o incluso el aprendizaje simultáneo de dos o más lenguas, interfiere obstaculizando el aprendizaje de la lengua del país de acogida, son falsas (August y Hakuta 1997). Si los educadores no son conscientes de ello y, sobre todo, si no tienen en cuenta la importancia de la lengua en el proceso cognitivo e invalidan o

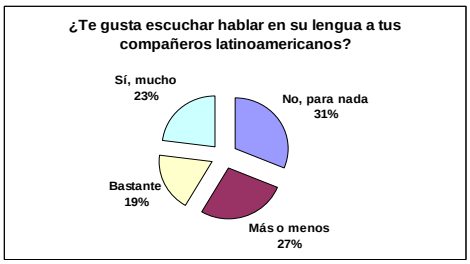
penalizan, directa o indirectamente, a los niños que tienden a utilizar la lengua de su ambiente familiar para comunicarse en el nuevo entorno escolar, se produce un quiebre en su proceso evolutivo y el fracaso escolar no tardará en llegar.

3.3 El contexto de acogida: actitudes de los compañeros autóctonos

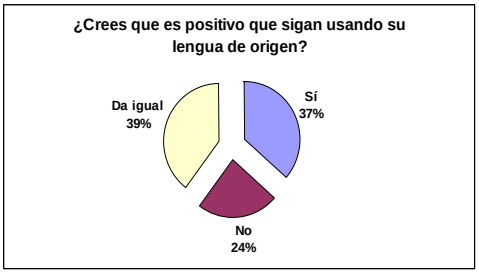
Del análisis de los datos resulta que las actitudes de los autóctonos[10] son, en general, positivas, aunque se refleja cierto rechazo específicamente en las actitudes lingüísticas. En efecto, más de la mitad de la muestra (59%) no aprueba el uso de la lengua materna por parte de los compañeros extranjeros, dado que les impide participar en las conversaciones con ellos, obstaculiza su integración en el país en el que viven, perciben su uso como una falta de respeto hacia los demás compañeros, además de que se ven indefensos frente a posibles insultos o burlas. Sin embargo, aunque en menor proporción, no faltan los que aprecian las otras lenguas, pues las consideran agradables, las pueden aprender o el simple hecho de conocerlas les permite acercarse a otras culturas.

En el caso específico del español, la cercanía tipológica entre ambas lenguas favorece una actitud positiva, por lo menos en algo menos de la mitad de la muestra, mientras que el 58% se opone, en parte o totalmente, al uso del español porque impide la integración de sus hablantes, se sienten excluidos de la conversación o lo consideran una falta de

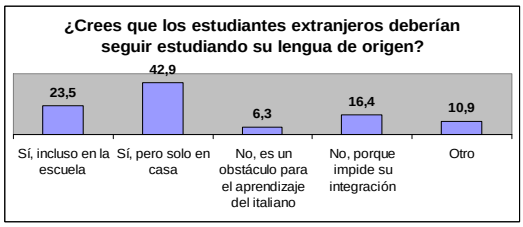
respeto hacia los italianos, ya que por el mero hecho de vivir en Italia deberían utilizar únicamente la lengua local.



Algo más de 1/3 de la muestra está a favor del mantenimiento de la LM, sobre todo porque reconocen que es una manera de no perder las raíces, además de los beneficios que implica dominar más de un idioma. El resto, en cambio, o se muestra indiferente (39%) o bien se opone totalmente (24%) por causas que ya han emergido anteriormente: la falta de respeto al país que los acoge, un obstáculo para la integración y un impedimento para el aprendizaje del italiano.

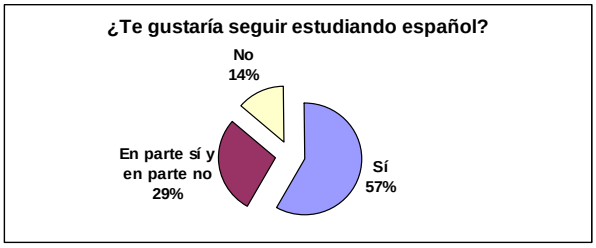


Casi un tercio de la muestra (22,7%) se opone rotundamente a que los compañeros extranjeros sigan estudiando su lengua de origen, mientras que 2/3 están a favor de que sigan estudiándola, aunque solo en los hogares y con personas pertenecientes a su mismo grupo étnico. Una minoría estaría incluso de acuerdo en instituir el estudio del español como asignatura curricular. Sin embargo, en las escuelas el estudio de las lenguas de los alumnos extranjeros no está muy promovida y solo el 26,1% afirma que en el colegio se organizan cursos extracurriculares.



4. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS LATINOAMERICANOS HACIA LA PROPIA LENGUA

La relación que la mayoría de los entrevistados tiene con la propia lengua materna es positiva, pues más de la mitad querría seguir estudiándola (57%), sobre todo por una motivación afectiva: es la lengua que los identifica, que los une a su país y a su pasado. Pero también, aunque en menor medida, por motivos instrumentales, que también destacan el valor que para ellos tiene su lengua como recurso aprovechable para la vida: la lengua vale porque es útil, brinda la posibilidad de leer, de viajar, de encontrar un buen trabajo y es un valor añadido que se puede aprovechar incluso fuera del país.



Entre los motivos por los cuales preferirían no estudiarla (y que, en parte, explican las causas por las cuales la mayoría no ha elegido español en su currículum de estudios cuando esto era posible) emerge la vergüenza y el temor a ser ridiculizados por no dominar la propia lengua, como se suele esperar de un nativo. Otro de los motivos por los cuales no eligen español en el colegio se debe al hecho de que las clases no están dirigidas a estudiantes nativos y suelen aburrirse, dado que tienen que

llevar a cabo actividades demasiado elementales y poco motivadoras:

> E: *¿A ti te gustaría seguir estudiando el español aquí o no?*
> A: Aquí no sé. El español que mis primos me han dicho, el español que les enseñan aquí son cosas que ya uno sabe. [OD1C107]

> E: *¿Y al principio te aburrías por qué?*
> A: Porque estaban haciendo el: "Yo soy, tú eres", y así.
> E: *¿Y a ustedes no les daba nada distinto para hacer?*
> A: Sí, nos daba. Nos daba tipo... de... de hacer dos... dos ejercicios de más, respecto a los italianos. [VITEM4AGA80]

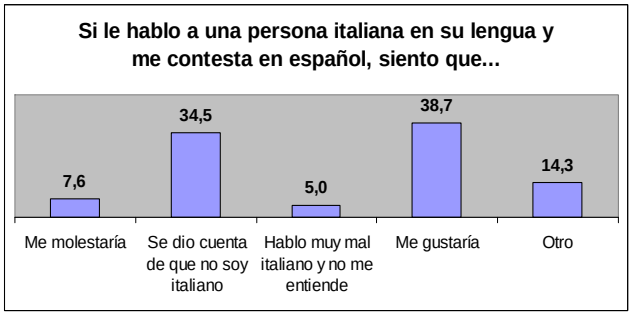
Por otro lado, sienten que el español que se enseña en el colegio además de que les suele aportar muy poco, no los identifica –e incluso a veces los descalifica y los excluye–, pues perciben que a la variedad de español de la que ellos son portadores no se le otorga prestigio:

> E: *¿Y con la pronunciación? ¿Te corrigen también la pronunciación?*
> A: Sí.
> E: *¿Y qué te dice? ¿Cómo tienes que pronunciar, por ejemplo?*
> A: Sí, o sea ella... tipo no yo... me río porque uso palabras que propio...
> E: *No te pertenecen.*
> A: No, [iŋfˈatːi] no me pertenecen. Y no me imaginaba que iba a significar eso que dice ella o que decía yo. [MONTIM4D24]

> E: *¿Qué tal te iba?*
> A: Mal. Porque era español de España. Y la profesora siempre me regañaba por lo que yo decía...
> E: *¿O sea...?*
> A: O sea que quería que dijera las palabras que hablan en el español de España, no del español latino... [VITEM430]

Algo más de la mitad de la muestra manifiesta una buena relación con la propia lengua, es decir, que no se avergüenza por revelar su origen a través de su forma de hablar en italiano, si su pronunciación o entonación deja traslucir su

procedencia hispánica y latinoamericana. Sienten orgullo y alegría por poder hablarla con personas del lugar, dado que no solo facilita la comunicación y permite un intercambio cultural, sino que también pone en evidencia el valor que el español tiene en el nuevo contexto:



Un dato interesante es que cuanto mejor es la actitud hacia la propia lengua, mayor es el grado de mantenimiento de la misma y menor el grado de interferencia entre ambos códigos (Rho de Spearman -0,275). En efecto, el apego a la propia cultura, el sentimiento de pertenencia al lugar de origen, el orgullo de hablar la lengua materna son los sentimientos más fuertes que hacen que en la familia se mantenga su uso y que eso no impida establecer una buena relación con la gente del lugar, de dominar el idioma local o incluso de transmitir la propia lengua a los autóctonos:

> E: *¿De dónde es tu chica?*
> A: Italiana. De la misma escuela.
> E: *¿De tu mismo curso?*
> A: No, es de [lakwˈaɾta] L.
> E: *Y con ella hablás en italiano obviamente…*
> A: Sí, sí, me dice “pero hazme aprender el español”. Es lo que estoy tratando de hacer, por eso me escribe a veces en español y le corrijo.
> E: *Ah, se anima a escribirte…*
> A: Sí, sí, o sea, a veces me escribe, también yo le escribo y me dice “sí, sí he entendido todo”. [KLEE4N57] 6 años al llegar

En el siguiente fragmento, el entrevistado (2 años al llegar) demuestra que la persistencia de la lengua materna no se apoya únicamente en el uso familiar, en el vínculo afectivo, o en el prestigio que se le pueda atribuir, sino en una auténtica[11] fidelidad lingüística, es decir, en el interés por seguir estudiándola y cultivándola:

> E: *¿O sea que tú el español lo has aprendido aquí?*
> A: Sí, o sea, lo aprendí en la familia. (...) Sí, igual siempre... o sea, yo digo que si hay que hablar una lengua hay que hablarla bien. Igual siempre he querido aprender bien el español. Porque igual, o sea... el español que se habla en la familia no es correcto. (...)
> E: *¿Y tú cómo sabes eso? ¿Cómo te das cuenta?*
> A: Porque estudié la gramática...
> E: *Ah, sos un autodidacta.*
> A: Sí, más o menos (...) Es feo escuchar una lengua mal hablada. O sea, una lengua es bonita si uno la habla bien, con todas sus reglas gramaticales, los tiempos correctos. (...)
> E: *¿Y cuál fue el impulso que te movió... ?*
> A: Igual, si ya tenía las bases, o sea yo conocía bien una lengua. Lo único era perfeccionarla, porque... yo siempre dije que una lengua hay que hablarla bien. (...)
> E:*¿Primero lo aprendiste en español y después en italiano?*
> A: No. Yo siempre he aprendido todo en italiano, después, o sea... eso, que siempre la escuela aquí hice todo en italiano. Pero igual, me interesaba también saber el español. Porque, o sea, porque igual es mi segunda lengua, primera, lo que sea. Y me interesaba también perfeccionarla (...) [CASS3E2]

5. CONCLUSIONES

Ningún modelo de planificación lingüística será beneficioso si no se tiene conciencia sobre qué base se está implantando o llevando a cabo: si una sociedad multilingüe no acepta la diversidad de lenguas y culturas en su seno, cualquier proyecto, tarde o temprano, está destinado al fracaso.

Plurilingüismo y actitudes no pueden disociarse. Y en este binomio el respeto y la valoración mutua son fundamentales. Sin embargo, eso no se logra por imposición ni por acto de voluntad, por más grande y bien intencionada que esta sea. No es la imposición de la enseñanza de las lenguas extranjeras

lo que conducirá a una pacífica convivencia, sino el conocimiento y la elaboración por parte de cada uno de las razones que subyacen socialmente e individualmente al rechazo del 'otro' y, por lo tanto, de las lenguas 'otras', lo que ayudará a lograrla.

Uno de los más grandes desafíos consiste, entonces, en tomar conciencia de los propios valores y percepciones, de las emociones y de los sentimientos que se generan ante el encuentro con el otro y con sus lenguas, y del propio accionar, en un proceso de reflexión y construcción del ser, que favorezca el desarrollo de la competencia existencial, una cuestión crucial que tanto el MCERL como el MAREP afrontan de manera clara y explícita. Se trata, en definitiva, de redefinir el perfil y el rol de la institución escolar y de los agentes que cooperan, conviven e interactúan en ella, de fundar un lugar en donde los docentes, conscientes de sus propios límites y abiertos a los cambios, asuman el rol de mediadores y se convenzan de la necesidad de modificar los prejuicios y los estereotipos y de la urgencia de hacer que todos participen en la construcción educativa y social. Si no se deja de concebir la integración como asimilación o como multiculturalismo, si se siguen difundiendo falsas creencias sobre el bilingüismo, si se induce a niños y jóvenes a percibir el código del hogar como deficiente, más que como diferente, el riesgo de producir en el alumno el rechazo hacia la propia lengua y hacia la ajena, e incluso el abandono escolar, no está muy lejos de convertirse en realidad. Es el deseo de acercamiento al 'otro', el abandono de las falsas creencias lo que hace que una buena educación plurilingüe sea exitosa, sobre todo si esta comienza por los más pequeños. En este sentido, el estudio de las actitudes lingüísticas en la escuela de hoy resulta ser un instrumento necesario para emprender un proceso de 'mediación micro-comunitaria', una vía de acceso al sentir de las familias, de los docentes y de todo el alumnado, que solo a través de la escucha y de la comprensión recíproca de las emociones propias y ajenas puede conducir al diálogo, a partir del cual la coexistencia entre las lenguas y sus hablantes se vaya transformando paulatinamente en una convivencia pacífica y

enriquecedora, esencia de esa escuela plurilingüe e intercultural que todos anhelamos.

NOTAS

1 En 2011 las otras dos nacionalidades latinoamericanas más representadas en el sistema escolar genovés son Perú (5,11%) y Colombia (1,5%).
2 Uno de los fines que se propone el MCER es el de fomentar "el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos" (pág. 20).
3 El MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas) o CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*) es una herramienta fundamental para los docentes, que complementa las ya existentes -como el MCER o los portfolios-, y cuya perspectiva es la de la educación lingüística y cultural global, pues se refiere a las lenguas de cualquier estatuto, no solo las lenguas "extranjeras" o "segundas", sino también la lengua de escolarización y las lenguas de la familia del alumnado alófono, es decir, lenguas de emigrantes, lenguas regionales, etc.
4 Solo para dar algunos ejemplos en ámbito internacional y europeo, la Convención Unesco acerca de la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Convención Onu sobre los Derechos del Niño de 1959, el artículo 26 del Tratado de Maastricht (1992), que subraya la importancia del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros, el IV objetivo del Libro Blanco sobre la educación y la formación, en el que se promueve el conocimiento de al menos dos lenguas, además de la materna, el artículo 3 de la directiva CEE 77/486 del 25 de julio de 1977, según la cual los hijos de los trabajadores inmigrantes deben tener acceso a la enseñanza de la lengua y cultura de su país de origen.
5 Algunos ejemplos son la ley n. 301 del 8 de septiembre de 1989, la ley n. 40 del 6 de marzo de 1998, la Circular Ministerial n. 24 del 1 de marzo de 2006, el documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, emanado por el *Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale* del Ministerio de educación, la Circular ministerial del 27 de noviembre de 2008, *Programma nazionale "Scuole aperte"*, La Circular Ministerial n. 49 del 31 de mayo de 2012.
6 Se trata de las investigaciones financiadas por la Universidad de Génova: "Fenomeni immigratori e ibridazione linguistica" (2006-2007), "Immigrazione e lingue immigrate" (2007-2010), "Lingue, interazione e mediazione in ambito istituzionale" (2010-2011), "Inte(g)razione: lingue, culture e mediazione" (2011-2012). Para más infomación, cfr. www.iberistica.unige.it.
7 A través de los relatos de los entrevistados, se han estudiado no solo las actitudes de los jóvenes italianos y latinoamericanos, sino también las de los propios docentes.
8 El grado de bienestar con los docentes se expresa sintéticamente a través de un índice, cuyo valor oscila entre 0 y 1, donde 0 equivale a la situación de mayor malestar y 1 indica una situación de mayor bienestar. Cabe recordar, a propósito de

las respuestas dadas por los alumnos latinoamericanos, que el cuestionario fue completado en las aulas y en presencia de, al menos, un docente. Es probable que el marco institucional escolar y el 'control social' ejercido por la institución hayan ejercido alguna influencia en los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a las respuestas dadas sobre sus profesores.

9 En reiteradas ocasiones los informantes se refirieron a los problemas de aprendizaje ocasionados por el impacto del contacto lingüístico que sus hermanos menores o ellos mismos sufrieron de pequeños durante los primeros tiempos de escolarización en Italia. Por tal motivo sería conveniente replicar la investigación en el nivel escolar primario, con el propósito de afinar el estudio del impacto emocional y su influencia en los comportamientos lingüísticos, es decir, estudiar la relación entre el trauma migratorio sufrido por los niños y los problemas de aprendizaje lingüístico, como la dislexia, dividiendo la muestra en generaciones de migración e incluyendo a las familias y a los docentes. Naturalmente, tratándose de sujetos de menor edad, habría que aportar cambios metodológicos y contar con la colaboración de psicólogos y psicopedagogos.

10 El valor medio de las actitudes de los autóctonos (0,3143 hacia los extranjeros y 0,4230 hacia sus lenguas de origen) ha sido calculado a través de los índices de *actitudes hacia los compañeros extranjeros* y de *actitudes hacia las lenguas habladas por ellos*, cuyos intervalos varían entre 0 y 1, donde 0 equivale a una actitud más abierta y positiva y 1 corresponde a una actitud negativa o más prejuiciosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aime, Marco (2004). *Eccessi di cultura.* Torino: Einaudi.

Ambrosini, Maurizio; A. Torre (eds.) (2012). *Settimo rapporto sull'immigrazione a Genova*. Genova: Il Melangolo.

Ariolfo, Rosana (2010). "Nuevas necesidades en la programación de cursos de español y en la formación de docentes de E/LE en el contexto migratorio genovés", *XX Congreso ASELE*, Comillas, pp. 213-230.

Ariolfo, Rosana (2012). "Atteggiamenti linguistici: uno strumento per la mediazione educativa", en Danilo de Luise y Mara Morelli (eds.), *La mediazione comunitaria: un'esperienza possibile*. Lecce: Libellula Edizioni, pp. 257-271.

Ariolfo, Rosana; D. Carpani; L. Sanfelici (2011). "La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés", en *Lengua y migración*, N. 3 Vol 1/2011, Universidad de Alacalá, pp. 53-72.

August, Diane y K. Hakuta (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Berger, Peter y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Candelier, Michel (coord.) (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)* Graz: CELM (Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa) http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=en-GB

Caritas/Migrantes (2011). *Dossier Statistico Immigrazione 2011,* XXI rapporto. Roma: IDOS.

Carpani, Daniela (2012) "Lingue a contatto, scuola e interazione", en *Flussi migratori, politiche linguistiche ed interazione. Europa e America a confronto. Génova: Ecig* (en prensa).

Damasio, Antonio (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano.* Milano: Adelphi Edizioni.

Fishman, Joshua (1972). *The Sociology of Language*, Newbury House Publishers, [traducción al español, *Sociología del lenguaje* (1979), Madrid: Cátedra].

Gugenberger, Eva (2007). "Aculturación e hibridad lingüísticas en la migración. Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración", en *Revista Internacional de Lingüística Hispanoamericana*, n.2 (10) vol V, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 22-45.

Huguet, Ángel y J. M. Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe.* Bilbao: Universidad del País Vasco.

Lorenzo, Francisco (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Lorenzo, Francisco; F. Trujillo; J.M. Vez (eds.) (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

Mehan, Hugh (1998). "The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues", en *Human Development*, 41, pp. 245-269.

Ministerio de educación, cultura y deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo ANAYA

(traducido y adaptado por el Instituto Cervantes) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Oliviero, Carmela, K. Potowski, L. Sanfelici (2012). "La enseñanza del español como 'lengua de herencia' en Génova", en *Flussi migratori, politiche linguistiche ed integrazione: Europa e America a confronto*. Génova: ECIG (en prensa).

Potowski, Kim (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Madrid: Arco/Libros

Siguan, Miquel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.

Vázquez, Graciela (2008). *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*, Teleconferencia presentada en las III jornadas de Español como Lengua Extranjera, I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, 21-23 de mayo de 2008 http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf>, consultado en diciembre de 2011

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

CONSTRUCCIONES CON 'SIEMPRE QUE': EXPLICACIÓN DE LAS GRAMÁTICAS DESCRIPTIVAS Y DE LA GRAMÁTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE E/LE

Laura Arroyo Martínez
Universidad Complutense de Madrid
laura.arroyo@filol.ucm.es

Arroyo, L. (2013). Construcciones con 'siempre que': explicación de las gramáticas descriptivas y de la gramática aplicada a la enseñanza de E/LE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN

Este trabajo se divide en dos partes nítidamente diferenciadas. En la primera, pretendemos revisar las normas mediante las cuales las gramáticas descriptivas del español explican los usos de la locución 'siempre que'. Tradicionalmente, se ha explicado que 'siempre que' + subjuntivo poseía un valor condicional, mientras que 'siempre que' + indicativo aportaba un valor temporal. Esta escisión en dos valores diferenciados dependiente del modo verbal seleccionado es parcial y, en muchas ocasiones, insertada estas estructuras dentro del discurso (condiciones pragmáticas) y con determinados verbos (selección léxica), incierta.

En la segunda parte se analizará cómo se explica la partícula condicional en los manuales de E/LE, concretamente en *Cumbre* (SGEL). Veremos que las explicaciones que se exponen a alumnos de nivel intermedio y avanzado son insuficientes y propician la creación de errores.

En las conclusiones, aportaremos algunas pautas que consideramos apropiadas para solventar algunos de los problemas que nos encontramos a la hora de trabajar con estas construcciones dentro del aula.

Palabras clave: E/LE, gramática, oraciones condicionales, siempre que.

ABSTRACT

This paper is clearly divided into two sections. In the first one, we aim to review the rules by which the descriptive grammars explain the uses of the phrase "siempre que". Traditionally, it has been explained that "siempre que" + subjunctive clauses possessed a conditional value whereas "siempre que" + indicative clauses involved a temporal value. This split

depending on the verbal mode is partial and in most of the cases when the phrase is inserted into the discourse (pragmatic conditions) or used with certain verbs (lexical selection), the split results uncertain.

The second part will address the explanations to the conditional particle in the manuals in E/EL, particularly in Cumbre (SGEL). We will show that the explanations given to middle and advanced levels students are unsatisfactory and foster errors.

Finally, as conclusion we will point some guidelines to help cope with some of the problems that arise when working with these grammatical constructions during a class.

Keywords: E/LE, grammar, conditional sentences, siempre que.

1. 'SIEMPRE QUE' EN LAS GRAMÁTICAS DESCRIPTIVAS DEL ESPAÑOL

Las oraciones subordinadas condicionales dentro del discurso pueden presentar matices interpretativos diferentes: condicionales o temporales, dependiendo de los tipos de verbos que las constituyan, los tiempos en los que éstos se conjuguen, de otras partículas modificadoras como locuciones o adverbios y, lo que se suele olvidar, del contexto pragmático en las que se encuentren: aspecto olvidado y residual para las gramáticas normativas.

Nuestro trabajo pretende estudiar los enunciados que se pueden formar en nuestra lengua con la locución 'siempre que'. Esta estructura no es intercambiable por 'si'. *Si* es un nexo condicional de utilización extensa, mientras que 'siempre que' posee valores concretos y usos limitados, como han explicado las gramáticas:

> Algunas locuciones conjuntivas se caracterizan por introducir requisitos más fuertes o más específicos que los que expresa la conjunción si, por lo que admiten más apropiadamente paráfrasis con solo si que con la simple conjunción condicional. Están entre ellas a condición de (que), con tal (de) (que), siempre que, siempre y cuando y también si y solo si, en el caso de que esta fórmula pueda considerarse locución. A este grupo de locuciones conjuntivas, que algunos gramáticos han denominado requisititas, se oponen las denominadas exceptivas, entre las que figuran a menos que, a no ser que, como no sea que, etc. (R.A.E 2009: 3586)

Sin embargo, lo que nos ha resultado verdaderamente sorprendente es que se justifique el uso más reducido de los denominados conectores condicionales complejos (ccc) porque éstos, supuestamente, requieren el verbo en subjuntivo. Más adelante, vamos a comprobar que esto es totalmente falso y que, en el uso hablado, el empleo de los tiempos de indicativo está adquiriendo un protagonismo muy destacado. En la evolución histórica de una lengua y, por supuesto, en sus variaciones geográficas, hay que atender al solapamiento en el uso de los tiempos. Parece una realidad indiscutible que la utilización del modo indicativo en contextos en los que las gramáticas prescriben el subjuntivo es cada vez mayor. Resulta empíricamente demostrable que los hablantes emplean unos tiempos con predilección frente a otros, buscando indudablemente la simplificación del sistema. Por lo tanto, su uso reducido, que es evidente, no se puede achacar al modo subjuntivo (una cuestión morfológica y sintáctica), sino más bien, a los contextos comunicativos (pragmáticos), más condicionados, en los que se encuentran estos enunciados. Según la *Gramática descriptiva de la lengua española*:

> Dada la complejidad léxica de los CCC, la especificidad de la condición que imponen y el hecho de que se combinen con el modo subjuntivo, y teniendo en cuenta además que generalmente pueden ser sustituidos por una construcción con si… (no), no sorprende que las estructuras con CCC resulten notoriamente menos frecuentes que las construcciones con si y que parezcan restringirse a registros formales, preferentemente escritos. (Montolío 1999: 3709).

Una de las carencias que se encuentra en las gramáticas descriptivas del español es la escasez de ejemplos variados que hay en ellas. Para explicar el valor condicional, frente al temporal, cuando se emplea la partícula ‘siempre que’ optan por enfrentar el modo indicativo al subjuntivo. De cada uno de los modos, únicamente se presentan ejemplos con uno o dos tiempos diferentes. De igual modo, solo se presentan oraciones enunciativas, olvidando, por ejemplo, que las interrogativas también pueden construirse con ‘siempre que’, aunque no puedan hacerlo con otras conjunciones condicionales. A pesar de esto, las propias gramáticas reconocen la dificultad para discernir entre los valores condicionales o temporales de estas oraciones. Por eso, terminan por aportar

algunas pautas normativas pero, siempre, señalando las condiciones especiales (discursivas y léxicas) de estas estructuras.[1] Veremos, a continuación, que su interpretación en contextos comunicativos reales es mucho más compleja que la ofrecida en estos manuales.

Por lo tanto, ante este marco teórico, para poder extraer alguna conclusión válida sobre la interpretación condicional o temporal de 'siempre que', hemos decidido partir de casos por pares. Es decir, atender tanto al modo y al tiempo de la prótasis, como de la apódosis. Esta elección es claramente diferente a la de las gramáticas normativas, que solo prestan atención al modo que completa a 'siempre que', es decir, al de la prótasis. Esta metodología nos va a permitir estudiar un conjunto de oraciones atendiendo a sus restricciones léxicas y discursivas.

1.1. 'Siempre que' + pretérito perfecto simple (indicativo) / pretérito perfecto simple (indicativo).

(a) ¿Siempre que tuviste problemas ellos te ayudaron?
(b) Siempre que compré en esa tienda, fue difícil cambiar el producto después.
(c) Durante esos años, disfrutamos mucho siempre que salimos con los alumnos de excursión.

En este caso, nos encontramos el uso de 'siempre que' + un pretérito perfecto simple (indicativo), por lo que las gramáticas descriptivas interpretan los enunciados como temporales. La interpretación de los tres enunciados propuestos coincide, en efecto, con la temporal. Este tiempo verbal es uno de los que menos problemático, si comparamos las normas gramaticales tradicionales con la realidad lingüística discursiva. En (a) nos encontramos con una oración interrogativa, modalidad que no eligen los ejemplos de las gramáticas tradicionales en este tipo de oraciones. El hablante quiere comprobar que el contenido semántico del enunciado se corresponde con la verdad. Las acciones (tener problemas y ayudar) se presentan dentro de un tiempo determinado (el pasado), como puntos concretos de ese periodo, no como condiciones, sino como situaciones. Interpretaciones similares, es decir, como momentos puntuales en un tiempo del pasado y, en ningún caso, como condiciones se interpretan también (b) y (c).

1.2. 'Siempre que' + pretérito imperfecto (indicativo) / pretérito imperfecto (indicativo).

(a) En la antigua Grecia, ¿los espartanos mataban a sus hijos siempre que nacían con alguna debilidad física?
(b) Siempre que teníamos hambre, la abuela hacía chocolate para merendar.
(c) Siempre que mis compañeros celebraban una fiesta en casa, los vecinos llamaban a la policía.

Según la explicación de la gramática descriptiva cualquiera de los tres ejemplos anteriores tendría que interpretarse con valor temporal, puesto que están en indicativo. Sin embargo, mientras que la interpretación de (b) y (c) se ajusta a la norma, el caso (a) nos plantea ciertos problemas. La diferencia con los otros dos enunciados se encuentra en que este ejemplo se presenta en forma interrogativa. No podemos saber con exactitud si la relación entre la prótasis y la apódosis de la oración es temporal o condicional. Es más, considero más oportuno considerarla como condicional, puesto que quien pregunta, imaginemos que se trate de un alumno en la clase de Historia, quiere comprobar que la condición de matar a los hijos en Esparta era que nacieran con malformaciones. Es decir, el tiempo es conocido previamente: el período de existencia de este pueblo guerrero, mientras que las condiciones previas a la acción: matar, son las dudosas.

1.3. 'Siempre que' + presente (subjuntivo) / presente (indicativo).

(a) Siempre que las empresas tengan trabajo, lo tiene la clase obrera.
(b) Siempre que se presente a una candidatura, la gana.
(c) Siempre que acata las prescripciones del médico, sus dolores disminuyen. El problema es que hace lo que le da la gana.

Con esta unión de pares de verbos: presente (subjuntivo) / presente (indicativo), se nos plantean dificultades muy serias. Las gramáticas normativas no incluyen este tipo de ejemplos y, por tanto, no se pueden considerar aceptados, si lo valoramos desde un enfoque puramente académico. Sin embargo, tras reflexionar detenidamente sobre estos casos, se comprende que su inclusión

era necesaria y conveniente dentro de la clase de E/LE. Son ejemplos que pertenecen al español coloquial, es decir, a la oralidad, pero que cada vez están más extendidos y, por tanto, son empleados por los propios nativos de diferentes partes del mundo hispanohablante, que en ningún caso los sienten como incorrectos. Son por tanto, manifestaciones naturales de la lengua. Cuantitativamente, al margen de las prescripciones gramaticales, son abundantes y, por tanto, serán cotidianas para alumnos en situación de inmersión.

Para las gramáticas normativas, cualquiera de los tres ejemplos, al combinar 'siempre que' + subjuntivos, deberían interpretarse como condicionales. Sin embargo, la interpretación de los enunciados propuestos no es tan sencilla. En (a) la interpretación condicional es fácil de asumir: "la condición para que exista trabajo, es que las empresas lo tengan." No parece plantearnos demasiados problemas. Sin embargo en (b) y (c) la inferencia del significado de los enunciados es más compleja. Según mi criterio, la interpretación temporal se aproxima más a la necesidad comunicativa de los hablantes. Hay varias evidencias que nos permiten interpretarlo de este modo. La primera es que en ambos casos 'siempre que' admite su conmutación por 'cuando', nexo prototípico de las oraciones subordinadas temporales. A esto se suma argumentos discursivos de mayor peso. En ambos ejemplos hemos complementado el enunciado formado por 'siempre que' con otro, que le refuerza su correcto entendimiento.

En (b) el hablante se siente sorprendido ante la realidad de que la persona de la que habla siempre gane todas las candidaturas, es decir, que cada vez que se presente gane. Su sorpresa se interpreta respecto a las veces que la persona a la que se refiere gane. La selección del verbo, en este caso, presentarse (con un valor puntual en el tiempo, no durativo) y el número de veces en que se presenta, provocan una interpretación temporal.

En (c) la interpretación requiere mayor complejidad, pero a pesar de que la interpretación condicional y temporal está más enlazada que en el ejemplo anterior, considero apropiado decantarse por la segunda. El hablante considera que cuando la persona de la que habla acata las instrucciones del médico, no tiene dolores. Es decir, acatar es un verbo transitivo y puntual. Por consiguiente, las instrucciones son concretas y se producen en momentos puntuales (valor temporal) y, por tanto, acatarlas

también se considera una acción puntual. Aunque se advierte que este enunciado se encuentra a caballo entre ambas interpretaciones.

1.4. 'Siempre que' + presente (subjuntivo) / futuro (indicativo).

(a) Siempre que os toméis en serio el curso, aprobaréis. Ya está bien de hacer el vago.
(b) No tendréis bronca, siempre que tu hermano aparezca por casa.
(c) Siempre que llueva y haga sol, saldrá el arcoíris.

Nuevamente, tenemos ciertas dificultades ante estas combinaciones verbales. Su interpretación, para las gramáticas descriptivas, tiene que ser condicional, puesto que la prótasis, una vez más, aparece en subjuntivo. Sin embargo, una interpretación condicional en (a) resulta muy discutible. El ejemplo (a) inserto en un discurso corresponde a una situación comunicativa similar a la siguiente: un docente está enfadado con el bajo rendimiento de sus estudiantes. Hasta ese momento del curso, además, las calificaciones han sido bajas. Él advierte de que en el futuro (tiempo) tienen que estudiar y que sólo aprobarán (futuro) en ese momento, si se han esforzado (condición). Es decir, la condición necesaria (estudiar) no se niega, pero la interpretación temporal es más fuerte: se contrapone lo ya sucedido, con la posibilidad de que la situación cambie. Si sustituimos la locución 'siempre que' por cuando, el enunciado se interpreta en los mismos términos. Sin embargo, si queremos conmutar 'siempre que' por si, nos resulta imposible mantener los mismos tiempos verbales: *Si os toméis en serio el curso, aprobaréis. Ya está bien de hacer el vago.

El valor condicional en (b) y (c) está mucho más marcado. Tanto es así, que en ambos enunciados 'siempre que' se puede sustituir por 'siempre y cuando', conector condicional complejo con un valor claramente condicional. En (b) la condición para no tener bronca es que aparezca el hermano por casa y en (c) la condición para ver el arcoíris es que llueva y haga sol.

1.5. 'Siempre que + presente (subjuntivo) / condicional (indicativo).

(a) Siempre que me gustara el mar, iría todos los veranos. Como no me gusta, me voy a la montaña.

(b) Siempre que hagas daño a alguien, tendrías que pedir perdón.
(c) Siempre que pidas dinero, deberías devolverlo.

Según las gramáticas descriptivas, estos enunciados tendrían que interpretarse como condicionales, puesto que estamos combinando 'siempre que' con un tiempo del subjuntivo. En (a) el nexo 'siempre que' se interpreta como 'si', es decir, su valor condicional está muy resaltado. Es decir, el hablante considera una condición para ir al mar que le guste. Como esto no se produce, reconoce que opta por la montaña. Sin embargo, en los ejemplos (b) y (c) y la interpretación condicional resulta más compleja. Nos encontramos ante la enunciación de consejos. El núcleo verbal de la apódosis de la oración es en los dos casos una perífrasis verbal de obligación. Es decir, la semántica de estos verbos (con significado prescriptivo) aproximan claramente la interpretación temporal del enunciado: "Cuando estés en esta situación, haz esto."

1.6. 'Siempre que' + presente (subjuntivo) / imperativo.

(a) Siempre que llegues a casa, quítate las zapatillas.
(b) Siempre que te subas al coche, ponte el cinturón.
(c) Siempre que llamen a la puerta, pregunta quién es antes de abrir.

Nos encontramos con tres ejemplos en los que la apódosis de la oración condicional está formada por un verbo en imperativo. Resulta resaltable el silencio que se produce en las gramáticas tradicionales respecto a este modo, inserto en oraciones condicionales. Sin lugar a dudas, la falta de atención al mismo viene producido por el uso, tremendamente discursivo, que en español tiene de dicho modo. Para estas gramáticas, la interpretación condicional de estas oraciones sería la adecuada, puesto que el verbo de la prótasis se ha conjugado subjuntivo. Evidentemente, en este caso esa interpretación es completamente inadmisible. Cualquiera de los tres enunciados se interpreta como orden o petición y, por tanto, su interpretación condicional choca con las normas de la lógica. Son órdenes o peticiones que se deben realizar en situaciones hipotéticas, expresadas en la prótasis. De hecho, en cualquiera de los tres ejemplos 'siempre que' puede ser sustituida por cuando.

2. 'SIEMPRE QUE' EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: EL CASO DE CUMBRE (SGEL)

Llegados a este punto, debemos analizar cómo se plantea el estudio de la locución 'siempre que' en las gramáticas de español como segunda lengua. Frente a la relativa amplitud, aunque no suficiente, como hemos comprobado, con la que en las gramáticas del español se trata el uso de la partícula condicional 'siempre que', en los manuales de español para extranjeros sucede exactamente lo contrario. La explicación teórica y la aplicación práctica del uso de 'siempre que' es casi inexistente. Esta insuficiente atención parte, indebidamente, de suponer que su valor es conmutable, en la mayoría de los casos, por el de la partícula condicional con valores más extensos 'si', pese a los matices semánticos y pragmáticos que pueden expresarse con 'siempre que' y las restricciones sintácticas que se producen en dichas construcciones.

Por lo tanto, de antemano, a la hora de comparar las explicaciones de las gramáticas tradicionales y las de las aplicadas a la enseñanza de E/LE, tenemos que partir de la diferenciación cuantitativa y de la casi omisión de la locución que pretendemos estudiar en estas últimas. Vacio que, por consiguiente, nos vemos obligados a cubrir como docentes de una lengua meta, proponiendo explicaciones y actividades independientes al manual que manejemos en una determinada institución.

Para comprender este fenómeno generalizado, hemos tomado como referencia el método *Cumbre* (SGEL) en los niveles intermedio y superior, en los que tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, como el Plan Curricular del Instituto Cervantes, sitúan el aprendizaje de las construcciones condicionales. Tanto el estudio del libro del alumno, como el del cuaderno de ejercicios, nos permitirá entender cuál es la importancia que se ha otorgado a la construcción 'siempre que', al igual que con qué metodología se plantea este concepto para, a renglón seguido, realizar una crítica constructiva de los cambios gramaticales y pedagógicos que se deben incorporar a la explicación.

Para recorrer con acierto el camino trazado, tenemos que partir prestando atención a la explicación teórica que se ofrece a los estudiantes. En el nivel intermedio únicamente se les orienta en los siguientes términos: "Se puede expresar condicionalidad con varias locuciones o partículas, además de *si*, pero algunas exigen el uso del subjuntivo (con tal de que, en caso de que, siempre que, a menos que)." (Sánchez, Cantos, Espinet 2001a: 167) Esta somera explicación que, de manera indirecta, hace intuir a los estudiantes la dificultad de emplear esta fórmula, principalmente, por la exigencia de manejar el subjuntivo, se completa con el siguiente ejemplo: "Iría a ayudar a los pobres, siempre que la salud me lo permitiese." (Sánchez, Cantos, Espinet 2001a: 167) Evidentemente, como hemos podido demostrar en el primer apartado de este trabajo, es totalmente incierto que la partícula 'siempre que' requiera la utilización del subjuntivo. Por el contrario, tiempos de indicativo como el presente, el pretérito perfecto simple y el pretérito indefinido, entre otros, pueden existir con oración que incluyan 'siempre que'.

Por lo tanto, ¿por qué se restringe el uso a un modo de nuestra conjugación? Indirectamente, con esta explicación se obvia ante los alumnos los diversos valores de la partícula 'siempre que', incluido su valor temporal y, además, no se les proporciona ningún tipo de explicación contextualizada. Es decir, no se les proporciona ningún tipo de estrategia pragmática para la comprensión y la expresión satisfactoria de enunciados constituidos con esta locución.

En el libro del nivel superior se perpetúa la metodología elegida en el nivel intermedio y, por consiguiente, el tipo de explicaciones gramaticales que se ofrece a los estudiantes es parcial y confusa: ni se amplia, ni se somete a un proceso de revisión y contextualización, ni se plantea con mayor reflexión lingüística el tema propuesto. Tenemos que partir de la base de que nuestros alumnos se encuentran en un nivel C y que, por lo tanto, tienen estrategias para comprender de manera analítica problemas gramaticales que les surjan en el uso. En este caso, sencillamente, los autores realizan una indicación sobre el uso de los tiempos verbales en este tipo de oraciones:

"Para expresar una relación de condición necesaria, es decir, para manifestar que la acción condicionada se llevará a cabo si se cumple la condición, el español se vale de los tiempos de indicativo." (Sánchez, Cantos, Espinet 2001c: 79). Esta explicación, como hemos podido comprobar, contradice de manera frontal la explicación clásica de las gramáticas descriptivas del español. En ellas, justo al contrario, se prescribe que los tiempos de indicativo tendrán un valor temporal, frente a un valor condicional. Por lo tanto, el valor temporal sigue sin exponerse y, por tanto, los alumnos de niveles de perfeccionamiento no pueden conocerlo.

Esta somera explicación teórica se completa con un ejercicio práctico en el que el alumno debe terminar la oración condicional propuesta, en este caso, la apódosis. De los siete ejemplos planteados en la actividad tan sólo uno se dedica al aprendizaje de 'siempre que'. El ejemplo planteado es el siguiente: "Siempre que hablan del tema…" (Sánchez, Cantos, Espinet 2001c: 79) Del ejercicio se deduce que su objetivo principal es que el alumno asimile que este tipo de estructuras se completan con tiempos del indicativo. Lo que no se explica, en ningún caso, es cuáles son dichos tiempos. Por tanto, con este tipo de explicación caemos en el riesgo de que el alumno considere que la totalidad de los tiempos del indicativo resulta válida, cuando las reglas gramaticales contradicen dicho razonamiento. Además, resulta lógico que empleen unos y otros de manera aleatoria, sin la seguridad necesaria para no cometer errores y para expresar la idea conveniente. Se vuelve a reforzar, por consiguiente, la inseguridad de nuestros alumnos que 'aciertan' en el uso por cuestiones estadísticas y fortuitas.

Para demostrarlo, podemos partir del ejemplo que han propuesto los creadores del manual: "Siempre que hablan del tema (discuten, *discutirían, *habrían discutido, *habían discutido, *han discutido, *discutieron, *discutían etc.). Estas agramaticalidades se pueden producir de manera frecuente, porque no se les ha explicado el uso real de la locución 'siempre que'. A esto se suma la deficiencia que supone no explicarles las diferencias significativas que implica la elección

de un tiempo de indicativo, frente a uno de subjuntivo, como hemos podido comprobar en la primera parte de este trabajo.

De lo anteriormente expuesto, se deduce que el tiempo de indicativo admitido para construir estas oraciones es el presente y no todos los demás, aleatoriamente, como se extrae de la explicación del manual. Esta omisión de información se justifica únicamente si, *a priori*, consideramos que los alumnos tienen la capacidad de desechar, sin explicación previa, el uso del resto de tiempos, es decir, si asumimos que la mayoría de los estudiantes tienen posibilidades de hacer reflexiones lingüísticas profundas sobre la lengua meta *por sí mismos, sin orientaciones del docente*, algo que es difícilmente asumible. Esta realidad depende de su formación académica previa que, en muchas ocasiones, parte de una escasa tradición escolar lingüística y, en algunos casos, puede incluso no existir (por ejemplo, en comunidades de inmigrantes que no han disfrutado de escolarización en sus países de origen). En casos como estos, surgen dudas sobre la defensa de una escasa explicación teórica defendida por los métodos comunicativos. En demasiadas ocasiones, a una mayor explicación teórica, corresponde un mayor entendimiento del alumnado de algunos fenómenos y, por tanto, una mayor seguridad como usuarios. Una explicación teórica despojada, en la medida de lo posible, de terminología académica, pero no despojada de conceptos válidos y necesarios.

Después de esta explicación inicial, el manual añade una puntualización sobre los tiempos del subjuntivo: “Después de si condicional el español no admite ni futuro, ni condicional, ni presente de subjuntivo. […] Si queremos usar estos tiempos, debemos recurrir a otras locuciones condicionales (con tal de que, en caso de que, siempre que).” (Sánchez, Cantos, Espinet 2001c: 79) Sin embargo, la explicación gramatical choca nuevamente con el uso correcto cuando se pretende que el alumno domine el empleo de ‘siempre que’. Pongamos un ejemplo combinando los tiempos verbales considerados como válidos: “Siempre que *hablarán/ *hablarían/hablen del tema.” De este ejemplo se deduce que únicamente el presente

de subjuntivo, de las tres formas propuestas, se puede usar junto a 'siempre que'. Además, los ejemplos en ningún caso están contextualizados. Es decir, ni siquiera podemos discernir si en el uso cotidiano alguno de ellos es frecuente o no, ni entender su valor comunicativo.

En relación a la aplicación práctica de la teoría desarrollada, únicamente se propone un ejercicio. Esta actividad consiste en que el alumno seleccione el tiempo correcto de las oraciones propuestas. Encontramos un único ejemplo con la partícula objeto de nuestro estudio: "Siempre que mencionemos su nombre, (no hagáis/no haríais) ningún comentario." Por tanto, se pretende que el alumno opte por el uso del presente de subjuntivo, frente al condicional simple. Es decir, se refuerza la oposición constante entre los dos modos, pese a que dicho enfrentamiento se prescribe, pero no se razona convenientemente.

3. CONCLUSIONES: EN BUSCA DE UNA EXPLICACIÓN APROPIADA DE LOS ENUNCIADOS CONSTITUIDOS POR 'SIEMPRE QUE' EN CLASE DE E/LE

A lo largo del desarrollo de este trabajo hemos podido comprobar que la parcialidad en la explicación teórica de construcciones condicionales formadas con 'siempre que' es evidente. Esta situación se agrava de manera alarmante en las gramáticas didácticas para extranjeros. La separación que se les plantea entre el modo indicativo y subjuntivo en este caso y la equiparación de 'siempre que' a 'si', hacen que la exposición teórica deba desecharse, sencillamente, porque es del todo falsa. Ante esta premisa, resulta imposible que los estudiantes asimilen para qué van a emplear estas estructuras. Este 'para qué' tiene que terminar siendo la clave de las explicaciones gramaticales en la clase de E/LE.

Por tanto, como sucede en la totalidad de las explicaciones gramaticales que presentemos a nuestros alumnos, la contextualización resulta obligatoria. Tienen que ser conscientes de los actos de habla que pueden realizar con estas estructuras y que son mucho más importantes

cuantitativa y contextualmente que lo que se les explica. La estructura condicional 'siempre que' sirve para hacer aserciones sobre condiciones necesarias, para realizar preguntas en las que se quiere asegurar la información planteada en el enunciado, para dar consejos u órdenes, para hacer reproches, etc. Por tanto, sus usos son mucho más amplios que los que se les explican tradicionalmente (el condicional). En la actualidad, los nuevos manuales caminan hacia esta dirección, pero todavía queda mucho por hacer al respecto.

NOTAS

1 "El significado condicional solo emerge en la construcción "siempre que + verbo finito" si se usa en subjuntivo, como se deduce de contrastes como el siguiente: Siempre que lo llamo, está enfermo [interpretación temporal] – Siempre que lo llame, está contento [interpretación condicional]. Aun así, es polémico que siempre que forme locución en el primer caso. En esa construcción se introduce una cuantificación sobre instantes o situaciones, por lo que se obtiene el significado 'en cada una de las ocasiones en que lo llamo'. En el segundo caso, siempre que es una conjunción que se orienta prospectivamente y adquiere un significado cercano a a condición de (que). Presenta características similares "mientras (que) + subjuntivo", que añade el significado durativo al condicional." (R.A.E 2009: 2587-2588).

> "La locución conjuntiva siempre que reúne en sí misma dicha imbricación nocional, ya que parece haber gramaticalizado su doble valor, temporal y condicional, de acuerdo con el modo empleado: por un lado, indicativo y, por tanto, significado temporal (Se lo comento siempre que viene) o, por otro, subjuntivo y, en consecuencia, valor condicional (Se lo comentaré siempre que venga). Ahora bien, no en todos los casos parece claro que la simple presencia del subjuntivo conmite a una interpretación condicional, ya que dicho modo puede estar puede estar expresando en la construcción temporal la idea de simultaneidad e iteración en el futuro, como refleja la siguiente oración: Siempre que me pregunte algo al respecto le explicaré lo que hemos acordado. Para que se produzca la interpretación condicional resulta necesaria la concurrencia de otros elementos formales, como el hecho de que ambas cláusulas pertenezcan a grupos entonativos diferentes, lo que impide que el alcance de siempre afecte a la clausula principal; de este modo, en Se lo explicaré, siempre que me lo pregunte, el condicionante recibe una lectura condicional y ya no se interpreta en términos temporales ("Se lo explicaré en caso de que me lo pregunte"). El valor condicional ha llegado a ser privativo en la construcción originariamente temporal siempre y cuando que, por

ello, sólo admite combinarse con subjuntivo."(Montolío 1999: 3727).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

R.A.E, (2009). *Nueva gramática de la lengua española, V. II, Sintaxis II*, Madrid, Espasa.

Montolío, E. (1999). "Las construcciones condicionales", en *Gramática descriptiva de la lengua española, V. III*, Madrid, Real Academia Española, Fundación Ortega y Gasset, Espasa: 3643-3738.

Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet MªT. (2001, a) *Cumbre. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno, Nivel medio, Madrid, SGEL.

Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet MªT. (2001, b) *Cumbre. Curso de español para extranjeros*. Cuaderno de ejercicios, Nivel intermedio, Madrid, SGEL.

Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet MªT. (2001, c) *Cumbre. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno, Nivel superior, Madrid, SGEL.

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

LA COMPETENCIA PLURILINGÜE EN APRENDIENTES DE LENGUAS AFINES: ¿UN POTENCIAL O UN LÍMITE?

Sonia Bailini
Universidad Católica de Milán
sonia.bailini@unicatt.it

Bailini, S. (2013). La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguas afines: ¿un potencial o un límite? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Esta comunicación se plantea observar cómo se manifiesta la competencia plurilingüe en aprendientes italianos de ELE y españoles de ILE durante la interacción en e-tándem. El objetivo es el de identificar las estrategias y actitudes que fomentan dicha competencia en este tipo de aprendientes y las que, en cambio, podrían limitar el potencial que el conocimiento de más lenguas afines conlleva a la hora de activar la competencia pluringüe.

Palabras clave: competencia plurilingüe, adquisición de segundas lenguas, lenguas afines, estrategias cognitivas

ABSTRACT

The aim of this article is to observe plurilingual competence strategies in Italian learners of Spanish and Spanish learners of Italian as a foreign language during e-tandem interaction. The goal is to identify which strategies and actitudes foster this competence and which, instead, could limit potencial that the knowledge of a cognate language implies in order to activate plurilingual competence.

Keywords: plurilingual competence, second languge adquisition, cognate languages, language learning cognitive strategies

1. COMPETENCIA PLURINGÜE Y ESTRATEGIAS

Esta comunicación se plantea analizar las modalidades con que aprendientes adultos italianos de español/LE y españoles de italiano/LE acuden a los conocimientos lingüísticos tanto de su lengua materna como de otras lenguas para adquirir sus respectivas lenguas meta o para compensar carencias lingüísticas durante la interacción. Específicamente, se intentará observar algunas de las

estrategias a través de las cuales se manifiesta su competencia plurilingüe. El MCERL define dicha competencia como

> la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. (MCERL, 2001:167).

La competencia plurilingüe, por tanto, se alimenta de conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos en otros idiomas, incluida la L1, que van estableciendo entre sí relaciones hasta configurar un 'saber hacer' multiforme, heterogéneo, parcial y cambiante:

> La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la comunicación [...] Por tanto puede acelerar, *hasta cierto punto*[1], el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural. Esto ocurre aunque la competencia plurilingüe y pluricultural sea 'desequilibrada' y el dominio de una lengua concreta siga siendo 'parcial' (MCERL, 2001: 132).

El rasgo de 'parcialidad' de la competencia plurilingüe y su 'capacidad' de fomentar el desarrollo de la conciencia lingüística plantean la siguiente pregunta: ¿los aprendientes de lenguas afines son conscientes de la diferencia entre 'hacerse entender en una LE' y 'ser competentes en una LE'? La premisa de la que partimos es que la distancia interlingüística es lo que marca, desde el principio, la mayor o menor posibilidad de activar la competencia plurilingüe. Otro aspecto que cabe destacar está relacionado con las expectativas del aprendiente con respecto a la lengua afín que esté aprendiendo: el alumno que estudia en una facultad universitaria especializada en lenguas extranjeras, traducción e interpretación o mediación lingüística, en la que se estén formando a futuros profesores de idiomas, traductores, mediadores culturales, expertos lingüísticos en distintos ámbitos profesionales etc., en general, aspira a adquirir una competencia comunicativa lo más parecida posible a la de un nativo. Si a esto añadimos que, normalmente, para los aprendientes universitarios italianos y españoles el español o el italiano como/LE representan casi siempre una L3 cuando no una L4, su potencial de desarrollo de la competencia plurilingüe aumenta de manera significativa. Pero ¿hasta qué punto logran

aprovechar este potencial? Si por un lado la afinidad entre la LE y la L1 u otra LE románica aprendida anteriormente aumenta la capacidad de hacer inferencias y establecer conexiones, por otro una escasa conciencia lingüística podría obstaculizar la formulación de hipótesis que vayan hacia otras direcciones o incluso dificultar el reconocimiento de analogías y similitudes.

Desde una perspectiva cognitiva las estrategias pueden definirse como la parte visible de las hipótesis que los aprendientes elaboran acerca de la LE. Sin embargo, Schmid subraya que la investigación sobre el modo en que los aprendientes usan las estrategias puede basarse sólo en inferencias a partir de la observación de la interlengua, ya que, obviamente, los procesos mentales no son directamente observables. Esto quiere decir que el trabajo de reconstrucción de las estrategias empleadas por el aprendiente, que se manifiestan en su interlengua a través de 'errores' o 'aciertos', consiste en hipótesis de segundo grado (Schmid 1994a: 107). En esta línea las estrategias que, a nuestro modo de ver, permiten detectar el potencial de la competencia plurilingüe en este tipo de aprendientes son: el uso 'estratégico' del transfer positivo de su L1 o de otras lenguas, el control de las interferencias negativas de la L1 gracias a la capacidad de inferir mecanismos de derivación léxica o de construcción morfosintáctica a partir de otras lenguas y la búsqueda –más o menos explícita– de analogías entre la LE, la L1 y otros idiomas aprendidos anteriormente. Entre los factores que podrían limitar su desarrollo están el no reconocimiento del potencial del transfer positivo, la incapacidad de controlar las interferencias negativas de la L1 o de otras LE (es decir, una excesiva permeabilidad de la interlengua, Adjemian 1976 y 1982), el recurso innecesario al cambio de código y, en general, una escasa conciencia interlingüística.

Con el propósito de observar la manifestación de las estrategias que permiten estudiar el potencial de la competencia plurilingüe en aprendientes italianos de español/LE y españoles de italiano/LE, se ha utilizado el modelo de análisis de la interlengua de lenguas afines de Schmid (1994b), que ha identificado las tres estrategias de adquisición más frecuentes en este tipo de aprendiente: la *congruencia* (CONG), entendida como la percepción de la 'igualdad' de elementos entre la L1 y la LE (tanto a nivel fonético-fonológico como morfosintáctico y léxico); la *correspondencia*[2] (CORR), que es el intento de descubrir cierta regularidad en la semejanza entre la L1 y la LE para poder comprender elementos desconocidos de la LE[3],

y la *diferencia* (DIF), que se refiere a la capacidad de percibir las diferencias entre la LE y la L1. Dependiendo de la mayor o menor coincidencia con la norma de la LE se pueden distinguir tres subtipos de output resultantes de la aplicación de cada una de estas tres estrategias. En la tabla que sigue intentaremos utilizar este modelo para observar, en la interlengua de aprendientes españoles de italiano/LE e italianos de español/LE, el potencial o el límite que la aplicación o no de dichas estrategias puede representar para el desarrollo de la competencia plurilingüe, teniendo en cuenta, por tanto, no sólo la influencia de la L1, sino también la de otras lenguas. Al lado del proceso cognitivo de comparación subyacente identificado por Schmid (1994b) indicamos en negrita un descriptor sintético de la estrategia.

CONGRUENCIA

CONG 1: la L1 y la LE son idénticas con respecto a cierto elemento del sistema: no hay errores en la interlengua de los aprendientes.	**transfer positivo**
CONG 2: la interlengua contiene elementos de la L1 que no existen en la LE: préstamos fonológicos, léxicos, calcos de estructuras, etc.	**transfer negativo; cambio de código**
CONG 3: la interlengua contiene un elemento '*x*' en lugar de un elemento '*y*'. '*X*' y '*y*' existen tanto en la L1 como en la LE y son idénticos o parecidos en la forma, pero tienen funciones diferentes: interferencias fonológicas, léxicas, semánticas, morfológicas y sintácticas.	**transfer negativo**

CORRESPONDENCIA

CORR 1: un elemento '*x*' de la LE, que no existe en la L1, se percibe y se representa en la interlengua como un elemento '*y*' existente tanto en la L1 como en la LE; sin embargo, la distribución de '*y*' en la interlengua no coincide con la de la LE.	**búsqueda de analogías que genera hipótesis falsas**[4]
CORR 2: un elemento '*x*' de la L1 se convierte, a través de una regla de correspondencia, en un elemento '*y*' de la LE: el aprendiente ha logrado establecer una correspondencia correcta entre elementos de la L1 y de la LE y su interlengua no contiene errores[5].	**búsqueda da analogías que genera hipótesis correctas**
CORR 3: un elemento '*x*' de la L1 se convierte, a través de una regla de correspondencia, en un elemento '*y*' que o no existe o tiene una distribución distinta en la LE. Se trata de una hipergeneralización que da lugar a muchos errores.	**búsqueda de analogías que genera hipótesis falsas**

DIFERENCIA

DIF 1: la interlengua contiene elementos y estructuras de la LE que no existen en la L1: no hay errores y las producciones dan cuenta de una percepción correcta de las diferencias.	**aprendizaje correcto de la norma de la LE**
DIF 2: la interlengua contiene estructuras y elementos ajenos tanto a la L1 como a la LE que son el resultado de procesos de simplificación lingüística.	**posibles interf. de otros idiomas; cambio de código**
DIF 3: la interlengua contiene estructuras y elementos marcados que no existen en la L1 y que tienen otra distribución en la LE. Se trata de los casos en que los aprendientes se han vuelto sospechosos hacia la afinidad y prefieren elegir elementos 'difíciles' de la LE o inventar reglas.	**búsqueda de analogías con otros idiomas; reflexión metalingüística**

Figura 1. Estrategias para el desarrollo de la competencia plurilingüe en aprendientes de lenguas afines (elaborado a partir de Schmid 1994b: 61-79).

2. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE EN APRENDIENTES DE LENGUAS AFINES: ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS

El corpus de datos del que se han extraído los ejemplos que presentamos a continuación consta de las producciones escritas que 24 parejas de aprendientes italianos de español/LE y españoles de italiano/LE, cuyos niveles de competencia iban del A1 al B2 del MCERL, se intercambiaron con frecuencia quincenal por un período de siete meses en el marco de un proyecto de e-tándem por correo electrónico cuyo objetivo era el estudio del papel de la interacción en la evolución de la interlengua de aprendientes de lengua afines (Bailini, 2012). Intentaremos ejemplificar los casos en que estas estrategias representan un potencial para el desarrollo de la competencia plurilingüe y los en que, en cambio, podrían representar un límite. Utilizaremos tanto fragmentos de interlengua del español como del italiano, que presentaremos en su forma original, sin ninguna intervención en los errores presentes en ellos. Destacaremos en cursiva los elementos sobre los cuales queremos llamar la atención.

Transfer positivo

Uso 'estratégico' del transfer positivo

(1) Questa estate sono andata a Roma. Mi *ci* sono trovata molto bene.[…] Quando ho lanciato le monete nella Fontana di Trevi ho desiderato tornar*ci* con un fidanzato qualche volta!! (Pareja 2, A2, GC).

(2) Estudio inglés y español en la Universidad Católica de Brescia a la facultad de idiomas y literaturas extranjeras. Pero conozco *también* el francés porque lo he estudiado a la escuela de contabilidad y comercio. (Pareja 3, A2, GE).

La aprendiente del ejemplo (1) demuestra saber recurrir de manera estratégica al transfer positivo del catalán ('m'hi he trobat molt bé', 'tornar-hi'), que la ayuda a utilizar de manera correcta el 'ci' locativo del italiano, inexistente en castellano y que, por este motivo, suele ser un aspecto muy difícil de aprender para los hispanohablantes. En el ejemplo (2), la aprendiente italiana coloca el adverbio 'también' después del verbo, según el orden sintáctico del italiano y logra producir un enunciado correcto en español, que es mucho más flexible con respecto a la colocación de este adverbio ya que permite que se coloque tanto antes como después del verbo.

Incapacidad de reconocer el potencial del transfer positivo

(3) Abbiamo una grande tradizione industriale che col passo del tempo si è trasformata attendendo alle neccessità della popolazione ed aperta sempre al *canvio* (Pareja 2, B1, GE).

(4) Ho pensato che per abituarmi a ascoltare l'italiano, è una buona idea ascoltare della musica italiana. *Puoi me dire* i nomi de gruppi di musica italiani? (Pareja 2, A1, GC).

(5) Tengo solo una abuela *qui* se llama Laura y tiene 87 años. (Pareja 1, A2, GE).

El ejemplo (3) muestra que la influencia del catalán 'canvi' impide a la aprendiente seleccionar la ortografía correcta de la palabra, 'cambio', que es idéntica en castellano y en italiano:

en este caso, una de las dos lenguas afines que ya conoce, el catalán, se le presenta como hipótesis dominante y le impide aprovechar la oportunidad de recurrir al transfer positivo del castellano al italiano. Aunque el aprendiente del ejemplo (4) es bilingüe catalán/castellano, la influencia del francés no le permite percatarse de la semejanza entre estos dos idiomas y el italiano, que acepta tanto la construcción 'Puoi dirmi..." como 'mi puoi dire'. Algo parecido pasa con la aprendiente italiana del ejemplo (5), cuyo conocimiento del francés le crea un conflicto en la selección del pronombre relativo del español, que se diferencia del italiano sólo a nivel ortográfico: 'che' (it.) /ke/ - 'que' (esp.) /ke/ y que, por lo tanto, no debería plantearle ninguna dificultad a un alumno italiano.

Transfer negativo

Control de las interferencias negativas de la L1 gracias a la capacidad de inferir mecanismos de derivación léxica o de construcción morfosintáctica a partir de otros idiomas

(6) [...] Da ragazzo io avevo i capelli lunghi e *blondi* ma il tempo non perdona. (Pareja 2, A1, GC).

El aprendiente del ejemplo (6) desconfía de una posible adaptación de la palabra española 'rubio' para decir 'biondo' y prefiere aceptar la hipótesis derivada del francesismo 'blond'. Aunque en español existe la palabra 'blondo' (DRAE, 23ª ed.), tendemos a pensar que la hipótesis del aprendiente se ha generado de su conocimiento del francés, lengua que declara haber estudiado durante tres años. El conocimiento de este idioma, junto con la conciencia de la existencia de la palabra en su L1, ha empujado al alumno a adaptarla a la morfología del italiano, colocando la terminación correspondiente a un adjetivo masculino plural, creando 'blondi' antes que 'biondi', que, desde luego, para un italiano es más transparente que 'rubio'. No olvidemos que se trata de un alumno de nivel A1, por lo que consideramos que es una estrategia que da cuenta de una buena capacidad de utilizar los conocimientos previos

en otros idiomas para compensar una laguna lingüística aunque el resultado en LE no es correcto.

Incapacidad de controlar las interferencias negativas de la L1 o de otras lenguas afines

(7) [...] y aunque la universidad está cercana de mi casa, la mañana *empleo* más o meno 30 minutos para llegar allá. (Pareja 1, A1, GE)

(8) [...] vogliamo andare al nord di Catalogna e stiamo cercando *alloggiamento*, ma per quei giorni quasi tutte le case rurali sono piene. (Pareja 3, B1, GC).

Los ejemplos (7) y (8) muestran una fuerte permeabilidad de la interlengua a la influencia de la L1. En el ejemplo (7) el uso del verbo 'emplear' podría sonar raro en un aprendiente de este nivel y si por un lado muestra la mayor capacidad de inferencia de los aprendientes de lenguas afines, ya que viene del 'impiegare' italiano con el signifcado de 'tardar', por otro genera interferencias que, aunque no perjudican la eficacia comunicativa, nos alertan sobre posibles futuras cristalizaciones. En el ejemplo (8) la interferencia de la L1 se manifiesta con la adaptación del sufijo esp. *–miento* ('alojamiento') al italiano *–mento*, muy productivo en ambos idiomas, olvidando, sin embargo, que en italiano el sustantivo derivado del verbo 'alloggiare' (esp. 'alojarse') es 'alloggio'. Además, la interferencia de la L1 se observa también en la ausencia del artículo, ya que el correspondiente italiano de 'estamos buscando alojamiento' es 'stiamo cercando *un* alloggio'.

(9) Como trabajo me gusta porque aprendo nuevas cosas pero no tengo mucho tiempo para *sortir* con mis amigos (Pareja 3, A2, GE).

(10) Questo non sarebbe un problema se non fosse perché l'altezza mi fa venire le vertigini, ma va bene, la soluzione è non *sortire* mai al balcone! (Pareja 1, A2, GE).

Los ejemplos (9) y (10) son especulares en sendas interlenguas, con la única diferencia que en (9) podemos atribuir con seguridad el uso de 'sortir' a la influencia del francés (ya que la aprendiente italiana no conoce el catalán), mientras que en (10) se puede atribuir o bien al catalán o bien al francés, ya que, como la aprendiente misma declara en su biografía lingüística, es bilingüe catalán/castellano y ha estudiado francés durante tres años.

Búsqueda de analogías con la L1 u otras lenguas

(11) [...] 'hay' es lo mismo que 'c'è' o 'ci sono' en italiano. (Pareja 2, A2, GE).

(12) Tengo que acordarme de que en español no hay un solo tipo de pasado, sino dos. Para ayudarme a veces puedo pensar al inglés (past simple y present perfect). (Pareja 2, B1, GE).

El ejemplo (11) es una reflexión metalingüística contrastiva a raíz de la observación y autocorrección de errores y es el resultado de un proceso de análisis inductivo que ha llevado el aprendiente a inferir la correspondencia correcta entre la L1 y la LE. El ejemplo (12) indica una clara voluntad del aprendiente de crear conexiones a partir de los conocimientos lingüísticos previos en el intento de llegar a controlar mejor sus errores en los usos de los tiempos verbales del pasado; por lo tanto se trata de una búsqueda de analogías con otro idioma que surge como resultado de un proceso de concienciación interlingüística.

Cambio de código

'consciente y estratégico'

(13) [aprend. esp.]: Fino all'anno scorso faceva la '*gimnasia rítmica*', non so come si dice in italiano...
[aprend. it.]: ¡Cuando era pequeña, yo también hacía '*ginnastica ritmica*'! (Pareja 1, B1, GE).

El ejemplo (13) muestra un uso muy eficaz e inteligente del cambio de código como estrategia para compensar lagunas lingüísticas: la aprendiente española no se atreve a inferir la

palabra en su LE y la coloca entre comillas declarando que no sabe cómo se dice en italiano; la nativa italiana escribe en español pero recurre al cambio de código para que su compañera aprenda la palabra que no sabe.

'inconsciente' e 'innecesario'

(14) In marzo vado qualche giorni a Londra perche ho trovato un volo *barato* andata e ritorno per 7 euro!!! è incredibile...!! (Pareja 3, B1, GE).

El ejemplo (14) muestra el recurso, inconsciente e innecesario, al cambio de código: 'inconsciente' porque, al no estar entre comillas, deja suponer que se le haya 'colado' de su L1; 'innecesario' porque la aprendiente hubiera podido compensar esta laguna con un sinónimo menos opaco, como por ejemplo 'economico (it.)/económico (esp.)'. Esta actitud no perjudica la eficacia de la comunicación pero puede llevar a un estancamiento en el desarrollo de la interlengua.

3. CONCLUSIONES

Los ejemplos que hemos comentado demuestran que no siempre los aprendientes saben aprovechar sus conocimientos lingüísticos previos y que, en algunos casos, la afinidad entre la LE, la L1 y otras lenguas aprendidas anteriormente puede ser muy útil mientras que, en otros, puede crear 'conflictos' entre las varias hipótesis posibles. Fomentar el desarrollo del potencial de la competencia plurilingüe en aprendientes de este tipo supone, para el profesor, brindarles pautas y recursos para que reflexionen sobre la lengua y aprendan a utilizar el bagaje lingüístico que ya poseen. En otras palabras, hace falta promover el desarrollo de la conciencia interlingüística, entendida como la habilidad de seleccionar, entre los conocimientos lingüísticos previos, los que puedan ser útiles para acelerar la comprensión de normas de la LE o compensar lagunas lingüísticas y desechar los que podrían estorbar este proceso. Si logran aprender cómo desenmarañar

la telaraña de hipótesis posibles, la competencia plurilingüe es un potencial enorme; si, en cambio, se quedan atrapados en ellas, puede convertirse en un límite ya que, aunque no perjudica la capacidad de 'hacerse entender en la LE', puede producir un estancamiento y, en el peor de los casos, fosilizaciones, en la evolución de la interlengua.

NOTAS

1 La cursiva es nuestra.
2 Schmid (1994b: 116) puntualiza que otros autores definen esta estrategia 'conversión'.
3 Schmid la define como una estrategia intermedia entre la congruencia y la diferencia porque los aprendientes, aunque perciben cierta diferencia entre los elementos de la L1 y la LE, se sienten capaces de procesar el input en LE gracias a sus conocimientos de la L1.
4 En CORR 1 la L1 actúa como 'filtro perceptivo' del input de la LE y se diferencia de CONG 3 porque en esta última la sustitución se da entre elementos que existen en L1 y en L2 pero con distribución diferente, mientras que en CORR 1 el elemento 'x' de la LE no existe en la L1.
5 Schmid puntualiza que procesos de este tipo son muy productivos pero que, en ciertos estadios de la IL, son bastante estables y no dependen de la influencia de la L1.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adjémian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26 (2), 279-320.

Adjémian, C. (1982). La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes. J. Gueron y J. S. Sowley (eds.) *Grammaire transformationelle: théorie et methodologies.* Vincennes: Université de Paris VIII, 421-439.

Bailini, S. (2012). *Interacción y desarrollo de la interlengua: e-tándem español-italiano*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Dep.to de Filología Moderna: área de italiano.

Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *Aile: Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24. http://aile.revues.org/1698 [28/03/2012].

Calvi, M. V. (1982). Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo. AA.VV., *Didattica della lingua e lingue iberiche. Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani*. L'Aquila 14-15 settembre 1981. Napoli: Tullio Pironti Editore, 9-27.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003 http://cvc.cervantes.es/obref/marco/, 2002.

Corder, S.P. (1978). Language learner language. J. Richards (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning Issues and Perspectives*. Rowley Massachussets: Newbury House.

Corder, S.P. (1992). A role for the mother tongue. S. M. Gass y L. Selinker (eds.) *Language transfer in language learning*. Revised edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 18-31.

Coste, D.; Moore, D. y Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf.

De Angelis, G.; Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psychological perspectives*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 42-58.

Faerch, C.; Kasper, G. (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London New York: Longman.

Gass, S.; Selinker, L. (eds.) (1992). *Language transfer in language learning*. Revised edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

González Piñeiro, M.; Guillén Díaz, C.; Vez Jeremías, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50 (2), 245-309.

Kellerman, E. (1997). "Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning", *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 2 (1), 58-145.

Muñoz Liceras, J. (ed.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmid, S. (1994a). *L'italiano degli spagnoli. Interlingua di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: Franco Angeli.

Schmid, S.(1994b). Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate. A. Giacalone Ramat; M. Vedovelli (eds.) *Italiano lingua seconda e lingua straniera*. Roma: Bulzoni, 61-79.

Van De Craats, I. (2002). The Role of the Mother Tongue in Second Language Learning. *Babylonia*, 2002, 10 (4), 19-22.

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

LA EXPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD EN EL ESPAÑOL NO NATIVO: CURRÍCULO Y REALIDAD

María José Barrios Sabador
Universidad Nebrija
mjbarrio@nebrija.es

Barrios Sabador, M. J.(2013). La expresión de la probabilidad en el español no nativo: currículo y realidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN

La expresión de la probabilidad es una de las áreas de la gramática española que provoca mayor número de errores entre los estudiantes extranjeros, incluso después de su enseñanza formal y su ejercitación. Este estudio se centra en el empleo de los operadores de probabilidad en estudiantes de nivel B2. Además acudimos a un grupo de nivel C1 como eje de comparación, así como a un grupo de hablantes nativos de español – grupo de control –. Las respuestas distintos tipos de actividad – todas ellas de carácter controlado – muestran una gran variabilidad y una falta de consistencia en los errores cometidos por los informantes.

Palabras clave: expresión de la probabilidad, B2, gramática, español segunda lengua

ABSTRACT

Expression of probability is an area of Spanish Grammar that causes a big rate of mistakes among foreign students, even after its formal instruction and practice. This research focuses on the use of probability components among students belonging to a B2 level of proficiency. We also consider a group of students from C1 level, who serve as comparison term, as well as a group of native Spanish speakers – control group –. The answers to different types of activity – all of them controlled – show evidence of the variability and lack of consistency in the errors made by informants.

Keywords: expression of probability, B2, grammar, Spanish Second Language

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

En nuestra labor en el aula, la expresión de la probabilidad es una de las cuestiones lingüísticas con mayor índice de errores entre los estudiantes, incluso después de su enseñanza formal y su reiterada ejercitación.

El objetivo principal de esta investigación fue observar si en el nivel B2 los informantes poseían el conocimiento de los recursos de expresión de la probabilidad marcados por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes –PCIC–* para dicho nivel. Junto a él, nos marcamos un objetivo adicional, consistente en examinar si los alumnos que habían llegado ya a un nivel C1 dominaban dichos exponentes. Un conjunto de hablantes nativos no lingüistas nos sirvió como grupo de control. Básicamente, de forma sintética, nuetras hipótesis de investigación giraban en torno a las siguientes cuestiones:

- Qué operadores experimentaban un mayor número de errores y la posible relación entre tales dificultades y su condición modal: selección única (indicativo/ subjuntivo) o doble.
- Cuál era la influencia de los adverbios gradativos en la selección de indicativo en operadores como *lo más seguro es que, lo más probable es que* o *es muy probable que.*
- Qué errores producía la probabilidad morfemática.
- Cómo el tipo de actividad, según su grado de control, podía condicionar las respuestas a un mismo operador.

Dada su condición descriptiva, este estudio no es de naturaleza experimental, al no existir una manipulación deliberada de las variables. Nuestra *variable independiente* fue el nivel de competencia en la expresión de la probabilidad en español, preexistente a la realización de la prueba. La *variable dependiente* fue el conocimiento de la expresión de la probabilidad en español por parte de nuestros informantes. Asimismo, tuvimos cuatro *variables moderadoras*, representadas por los cuatro modelos de ejercicio.

Nuestro muestreo puede calificarse como probabilístico, por conglomerados, ya que nuestros informantes se asocian en una agrupación natural, al estar constituidos los grupos por alumnos de distintas clases de nuestro centro de trabajo. En la investigación participaron dos grupos con presencia de la variable independiente,

formados por cuatro clases de nivel B2, con un total de treinta y dos informantes, y dos clases de nivel C1, con un total de catorce individuos. La media de edad de los sujetos, universitarios estadounidenses, era de veinte años, con un semestre de estancia en Madrid. Como elemento de comparación, se acudió a veintisiete hablantes nativos, que constituyeron el *grupo de control.* Ninguno de ellos tenía formación lingüística especializada ni se dedicaba a la enseñanza de lenguas.

Seguidamente, damos cuenta de las características del estudio y de la justificación de la tipología de actividades escogida.

2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Nuestra investigación consta de cuatro secciones, todas ellas consistentes en ejercicios controlados en distinta medida. Tal decisión obedece a dos razones. Por una parte, queríamos investigar si los informantes, dependiendo de su nivel de dominio, realizaban de forma más satisfactoria determinadas actividades. Por otra parte, pretendíamos comprobar si el grado de control de la actividad influía en los resultados para un mismo operador. Este último objetivo se apoyó en el fenómeno, ampliamente estudiado, de la variabilidad de los datos obtenidos – en los planos fonológico, morfológico y sintáctico – entre no nativos según el tipo de técnica de recolección empleada. Según Tarone (1983/ 1992), la capacidad interlingüística del no nativo se compone de un contínuum de estilos. En un extremo se ubica el *estilo cuidado*, donde se presta atención a la elección de las formas lingüísticas – ante la necesidad de ser 'correcto' –. En el otro extremo surge el *estilo vernáculo,* cuando se efectúa una selección espontánea de las formas lingüísticas, como ocurre en la conversación natural. Así, en técnicas que propicien un uso informal de la lengua aparecerán estructuras simplificadas, no relacionadas con la lengua materna ni con la lengua objeto. Por el contrario, en actividades centradas en un manejo cuidadoso de la lengua, la producción del alumno contendrá más formas de prestigio de la lengua materna y de la lengua objeto.

La elección de actividades controladas para nuestra prueba se debió a la necesidad de medir el *conocimiento explícito* del alumno, entendiendo como tal aquel sobre el cual los usuarios son plenamente conscientes, es decir, el conocimiento sobre el lenguaje y los usos que puede tener (Ellis 2004: 235).[1] La exclusión de cualquier producción espontánea como objeto de análisis residió en el hecho de que, a pesar de su indudable ventaja como muestra más auténtica de la interlengua del alumno, con menor influencia de monitorización, encierra el inconveniente de no garantizar la aparición de las estructuras objeto de análisis. Las actividades controladas, por el contrario, dirigen la atención hacia las formas objeto de investigación. Además, permiten experimentar con mayor número de sujetos y ofrecen mayor facilidad en su cuantificación. En cuanto a sus desventajas, adolecen de artificialidad, lo que puede conllevar problemas de validez interna (Chaudron 2003: 790). Para prevenir, en cierta medida, tal efecto adverso, se incluyó una diversificación en la tipología de ejercicios, con el fin de efectuar una triangulación de datos que otorgarse mayor validez a los resultados.

En el primer ejercicio, que buscaba la producción espontánea semidirigida, se pedía al alumno que efectuara cuatro conjeturas sobre una situación extraña emplazada en el ámbito temporal del pasado. Para ello se le proporcionaron tres operadores, con cada uno de los cuales debía formar una oración (*quizás, a lo mejor, puede que).* Se dejó una cuarta línea en blanco, con el fin de comprobar si, ante la ausencia de operadores, el alumno recurría al morfema de condicional.

El segundo ejercicio consistió en un minidiálogo (compuesto de doce ítemes, cuatro de ellos distractores) contextualizado, donde el alumno había de conjugar el verbo de una oración en el modo y tiempo adecuados. En esta actividad, unos amigos comentan la extraña reacción de un compañero. Incluimos dos ítems a modo de ejemplo:

1. Quizás aquel día (estar, él) _____en el hospital por algún problema de salud.
2. ¡Qué negativo eres! Puede que ese fin de semana (irse, él) _____ de vacaciones.

El tercer ejercicio, formado por treinta y dos ítemes, diez de ellos distractores, centraba su interés en la elección del operador apropiado para una oración, inserto en un minidiálogo. Sirva de muestra el ítem 7:

- o Ayer por la tarde, Pedro tuvo problemas de estómago.
- _____fue por la mayonesa, que le sentó mal.
  a) Igual
  b) Puede que
  c) Es muy probable que

Con el fin de observar la consistencia en la actuación del informante, juzgamos necesaria la utilización de cada operador en más de una ocasión a lo largo del ejercicio. Por ello, en él figuraban dos ítems cuya respuesta correcta respondía a un mismo operador. Para los operadores de doble selección (*quizás, posiblemente* y *seguramente*), uno de los ítems se hallaba con el verbo en modo indicativo y el otro con el verbo en subjuntivo.

Por último, el cuarto ejercicio pedía al informante que juzgase la idoneidad o aceptabilidad de una serie de oraciones y que, en el caso de juzgarlas incorrectas, las corrigiera, a la vez que señalaba su grado de seguridad en la respuesta. La actividad constaba de cuarenta ítems, once de los cuales eran distractores. Incluimos algunos como ejemplo:

				En mi respuesta estoy:		
	Correcta	Incorrecta	Tu corrección	Completa-mente seguro	Bastante seguro	Poco seguro
1. Posiblemente Rosa se fuera de casa antes de las diez.						
2. Pensaba ir al cine mañana.						
3. Lo más seguro es que ellos fueran los primeros en llegar al hotel.						
4. Es posible que esas fotos eran robadas.						

El diseño de la prueba planteó dificultades en cuanto a su extensión. Por una parte, dado el elevado número de exponentes de probabilidad que figura en el *PCIC* para el nivel B2, nos vimos obligados a efectuar una reducción que incluyera los de uso más común y que contemplara un equilibrio entre los que eligen indicativo, subjuntivo y los de doble selección modal. Así conseguiríamos que cada exponente pudiese aparecer más de una vez, lo que garantizaría una mayor consistencia de los resultados. Por otra parte, la posibilidad de expresar incertidumbre sobre acontecimientos pretéritos, presentes o prospectivos exigía, de querer contemplar todos estos ámbitos, una prueba de amplias dimensiones. Por ello, y tomando en consideración que el punto de inflexión entre los niveles B1 y B2 respecto a la expresión de la probabilidad reside en la introducción de los tiempos de pasado de subjuntivo y de los morfemas de futuro perfecto, condicional simple y condicional perfecto, optamos por circunscribir todas las actividades de la prueba al ámbito temporal del pasado.

DOBLE SELECCIÓN MODAL	SELECCIÓN DE INDICATIVO	SELECCIÓN DE SUBJUNTIVO	MORFEMAS DE PROBABILIDAD
QUIZÁ(S) POSIBLEMENTE SEGURAMENTE	IGUAL A LO MEJOR SEGURO QUE	PUEDE (SER) QUE ES POSIBLE QUE LO MÁS SEGURO ES QUE LO MÁS PROBABLE ES QUE ES MUY PROBABLE QUE	FUTURO PERFECTO CONDICIONAL SIMPLE CONDICIONAL PERFECTO

Tabla 1. Operadores de probabilidad seleccionados para la prueba

3. RESULTADOS

Dados los límites del presente artículo, nos limitaremos a la realización de un breve análisis de los datos obtenidos, organizado por actividades. Posteriormente, en la discusión de dichos datos, se propondrán algunas hipótesis explicativas sobre la etiología de los errores observados.

Empezamos comentando el Ejercicio 1, el de menor control de la prueba, que arroja un elevado número de errores por uso de

indicativo con *puede que.* También *a lo mejor* se distingue por un escaso índice de aciertos, aunque superior al experimentado por el anterior. El empleo del morfema de condicional es nulo, lo cual no significa su desconocimiento, según constatan las respuestas correctas del ítem correspondiente en el Ejercicio 4. Por consiguiente, no es descaminado aventurar que la tipología del presente ejercicio haya condicionado su ausencia, al no poder ofrecer en el enunciado ninguna indicación explícita para su producción.

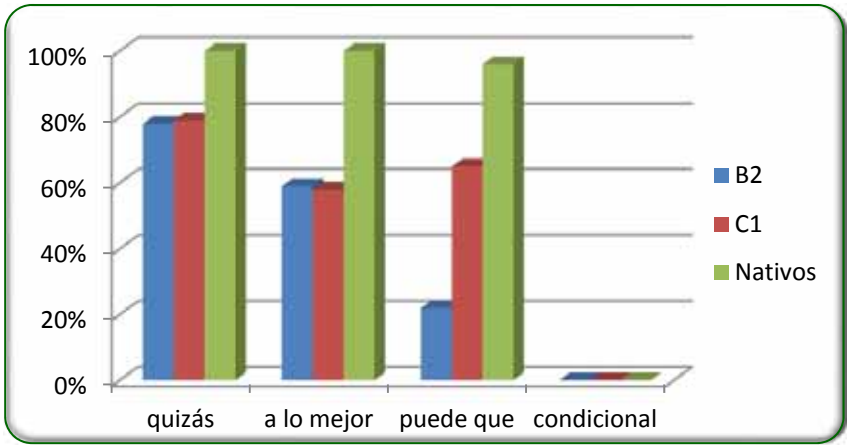


Gráfico 1. Porcentaje de aciertos de los grupos de informantes en el Ejercicio 1

El Ejercicio 2 exhibe un alto porcentaje de aciertos en los operadores que exigen o permiten el modo indicativo. Claro que este dato no tiene por qué significar que el aprendiz conoce el uso modal del operador, pues cabe la posibilidad de que acuda al modo conocido, al modo por defecto. En otras palabras, el mayor éxito en estos operadores podría estribar en el uso de las formas verbales más dominadas por el informante. En contraste con ellos, se verifica el exiguo índice de éxito de B2 en los operadores requeridores de subjuntivo: *lo más seguro es que, es posible que* y *puede (ser) que.* En cualquier caso, y al margen de los errores en que se ve implicada la necesaria utilización del subjuntivo, sobresale el condicional como el exponente con menor número de respuestas correctas, posiblemente debido a la inviabilidad de indicar explícitamente la necesidad de su empleo, al igual que se apuntó para el Ejercicio 1.

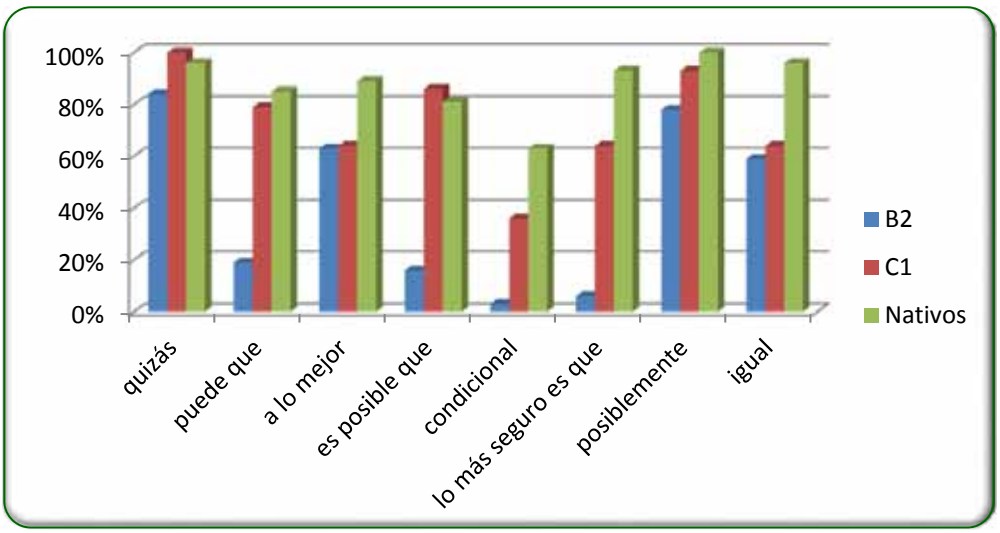


Gráfico 2. Porcentaje de aciertos de los grupos de informantes en el Ejercicio 2

La nota más característica del Ejercicio 3 – de mayor grado de control que los dos previos, al tratarse de una actividad de selección múltiple – es la variable actuación de los grupos no nativos, sobre todo de B2, entre los dos ítemes de un mismo operador. Sobresale el alto número de errores de B2 en los operadores que exigen o permiten el subjuntivo. Entre los primeros, es notable el acusado descenso de aciertos en los exponentes con elementos gradativos (*lo más seguro es que, lo más probable es que* y *es muy probable que*). En cuanto a los segundos, los fallos se incrementan cuando a *seguramente* le sigue subjuntivo y en el ítem donde *posiblemente* rige indicativo. Finalmente, dos operadores selectores de indicativo como son *igual* y *a lo mejor* cosechan abundantes errores.[2]

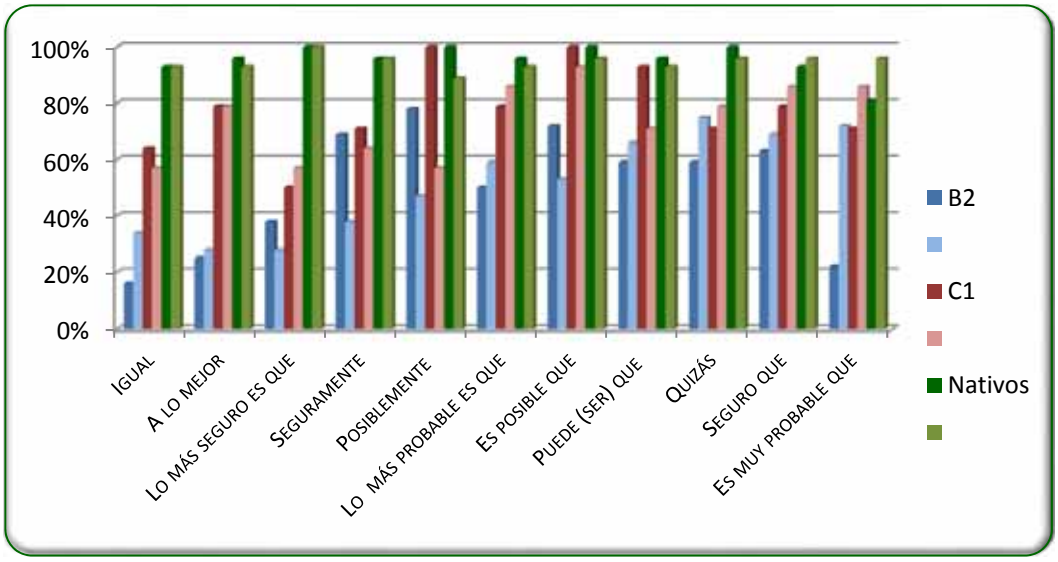


Gráfico 3. Porcentaje de aciertos de los grupos de informantes en el Ejercicio 3 (la tonalidad fuerte indica la primera aparición del operador; la tonalidad débil, la segunda)

El Ejercicio 4, al igual que los anteriores, muestra la lógica superioridad de los nativos sobre los informantes de C1 y la mayor habilidad de estos sobre los de B2. Ahora bien, contrariamente a nuestras expectativas, en algunos ítems se percibe en el grupo nativo una variabilidad inexistente en las secciones previas, inconsistente con la notable actuación observada en dichas secciones. Con todo, prevalece, en líneas generales, la competencia del nativo en el discernimiento de los ítemes incorrectos, donde supera holgadamente al aprendiz de B2 y de C1.

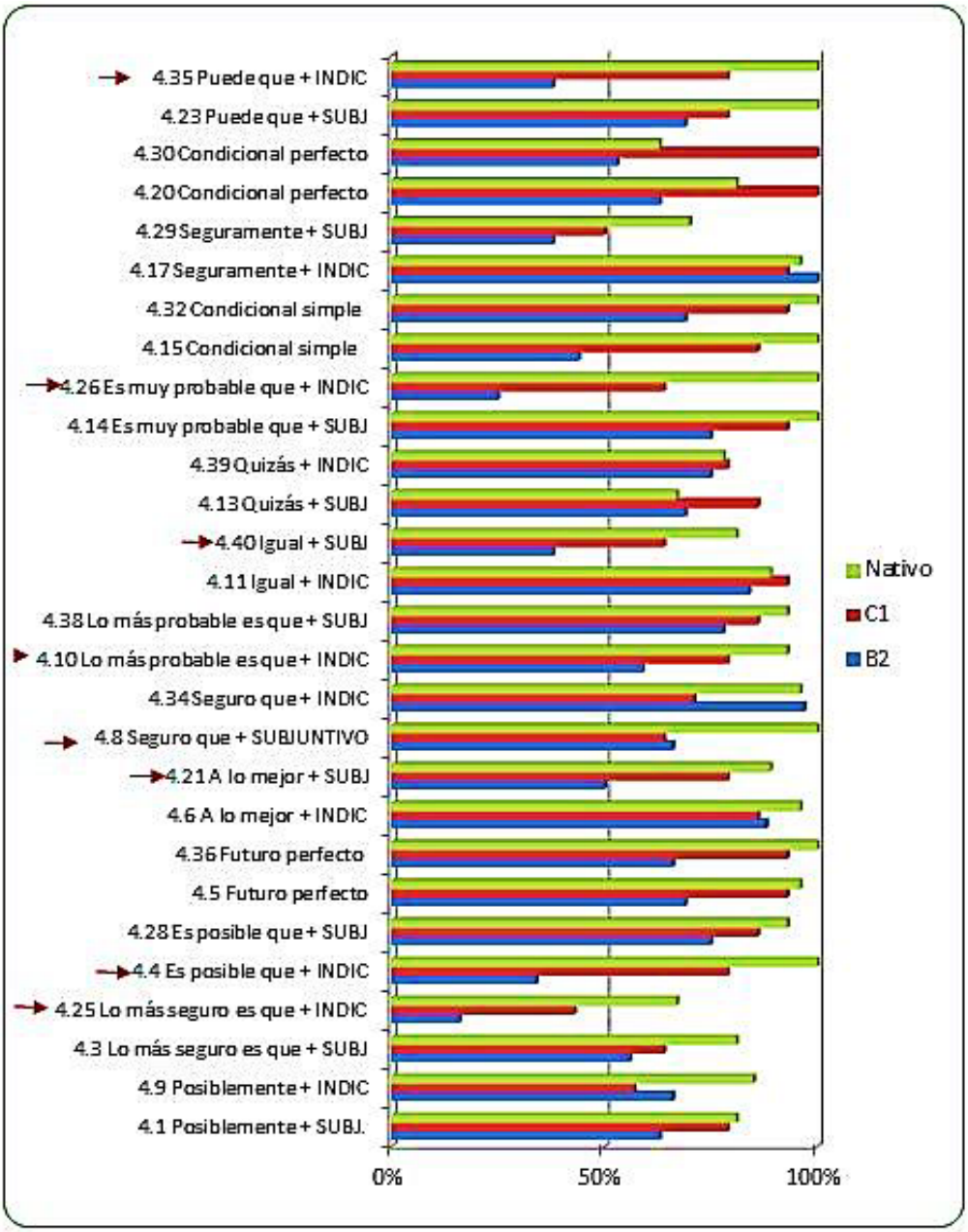


Gráfico 4. Porcentaje de aciertos de los grupos de informantes en el Ejercicio 4 (las flechas rojas marcan los ítemes que contienen oraciones incorrectas)

3. DISCUSIÓN

El estudio global de la actuación de los distintos grupos de informantes a lo largo de la prueba revela, como era esperable, la superioridad del grupo de control sobre los informantes no nativos. Las mayores inconsistencias surgen en el nivel inferior, el B2, a lo largo de las distintas secciones. El grupo C1 muestra, como se auguraba en un principio, mejores resultados y mayor coherencia en las respuestas. La mayor consistencia se percibe en el grupo nativo, aunque con ciertas salvedades que señalaremos oportunamente.

La tipología de errores es sumamente amplia, por lo que limitaremos nuestro análisis a los datos más recurrentes o sobresalientes. En líneas generales, el grupo B2 se caracteriza por una variedad de respuestas erróneas concernientes tanto al modo como al tiempo verbal seleccionado en los dos primeros ejercicios. Por su parte, los informantes de C1 ofrecen, en dichas actividades, un menor número de errores de carácter modal.

Globalmente, la complejidad en la expresión de la probabilidad se detecta en operadores de selección única – tanto de indicativo como de subjuntivo – y de doble selección modal. Los morfemas de probabilidad también originan una notable confusión, sobre todo en el grupo B2.

Entre los operadores selectores de indicativo, cosechan abundantes errores *seguro que, a lo mejor* e *igual*. En lo que concierne a *igual* y *a lo mejor,* una explicación a su dificultad ha de tener en cuenta su escasa transparencia semántica, al ser exponentes que poseen un significado claramente indescifrable desde el análisis de los elementos que los componen (los adjetivos/ adverbios *igual* y *mejor*). Es posible que este significado tan idiosincrásico sea responsable del cuantioso número de errores y del elevado coste de procesamiento que supone su comprensión y, por ende, su adquisición.

No es aplicable el mismo criterio explicativo a *seguro que,* operador de significado transparente, normalmente conocido por el estudiante de este nivel. Es posible que el contacto con

otras opciones de respuesta en el Ejercicio 3 (como *lo más seguro es que* o *es muy probable que)* provoque su desestimación, al concebirse las otras alternativas como vehículo de mayor certidumbre. La presencia de la conjunción *que* puede ser asimismo responsable de la inapropiada recurrencia al subjuntivo.[3] Tampoco cabe excluir la eventualidad de que estemos ante una hipergeneralización de reglas: la exigencia de subjuntivo por parte de algunos operadores puede conducir al alumno a la selección del subjuntivo como modo por defecto, no marcado, para la expresión de la probabilidad. A ello contribuiría, desde otro plano, la común asunción por gran parte del alumnado del subjuntivo como transmisor de duda e incertidumbre.

Igualmente, operadores de uso exclusivo de subjuntivo causan un elevado número de contestaciones incorrectas. Entre estos últimos, son aquellos con presencia de elementos gradativos (*lo más seguro es que, lo más probable es que, es muy probable que)* los que ocasionan mayor confusión al aprendiz de B2 y de C1. Es posible que la adición del cuantificador induzca a la comprensión del operador como indicador de mayor certidumbre y, dada la asimilación 'indicativo – certitud' entre muchos estudiantes, lleve a la falsa inferencia de que requiere este modo. En el ámbito nativo, es destacable la inconsistencia de los juicios de gramaticalidad en el análisis de los ítemes con *lo más seguro es que,* frente al índice de aciertos del operador en los ejercicios 2 y 3. Una hipótesis explicativa de este cambio de actuación es que en el Ejercicio 4 – juicios de gramaticalidad – surja en la mente del nativo cierto paralelismo entre el operador y la existencia de estructuras ecuacionales donde la nominalización del adjetivo abre las puertas a la doble selección modal:[4] *Lo más importante es que haya/ ha venido.*

Sin alcanzar el mismo nivel de respuestas erróneas de estos últimos, operadores como *puede que* y *es posible que* causan asimismo notables dificultades, a pesar de corresponder ambos al nivel B1 del *PCIC.*[5] Como explicación de tales resultados, juzgamos que la deficiente interpretación de las claves contextuales (presencia de justificaciones de la

conjetura que llevarían a la falsa inferencia de que se comunica algo presumiblemente "cierto" o, en sentido contrario, la aparición de un *no sé* como desencadenante de un marco contextual de elevada incertidumbre) sería la responsable de la elección del operador o del modo incorrectos, pues son muchos los estudiantes que adjudican al modo por sí solo el valor semántico de certeza (indicativo) o inseguridad (subjuntivo), al margen del entorno discursivo en que se ubique.

Respecto a los operadores de doble uso modal *seguramente, posiblemente* y *quizá(s),* se comprueba que inducen, igualmente, a un buen número de desaciertos e inconsistencias. Aunque en un principio se pensó que la viabilidad de empleo de ambos modos desembocaría en un uso correcto de estos operadores, los resultados demostraron más bien el fenómeno contrario. Una explicación plausible a tales dificultades radicaría en que la doble opción modal lleva al alumno a otorgar al modo un valor no distintivo, redundante y, como tal, poco rentable a efectos de aprendizaje. A ello se sumaría la existencia de reglas descriptivas nada claras en cuanto a la repercusión significativa de la elección de indicativo o subjuntivo. En cuanto a los razonamientos de tipo pragmático – discursivo que razonan esta doble posibilidad, resultan igualmente poco esclarecedores para el aprendiz, al residir en multitud de factores contextuales inaprehensibles y de compleja sistematización.

La revisión de los resultados desvela que *seguramente* es concebido en buena medida como operador de selección única de indicativo. Este adverbio, procedente del adjetivo *seguro*, definido como "Cierto, indubitable y en cierta manera infalible" según la RAE, es asociado por un buen número de aprendices al empleo exclusivo de indicativo, modo, en concepción de muchos, inviable para la expresión de incertidumbre. Tal creencia no surge entre los nativos, con la notoria excepción del Ejercicio 4, donde se discierne cierto rechazo (30%) al empleo de subjuntivo con este operador, frente a su plena aceptación en el Ejercicio 3.

Por último, la probabilidad morfemática es responsable de un elevado número de errores en B2. Estos resultados no son insospechados, dada la *complejidad funcional* de estos morfemas. Pensemos, por ejemplo, en los "valores" del condicional: morfema indicativo de acción prospectiva medida desde un punto temporal ubicado en el pasado, marcador de incertidumbre en un tiempo pretérito, de valor contrafactual en el presente de la enunciación o referente a acciones hipotéticas futuras. Por una parte, cabría prever que el valor *significativo* de la morfología de los futuros y condicionales, frente a sus correspondientes formas asertivas, facilitase el reconocimiento de estas formas, por lo que este rasgo debería ser suficiente para caracterizarlos como formas de alto *valor comunicativo*, en terminología de Van Patten (2002). Sin embargo, no parece que ello resulte suficientemente obvio para el aprendiz. Tal arduidad se vería acrecentada por su condición de formas *semánticamente complejas,* al ligarse sus reglas o condiciones de uso a factores discursivos y semánticos no fáciles de captar por el estudiante extranjero (Doughty y Williams 1998: 221 – 223). Basta tener presente la amplia gama de sentidos contextuales de futuros y condicionales (probabilidad, concesión, sorpresa…), intrínsecamente ligados a su entorno semántico y pragmático e ilustrativos tanto de su *complejidad funcional* como *significativa.*

4. CONCLUSIÓN

Los datos obtenidos en la prueba muestran una amplia gama de dificultades en el empleo de los operadores de probabilidad, no siempre dependientes del mayor o menor control del tipo de ejercicio y con porcentajes muy dispares en un mismo operador entre unas actividades y otras. No es factible justificar tan nutrido grupo de errores mediante un único argumento sin caer en la simplificación. Ahora bien, sí cabe afirmar que el amplio repertorio de operadores de que dispone el español para manifestar la incertidumbre, la diversidad modal que admiten, así como la presencia de

morfemas verbales transmisores de distintos contenidos modales y temporales son, en grandes rasgos, factores que dificultan la adquisición de este aspecto gramatical por parte de los estudiantes de español. El camino que nos queda por recorrer es largo y no exento de dificultades, pero la labor del profesor siempre ha sido y será gratificante, también en el desafío que implica la explicación y didactización de este aspecto de nuestra gramática.

NOTAS

[1] A diferencia del explícito, el *conocimiento implícito* integra una serie de procesos de tipo intuitivo, de rápida ejecución, que requieren poca o ninguna atención. Este conocimiento se caracteriza por su automaticidad, frente al explícito, que implica, normalmente, procesos de tipo controlado.
[2] La *NGRALE* (2009: 1956) señala el doble empleo modal de *a lo mejor,* pese a la mayor extensión del indicativo, siendo la proporción de uso de subjuntivo ligeramente mayor en el español americano. Pese a ello, en nuestra prueba optamos por considerar tal elección como incorrecta, debido a nuestra variante diatópica: el español peninsular.
[3] En nuestra experiencia docente, es frecuente que el estudiante asuma, erróneamente, que la existencia de *que* condiciona la presencia de subjuntivo.
[4] Nótese el carácter factivo de tales formaciones, frente a la índole no factiva de *lo más seguro es que.*
[5] Aunque en B1 se ejemplifican únicamente con la forma de presente de subjuntivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Chaudron, C. (2003). “Data Collection in SLA Research”. En C. Doughty y M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 762 –828). Blackwell.

Doughty, C. y Williams, J. (1998). “Pedagogical choices in focus on form”. En Doughty, C. y Williams, J (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp.197-261).Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2004). “The definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge”. *Language Learning, 54* (2), 227 – 275.

Tarone, E. (1983/ 1992). "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores". En J. Muñoz Liceras (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 263 – 292). Madrid: Visor.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española.* Madrid: Espasa Calpe. http://www.rae.es/rae.html

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

LA PUNTUACIÓN COMO CONTENIDO SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA SINTAXIS. PROPUESTA DIDÁCTICA Y CONFIRMACIÓN EXPERIMENTAL

Laura Beneroso Otáduy
Universidad Complutense de Madrid
laura.beneroso@ucm.es

Beneroso Otáduy, L. (2013). La puntuación como contenido significativo en la enseñanza y el aprendizaje de la sintaxis. Propuesta didáctica y confirmación experimental. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

En el curso de la investigación que recoge este trabajo, se ha examinado la relación entre la enseñanza de la sintaxis y el tratamiento de la puntuación en la enseñanza de español a nativos. Una vez analizado el modo en el que se enseña a los alumnos la sintaxis y, si se enseña, la puntuación, se puede afirmar que dichas enseñanzas se caracterizan por un empleo excesivo de terminología metalingüística escasamente contextualizada y una exigua, por no decir inexistente en muchos casos, relación entre ambas.

Con esta investigación se pretende demostrar que un aprendizaje de la sintaxis en el que se emplee la puntuación como un medio para su enseñanza será mucho más fructífero, puesto que los alumnos serán conscientes de la íntima relación entre estas dos disciplinas al estudiar la oración dentro de un contexto y, además, aprenderán a emplear la puntuación como un rasgo inherente a la propia construcción textual. Es decir, se persigue dar un paso más: ir de la oración al discurso.

Palabras clave: Sintaxis, puntuación, aproximación empírica, enseñanza de español como lengua extanjera.

ABSTRACT

The course of the investigation which collects this work, has examined the relationship between the teaching of syntax and the treatment of the score in the teaching of Spanish to native. Once analyzed the way in which teaches students the syntax, and if it is taught, the score, we can say that these teachings are characterized by an excessive use of poorly

contextualized metalinguistic terminology and a meager, not to say non-existent in many cases, relationship between the two.

This research aims to demonstrate that learning of the syntax in which used the score as a medium for teaching will be much more fruitful, since students will be aware of the intimate relationship between these two disciplines to study the sentence within a context and, moreover, learn to use punctuation as a trait inherent to the textual construction itself. I.e., aims to go one step further: go the sentence to discourse.

Keywords: Syntax, punctuation, empirical approach, teaching of Spanish as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

La realidad del aula revela, en general, que el estudio de la sintaxis se concibe como un contenido aislado del resto de los conocimientos lingüísticos. Esta situación se manifiesta especialmente en relación con la puntuación y sus reglas. El conocimiento de los signos de puntuación por parte del alumno se concibe en el mejor de los casos -ya que es de por sí un contenido al que no se le concede el peso que sería deseable-, solo útil para la redacción y producción textual, pero en ningún caso relacionado con otros conocimientos lingüísticos ni literarios. A pesar de que todo aprendizaje ha de ser significativo, los alumnos de Secundaria y Bachillerato dedican muchas horas al análisis sintáctico, pero sin comprender su verdadera utilidad, su sentido; y además no ven su relación con las normas de puntuación y el uso de los signos. Se realiza una enseñanza de la sintaxis ajena a la puntuación; y de la puntuación descontextualizada de la sintaxis.

La presente investigación se enmarca dentro de varias líneas de investigación, pero fundamentalmente en: la adquisición de competencias básicas por parte de los alumnos.

La adquisición de las competencias básicas lingüística-gramatical – a través del estudio de la sintaxis - y de la competencia comunicativa -, mediante el tratamiento de la puntuación – por parte de los escolares, para así potenciar la lectura y la escritura adecuadamente puntuada.

La dimensión práctica de esta investigación supone la inclusión del diseño y elaboración de actividades para la construcción de competencias específicas por los escolares: la correcta construcción y puntuación de textos y oraciones.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Una vez analizado el modo en el que se enseña a los alumnos la sintaxis y, si se enseña, la puntuación, se puede afirmar que dichas enseñanzas se caracterizan por una serie de constantes:

a) Un empleo excesivo de terminología metalingüística escasamente contextualizada.

b) Una exigua, por no decir inexistente en muchos casos, relación entre ambas.

Los condicionantes de dicha enseñanza quedan representados por el currículo y los diferentes libros de texto que los profesores seleccionan de acuerdo con su método, experiencia y criterios.

Con la enseñanza propia de las metodologías vigentes, que no son más que una muestra del bagaje de la educación y la enseñanza de la gramática a lo largo de las últimas décadas en España, se han logrado grandes avances y logros, como aportar a los estudiantes un conocimiento de la terminología sintáctica y metalingüística. Sin embargo, el alumnado concibe la sintaxis como un compartimento estanco que no les aporta nada más que la realización de numerosos análisis sintácticos de oraciones descontextualizadas cuando en realidad deberían ser conscientes de la gran importancia que tiene esta rama de la gramática, puesto que les permitiría comprender y crear discursos coherentes y cohesionados y realizar una configuración mental de los mismos. Además, con la puntuación sus creaciones quedarán desambiguadas y serán perfectamente comprensibles.

Con esta investigación se pretende demostrar que un aprendizaje de la sintaxis en el que se emplee la puntuación como un medio para su enseñanza será mucho más fructífero, puesto que los alumnos serán conscientes de la íntima relación entre estas dos disciplinas al estudiar la oración dentro de un contexto y, además, aprenderán a emplear la puntuación como un rasgo inherente a la propia construcción textual. Es decir, se persigue dar un paso más: ir de la oración al discurso para así no sólo aprender y configurarse esquemas sintácticos mentales, sino también para que las producciones de los alumnos estén bien puntuadas y con construcciones sintácticas correctas y coherentes.

En suma, esta investigación no pretende más que poner de manifiesto la estrecha relación existente entre la sintaxis y la puntuación, que aparecen definidas en la Nueva Gramática de la lengua española en relación al texto; la sintaxis como “la parte de

la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos" y la puntuación como la rama lingüística que se encarga de "poner en la escritura los signos ortográficos necesarios para distinguir el valor prosódico de las palabras y el sentido de las oraciones y de cada uno de sus miembros". De este modo, puesto que ambas nos permiten expresarnos con corrección textual, lo más adecuado sería integrarlas en su tratamiento en el aula.

3. ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS OFICIALES Y DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Para analizar el estado de la cuestión en lo que concierne a la relación entre la sintaxis y la puntuación y fundamentar teóricamente este tema, en primer lugar se analizarán el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas y el Proyecto Curricular del Instituto Cervantes. En segundo lugar, se estudiarán y compararán diferentes libros de texto para así poder obtener una visión detallada de cómo se desarrollan actualmente en la enseñanza de español como lengua extranjera la sintaxis y la puntuación.

La tan estrecha vinculación existente entre el currículo y los libros de texto se debe a que los segundos no son más que una interpretación del primero: el objetivo principal de los libros de texto es proporcionar a los docentes una solución didáctica a los contenidos establecidos oficialmente en el currículo.

Un currículo es un documento de carácter muy general, que se presta a lecturas más o menos divergentes que no siempre coinciden en sus concepciones acerca de la lengua, de la comunicación y de la enseñanza. Sin embargo, se puede afirmar que sí existe un consenso social generalizado en aceptar que el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua consiste en desarrollar las capacidades de uso, de compresión y de expresión, y que los conocimientos teóricos acerca de la lengua deben estar al servicio de ese objetivo. El problema está en cómo conciliar los dos fines: el desarrollo de las capacidades verbales y la adquisición de unos conocimientos sobre la lengua.

Centrándonos en los conocimientos relativos al conocimiento de la lengua, se observa que existe una diferencia importante cuando se concluye que los alumnos deben alcanzar un cierto grado de

sistematización de los conocimientos lingüísticos, aunque vinculados siempre a la comprensión y composición de textos.

En lo que respecta a los libros de texto que emplean los alumnos como base para su aprendizaje, se ha analizado el tratamiento de la sintaxis y la puntuación en cinco libros diferentes – uno de ellos, el que emplean los alumnos con los que se va a realizar la investigación – para así poder obtener una visión más concisa de cómo se enseñan estos dos aspectos de la lengua.

La valoración de los libros de texto refleja que conforman un continuum: desde el que tiene los contenidos más complejos al que los tiene más simples; sin embargo, no importa la complejidad con la que se trate el tema de la sintaxis o la puntuación, porque no se establece relación alguna entre ambas disciplinas.

3. METODOLOGÍA

Para esta investigación la metodología que se ha seguido es la propia de las Ciencias Sociales. Se ha partido de unas preguntas e hipótesis de investigación para desarrollar una propuesta, que se ha comprobado experimentalmente para concluir si es válida y aceptable.

La investigación se ha llevado a cabo en dos grupos de nivel B1: aleatoriamente se decidió cuál era el grupo de control y cuál era el grupo experimental. La muestra total de la investigación era de 68 alumnos, de los cuales 35 representaban la muestra del grupo de control y 33 la muestra del grupo experimental. A pesar de esta leve diferencia numérica, ambos grupos mostraban unas características homogéneas por lo que se evitaron sesgos de partida en la investigación.

Las preguntas que se planteaban en el *pretest* al alumno eran de carácter abierto y con ellas se quería observar cuál era el punto de partida en ambos grupos mediante la evaluación de los siguientes criterios:

- Diferenciación y localización de diferentes sintagmas en un texto: sintagma nominal, sintagma verbal, sintagma preposicional, sintagma adjetival y sintagma adverbial.
- Análisis de sintagmas aislados para observar si los alumnos reconocían la coma como elemento de diferenciación de las aposiciones explicativas.
- Transformación a voz pasiva.

- Concordancia entre sujeto y predicado; con la reescritura de las oraciones incorrectas se pudo observar si cometían errores de separación de sirremas.
- Reconocimiento de complementos verbales.
- Análisis sintáctico de diferentes tipos de oraciones para comprobar si con los signos de puntuación reconocen según qué tipos de oraciones.

Una vez realizado el *pretest* y analizado, se comenzó con el desarrollo de la sintaxis en ambos grupos. Durante cuatro sesiones los alumnos estuvieron recibiendo el *input*: por un lado, según el libro de texto, los del grupo de control; o sea, la enseñanza de la sintaxis tradicional, aislada completamente de los signos de puntuación. Y, por otro lado, a los alumnos del grupo experimental se les dio un input modificado puesto que se les enseñó la sintaxis en relación con la puntuación.

La metodología que se siguió en el aula fue mixta: inductivo – deductiva. En la fase inductiva el alumno era el protagonista de su aprendizaje mediante la observación, el análisis, la comparación y la generalización; en cambio, en la fase deductiva el alumno fijaba activamente los conocimientos adquiridos previamente mediante la aplicación, verificación y ampliación de estos.

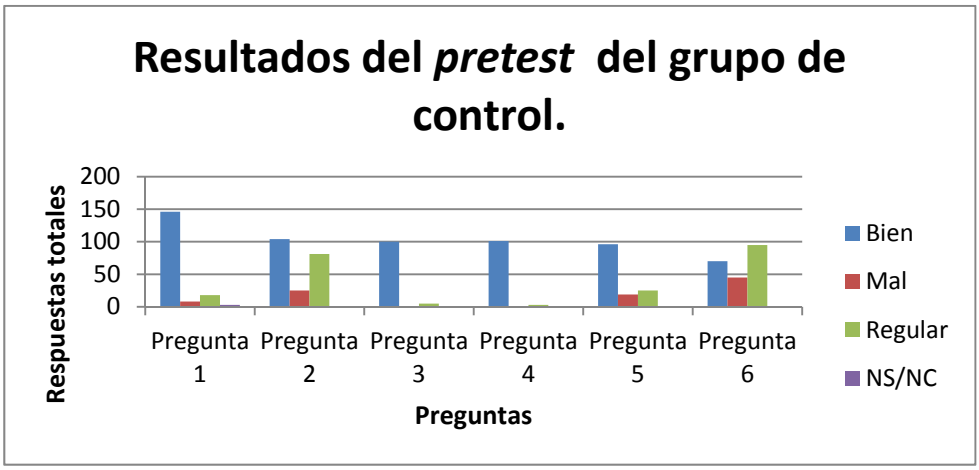
Una vez transcurrida una semana desde la última sesión con los alumnos, se les pidió que contestaran al *postest* – que tuvo una hora de duración también –; y así, de este modo se pudo comprobar si los alumnos habían fijado la información mentalmente.

Los criterios de evaluación que se querían evaluar con el *postest* eran los que a continuación se enuncian:

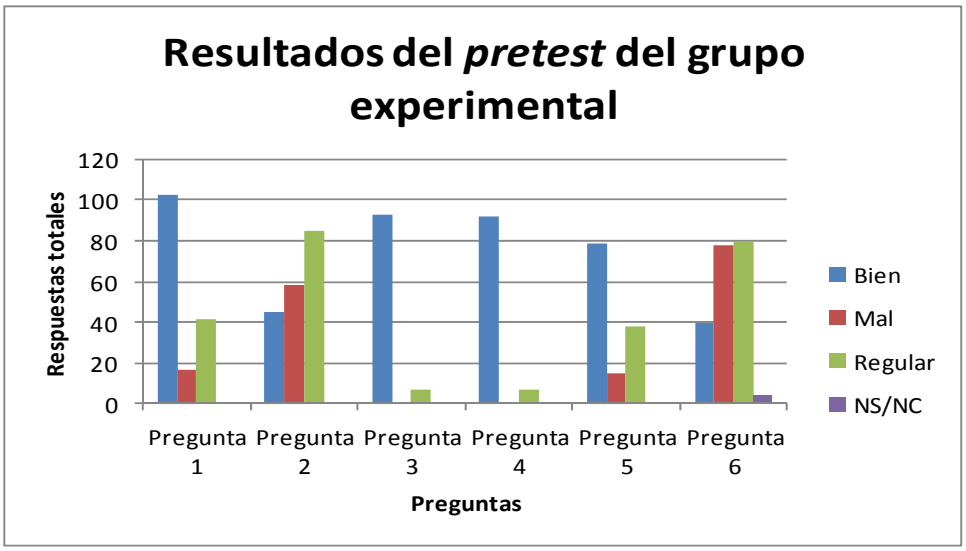
- Reconocimiento de oraciones simples en un texto.
- Reconocimiento de oraciones adversativas en un texto.
- Identificación del nexo pero y la coma antepuesta al nexo como seña de identidad de las oraciones adversativas.
- Reconocimiento de las modalidades oracionales a través de la puntuación en un texto.
- Análisis de oraciones en voz pasiva.
- Análisis sintáctico de oraciones en las que los signos de puntuación sean clave, bien en el reconocimiento de la oración bien en sus constituyentes: aposiciones explicativas, adversativas, vocativos, coordinadas copulativas y coordinadas yuxtapuestas.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A pesar de las numerosas actividades que han realizado los alumnos para esta investigación, en este apartado mostraremos una visión global de los resultados en el *pretest* y en el *postest* y a continuación, analizaremos aquellas más significativas y concluyentes de las realizadas en el *pretest* y en el *postest.*



Gráfica 1. Resultados totales del *pretest* (grupo de control).



Gráfica 2. Resultados totales del *pretest* (grupo experimental).

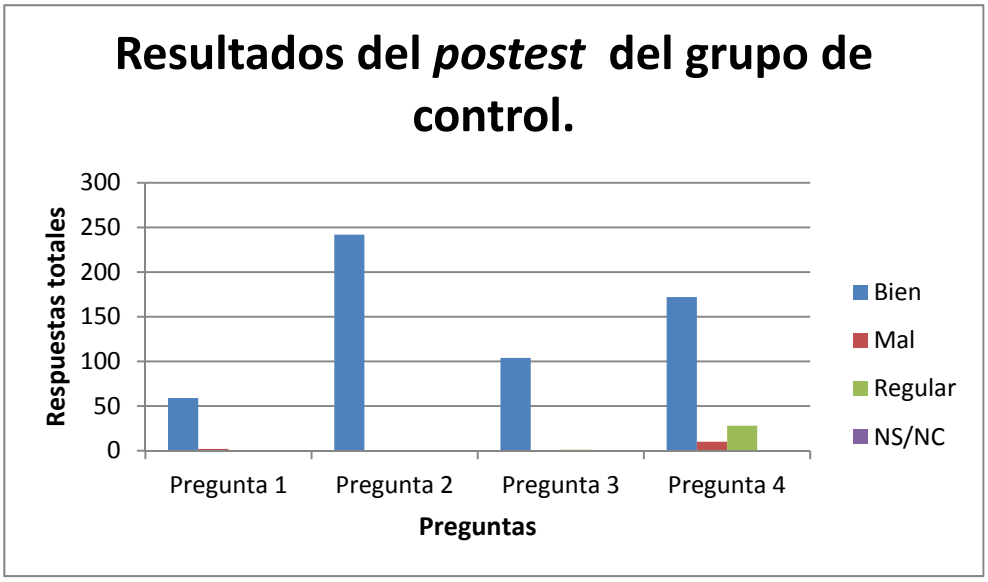
A la vista de los resultados obtenidos por los alumnos en el pretest se puede afirmar que los alumnos del grupo de control tienen unos conocimientos sintácticos más sólidos que los alumnos del grupo experimental.

Las mayores dificultades de los alumnos fueron:

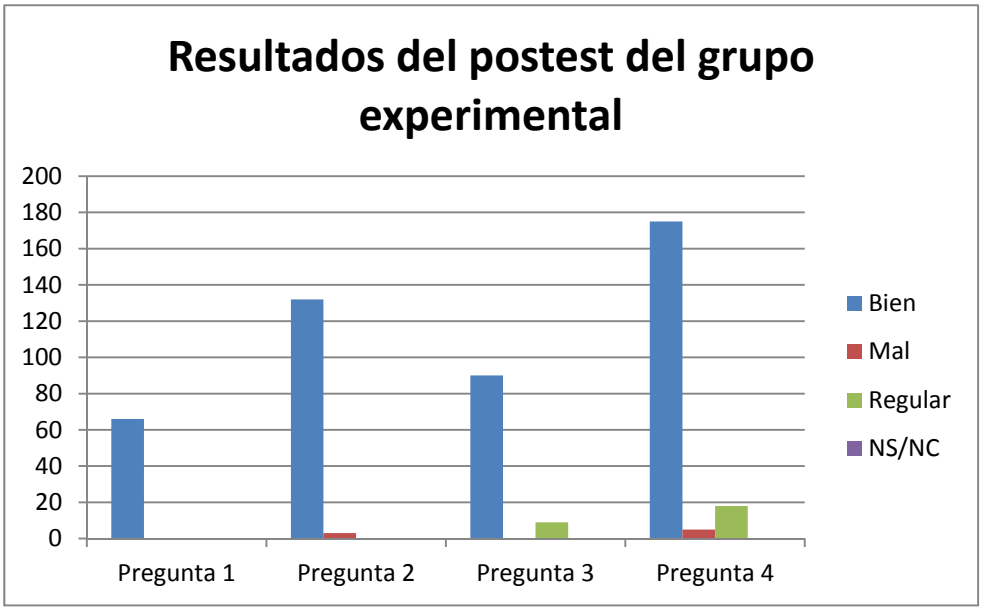
a) La identificación y el análisis de sintagmas aislados (pregunta 2), concretamente, es significativa la confusión existente entre los sintagmas adverbiales y los sintagmas preposicionales así como la no identificación de las aposiciones ni de la coma como signo distintivo.

b) La identificación y el análisis de los complementos verbales (pregunta 5), particularmente la confusión de sintagmas adverbiales que funcionan como complementos circunstanciales del verbo a los que los alumnos les otorgan la función de complementos directos.

c) El análisis sintáctico de oraciones en voz activa (pregunta 6), sobretodo cabe destacar el hecho de que no reconozcan las pausas menores en las oraciones compuestas por yuxtaposición ni tampoco la coma como signo de puntuación característico – antepuesta al nexo pero – de las oraciones compuestas coordinadas adversativas.



Gráfica 3. Resultados totales del *postest* (grupo de control).



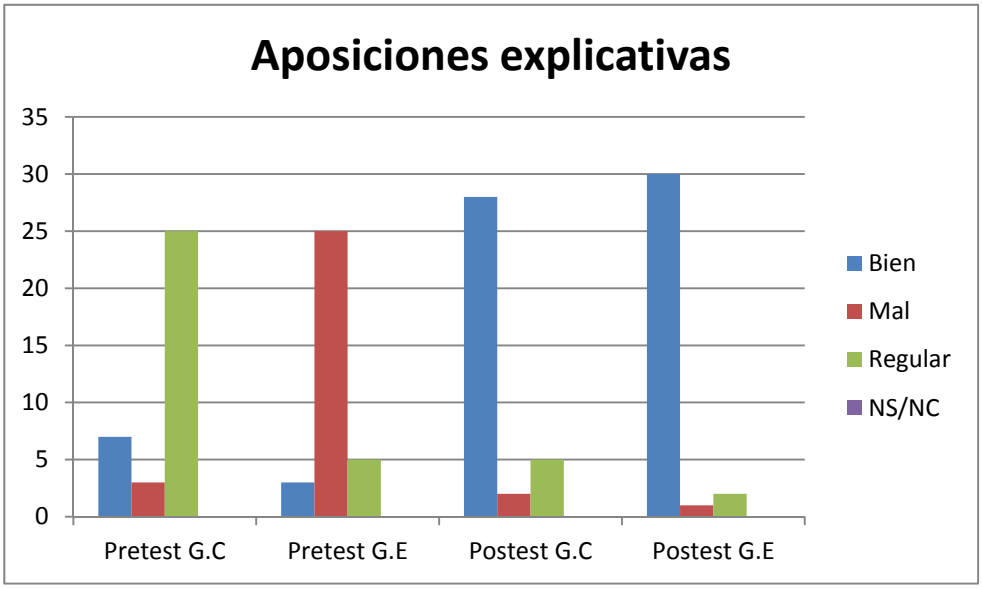
Gráfica 4. Resultados totales del *postest* (grupo experimental).

En el postest los alumnos de ambos grupos obtuvieron muy buenos resultados, pero sin duda lo más llamativo es la evolución positiva de los resultados de los alumnos del grupo experimental – que era el grupo que mayores carencias mostró en el pretest -, por lo que se puede afirmar que el input modificado que se le dio a este grupo quedó afianzado en sus esquemas cognitivos y mentales. Además, se debe señalar aquí que esta evolución se debe al tratamiento de la puntuación en la enseñanza de la sintaxis puesto que fue a este grupo al que se le relacionaron ambas ramas de la lingüística en las sesiones previas al postest.

Ambos grupos mejoraron tras las sesiones, pero sin duda donde más latente fue es en los aspectos que se muestran a continuación:

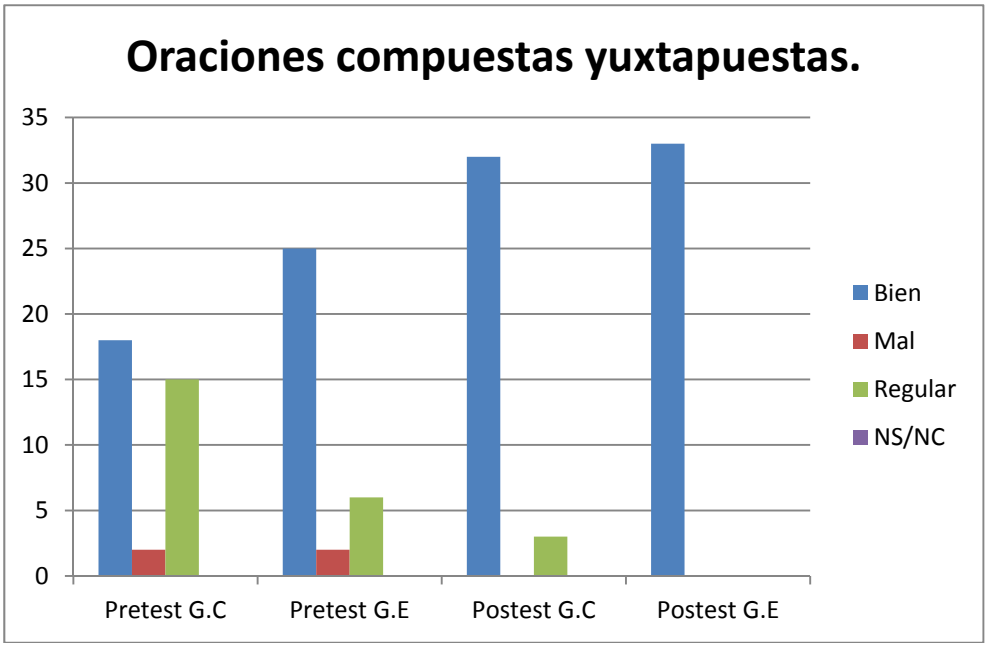
a) En la identificación de los sintagmas nominales con función de aposición explicativa (gráfica 4); en la primera prueba la mayoría de los alumnos tan sólo acertaron a identificar el sintagma que era, pero no identificaron la función, en cambio, en la prueba final en ambos grupos, la

mayoría de los alumnos supieron qué tipo de sintagma y cuál era su función además, los alumnos del grupo experimental justificaron su respuesta afirmando que las comas entre las que se escriben las aposiciones explicativas habían sido clave para su correcta identificación.



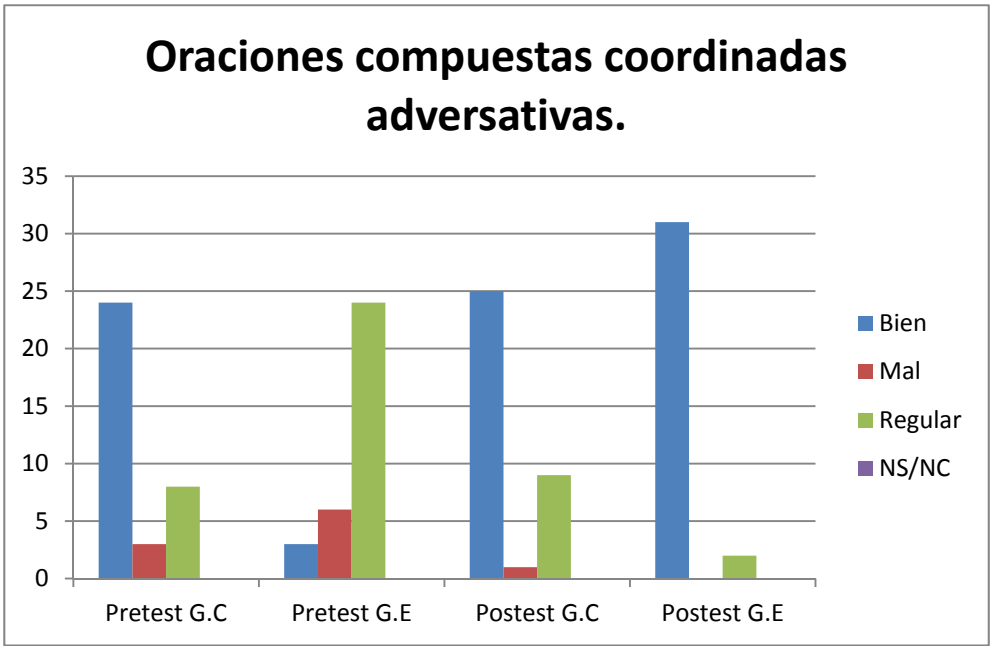
Gráfica 5. Comparación de los resultados obtenidos en el *pretest* y en el *postest* por parte de ambos grupos en el análisis sintáctico de aposiciones explicativas.

b) En el *pretest* una de las preguntas en la que más erraron fue en la no identificación de las pausas menores como separaciones de las diferentes proposiciones que componen las oraciones compuestas yuxtapuestas. A la vista de los resultados que se muestran en la gráfica 5, ambos grupos superaron en las sesiones de clase esta dificultad. Cabe ser señalado que ningún alumno del grupo experimental tuvo fallo alguno ni en la identificación, ni en el análisis ni en la justificación basada en lo que se les había enseñado acerca de la importancia de los signos de puntuación en este tipo de oraciones.



Gráfica 6. Comparación de los resultados obtenidos en el *pretest* y en el *postest* por parte de ambos grupos en el análisis sintáctico de oraciones compuestas yuxtapuestas.

c) En último lugar, otra de las dificultades que se puso de manifiesto en el *pretest* fue la dificultad de los alumnos para reconocer las oraciones compuestas coordinadas adversativas ni analizarlas. Atendiendo a la gráfica siete que nos muestra comparativamente los resultados obtenidos en el *pretest* y en el *postest* por ambos grupos, se puede concluir que ambos grupos superaron esta dificultad – tal y como se puede observar en los resultados del *postest* –, pero fueron los alumnos del grupo que recibió un input modificado aquellos que no cometieron error alguno y los que justificaron su respuesta alegando que habían identificado el tipo de oración a la que se enfrentaban por la aparición del nexo pero y de una coma antepuesta a él.



Gráfica 7. Comparación de los resultados obtenidos en el *pretest* y en el *postest* por parte de ambos grupos en el análisis sintáctico de oraciones compuestas coordinadas adversativas.

En suma, a la vista de los resultados obtenidos, se puede afirmar que los alumnos mejoraron en gran medida en sintaxis y puntuación, pero sobretodo cabe ser destacado el logro conseguido con los alumnos del grupo experimental; los cuales tenían más carencias que el grupo de control y han logrado llegar al mismo nivel e incluso sobrepasarles en algunos aspectos a causa de la inclusión del tratamiento de la puntuación en la enseñanza de la sintaxis.

5. CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de esta investigación ha sido demostrar que un aprendizaje de la sintaxis en el que se emplee la puntuación como un medio para su enseñanza será mucho más fructífero, puesto que los alumnos serán conscientes de la íntima relación entre estas dos disciplinas al estudiar la oración dentro de un contexto y, además,

aprenderán a emplear la puntuación como un rasgo inherente a la propia construcción de oraciones y textos.

Para investigar los objetivos anteriormente citados se diseñaron unas pruebas (pretest y postest) y un tratamiento que recibió uno de los dos grupos y que permitió evaluar si tenía un efecto positivo y conseguía mejorar los resultados la inclusión de los signos de puntuación en el tratamiento de la sintaxis.

Los ejercicios que se incluyen en las pruebas están centrados en evaluar los aspectos gramaticales que se quieren medir y su distinta tipología de los ejercicios permitió analizar en cuál presentan más dificultades y ver si tras el tratamiento logran superarlas o al menos, mejorarlas.

A la luz de los resultados del pretest se observa que los errores más frecuentes cometidos por los alumnos han sido la no identificación de los signos de puntuación como elementos para relacionar, tipificar y localizar las oraciones ni tampoco para identificar los constituyentes de éstas.

Basándonos en las hipótesis de partida y en los resultados obtenidos en el postest y comparándolos con el pretest se pudo concluir que:

1. La situación actual es modificable siempre y cuando se integren el conocimiento y la aplicación de la puntuación en el estudio y tratamiento analítico de la sintaxis.

2. De este modo se contextualiza el aprendizaje de la ortología y la sintaxis.

3. Cuando la enseñanza de la sintaxis se hace en relación con los signos de puntuación, la comprensión y el entendimiento de la sintaxis es más sencillo para los alumnos porque la contextualiza.

4. Además, la integración de ambas disciplinas lingüísticas permite una mejor comprensión lectora.

5. La sintaxis logra una mejor comprensión de los signos de puntuación porque los dota de significado textual y mejoran así su uso y comprensión.

6. Los signos de puntuación logran una mejor comprensión de la sintaxis porque le aportan significado, sentido y funcionalidad.

Tras los resultados obtenidos, una futura línea de investigación posible puede ser la comprobación empírica de esta metodología con alumnos nativos de español y así, de este modo, se podrían comparar también los beneficios en nativos y en estudiantes de español como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bosque, I. (dir.), (2010), *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Barcelona: Espasa Libros.

Bosque, I. (dir.), (2011), *Nueva gramática básica de la lengua española*, Barcelona: Espasa Libros.

Bosque, I. (dir.), (2010), *Nueva gramática de la lengua española*. Manual, Barcelona: Espasa Libros.

Cabezas Martínez, Mª E., (2008), *Enseñanza dinámica de la sintaxis*, I Bachillerato, Madrid: Castalia.

García Santa Cecilia, Á., (2000), *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.

Gómez Torrego, L., (2010). *Gramática didáctica del español*, Madrid: SM.

Gómez Torrego, L., (2008). *Ortografía escolar, Madrid*: SM.

Gómez Torrego, L., (2007), *Ortografía de uso del español actual*, Madrid: SM.

Gómez Torrego, L., (2007), *Análisis sintáctico: teoría y práctica*, Madrid: SM.

RAE, 2012, *Ortografía básica de la lengua española*, Barcelona: Espasa.

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

ENGLISH FOR PHYSIOTHERAPY, PHYSIOTHERAPY FOR ENGLISH: A SYNERGISTIC APPROACH

Lindsey Bruton
Universidad San Jorge
labruton@usj.es

Monika Woźniak
Universidad San Jorge
mwozniak@usj.es

Bruton, L. y M. Woźniak (2013). English for Physiotherapy, Physiotherapy for English: a synergistic approach. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN

Este trabajo describe el proceso que conduce a la planificación e impartición de un curso de inglés basado en contenidos para los estudiantes universitarios de primer curso de Fisioterapia. Nuestro enfoque se basa en una estrecha colaboración entre especialistas en idiomas y profesores de contenidos dentro de un programa de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), y la sinergia resultante entre sus asignaturas en el campo de Fisioterapia. Comenzamos con una descripción general del Inglés para Fines Específicos y AICLE en el contexto de la educación superior y una breve descripción de los dos enfoques en nuestra universidad. Posteriormente nos centramos en nuestra asignatura, Inglés Científico, y las interconexiones, las influencias y beneficios mutuos, así como los problemas que surgen, con especial atención a la asignatura de los Fundamentos de Fisioterapia.

Palabras clave: Inglés Fines Específicos, AICLE, Educación Superior, Fisioterapia

ABSTRACT

This paper describes the process leading to the planning and teaching of a content-based English course for first year Physiotherapy university students. Our approach is based on close collaboration between language specialists and content subject lecturers within a CLIL (Content and Language Integrated Learning) programme, and the resulting synergy between their subjects in the field of Physiotherapy. We begin with a general overview of ESP and CLIL in the context of Higher Education and a brief description of the two approaches at our university. Later we focus on our course, Scientific English, and the interconnections, mutual influences and benefits, as well as problems that arise, with special attention to the subject of Fundamentals of Physiotherapy.

Keywords: ESP, CLIL, Higher Education, Physiotherapy

1. INTRODUCTION: ESP AND CLIL AT UNIVERSITY

English for Physiotherapy is a sub-category of English for Medical Purposes, as are, for example, English for Nursing or Pharmacy. As Shi (2009: 207) puts it, the aim of English for Medical Purposes is to "facilitate both the practice of the medical profession and the acquisition of medical knowledge" and in our case it is the profession and knowledge related to the field of Physiotherapy. However, this aim can be very difficult to attain as the design and development of any ESP (English for Specific Purposes) course requires content knowledge and the language specialist often does not have any formal training in the particular discipline.

> (T)he ESP approach requires a willingness on the part of the language educator to enter (not unlike ESP students themselves) as a stranger into strange domains (…) and to engage in a degree of reflection that attempts to sort out the extent to which learners purposes are actually served when the language practices of any target discourse community are taught (Belcher, 2009: 2).

However, nowadays ESP courses are not the only means of learning field related languages, especially English. English-medium instruction is viewed as a way of internationalising European universities (Doiz et al., 2011). Apart from that, research shows that CLIL (Content and Learning Integrated Learning) positively contributes to developing students' language skills and increases their motivation in target language and subject learning (Dalton-Puffer, 2008; Lasagabaster, 2008, 2009). As a result, a growing number of Spanish universities opt for this approach and offer subjects within their degree studies in English. The CLIL approach encompasses a series of methodologies in which non-linguistic subjects are taught through the medium of an L2. The following definition of CLIL would suggest that CLIL exists along a cline and that the relative emphasis on either of its components, language and content, shifts according to needs and objectives. Thus, teaching and learning both in a language and a content class may be considered CLIL.

> Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional

> language is used for the learning and teaching of both content and language. (…) Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time (Coyle, Hood and Marsh, 2010: 1).

In spite of the above-mentioned dual focus of CLIL on both content and language, Fortanet-Gómez (2010: 259-260) notes that university content subjects in English are usually taught by content teachers and even if their competence in the L2 is sufficient, they may lack the knowledge and experience in foreign language pedagogy to be able to reinforce their students' learning and contribute to improving their language proficiency.

Due to this dual focus in CLIL and since content knowledge is so important in LSP (Language for Specific Purposes) courses, the difference between these two approaches may be difficult to define (Fernandéz, 2009; Poręcka, 2011). As noted by Poręcka (2011: 5), "tertiary level teachers (…) find it extremely difficult to distinguish between some varieties of CLIL and LSP". Consequently, we may not be sure if what we teach is in fact ESP or if it is a variety of CLIL and if that is so, are we really prepared for this?

Apart from specific training for content teachers, if it is possible to implement in a given educational institution, the collaboration between teachers of non-linguistic content and language teachers seems to be the best solution, which has been emphasized by various authors (for example, Mehisto et al., 2008; Graddol, 2006: 86 for CLIL contexts; Dudley-Evans and St John, 1998: 44; Shi, 2009: 220-221 for ESP contexts). As language teachers need particular subject knowledge and teachers of non-linguistic subjects need help with the linguistic and methodological aspects of their subjects, this collaboration can be beneficial to both parts and we would argue that it is even more vital at university level. Language teachers involved in teaching ESP courses within degree programmes may find it difficult to identify their student's specific language learning needs and competences to be developed as well as to access valuable and trustworthy authentic materials of a given discipline and indeed to understand the relevant content to be able to incorporate it in the language course successfully. On the other side, content teachers may feel that language teachers trespass on their discipline in their language courses and working together may help overcome this sort of misunderstanding. All in all, there is a big gap between content and language teachers' competence that needs

to be bridged and for which this collaboration is crucial and on which our approach is based.

2. CLIL AND ESP AT SAN JORGE UNIVERSITY

San Jorge University (Universidad San Jorge, USJ) has developed and implemented a Language Policy according to which English is progressively integrated in all degree programmes in 3 ways. Firstly, obligatory ESP courses in 1º and/or 2º year are designed for each degree programme which focus on discipline specific themes and genres and the development of the degree programme's specific competences. Secondly, a CLIL programme facilitates the integration of 1 credit of English in at least 3 different subjects in the first and second years of each degree. This number of credits is increased in the third and fourth years to include entire subjects given in English. Finally, the IML offers workshops on CLIL for all content teachers involved in the CLIL project, as well as general English courses and EAP (English for Academic Purposes) workshops for all members of the university community.

These three approaches obviously provide considerable language support and input to both subject lecturers and students but the CLIL programme in particular also provides invaluable support of a different kind to both subject and English lecturers. Lecturers teaching on content subjects selected to participate in the CLIL programme are assigned a CLIL facilitator from the Institute of Modern Languages. The content and the language expert work together in weekly sessions to prepare and rehearse activities and their evaluation in English. During these sessions the subject teacher first explains the structure and contents of his/her subject using the course syllabus as a guide. Specific areas of the course are then selected and described by the content teacher and activities and evaluation rubric are designed. The role of the language lecturer is not exclusively that of language provider, but also of methodological advisor. CLIL teaching requires changes in methodology and "an open mind to teaching" (Pavón and Rubio, 2010: 50). The lecture format is still widely used in Higher education in Spain. CLIL classrooms require interaction and dialogue that permits students to be actively involved in the processing of language and content and to construct their own meanings and thus learn at a deeper level. We thus perceive our role in moving subject teachers away from this type of teaching dynamic as equally, if not

more important, than providing lecturers with the language support they need.

These CLIL sessions also provide English lecturers with insights into the organisation and the basic content in terms of genres and language in a degree programme. The sessions also enable us to find out more about the competences to be developed during students' studies as well as their communicative needs in academic and professional settings. The wide gap mentioned above between English lecturers' knowledge of content and subject teachers' grasp of language and teaching methodology at this level of education, coupled with the absence of any suitable ready-made teaching materials renders CLIL sessions essential to the planning of a coherent English course. Our circumstances and opting for a CLIL-oriented way of teaching English for Specific Purposes require an open mind from language teachers too. We need to be willing to learn new, non-linguistic content that at university level is highly specialized and difficult to access, and to understand with minimal help from specialists in the field. This collaboration through CLIL sessions helps us, at least partly, to have some general view of the field of physiotherapy and helps us to design and organize the sequence of the syllabus in a way that best combines with the syllabi of content subjects on the degree programme.

3. CLIL AND ESP IN PHYSIOTHERAPY

This paper focuses on the results of such a collaborative process from the perspective of English lecturers and its implications for the design and development of a CLIL-oriented course of Scientific English for Physiotherapy students. As this collaboration is two-fold, both content and language teachers learn from each other. We refer to our course as CLILed ESP because this close collaboration and its influences on the design of the course may cause some doubt as to the character of our course, as it has resulted in a considerable amount of overlap between language for specific purposes and new non-linguistic contents. Although students' cognitive level is in advance of their linguistic level in English, their knowledge of Physiotherapy, as first year students, is not developed. This means that it is possible to include new and relevant content in our course and our students can rarely be used as sources of content knowledge (Belcher, 2009: 13). This appears to be what differentiates our Scientific English course from ESP, where the

student profile is often professional or post graduate and language tends to be perceived as a tool for expressing what students already know in their L1. Scientific English is a 6-credit course delivered during both semesters of the first year of a four-year Physiotherapy degree and it is an obligatory subject for all students. Classes are of about 20-25 students. Most of them come directly from secondary school and their English language skills range from A2 to C1. Additionally, groups are made up of both Spanish and French students in approximately equal numbers, which adds to the variety of language learning experience and attitudes to learning languages.

The Physiotherapy degree programme, the Scientific English course and CLIL sessions with Physiotherapy lecturers all date back to 2009. Our brief in 2009, as language teachers helping subject teachers in the CLIL project, was often frustratingly one-way: to assist subject teachers to integrate English into their subjects. This entailed familiarizing ourselves with their study guides, helping them to scaffold texts, develop tasks, plan assessment and evaluation. In short, a mixture of language, language learning and general teaching methodology were all involved. As it was often the case that the language lecturer did not teach in the same degree program as her assigned subject lecturers, benefits were largely one way. The subject lecturer gained methodological and linguistic insights while the language lecturer continued to plan subject specific language courses with little idea of how they fit in with and complemented other subjects in the degree program. It was not until last year (2010-2011) that the CLIL and the Scientific English coordinator became one and the same person. This was the key to enabling the synergy that will be described, with particular reference to the content subject Fundamentals of Physiotherapy.

The subject of Fundamentals to Physiotherapy (Fundamentos de Fisioterapia) briefly introduces students to the field of Physiotherapy, its history and aims. The main aim of the course, however, is to study the location of muscles, bones, nerves and tendons in all parts of the body working down from the shoulder on to the arm, wrist and hand and progressing to other parts of the body. The first 8 hours of the course are devoted to theory. A large part of the course consists of practical sessions where lecturers explain and demonstrate palpation of different parts of the anatomy, and then students practise the same in groups and are monitored by teachers. Some basic manual therapy techniques are also taught.

Figure 1 shows the evolution of CLIL activities in this subject from 2009 to 2012.

1. CLIL in Fundamentals of Physiotherapy 2009-2010

- Slides in English
- Master classes (theory and introductions to practical sessions) in Spanish
- Lecturer demonstration of palpation in Spanish
- Student demonstration of palpation in English with no model or support.

2. CLIL sessions 2010-2011

- Study guide
- Initial Activity Plan
- CLIL facilitator attendance at practical classes (observation, script, bench arrangement, teaching methods)
- Discussions of Methodology (teaching, language teaching, assessment, evaluation)
- Revision of all slides and texts (clarity and simplicity)
- Creation of audiovisual documents to serve as models (uploaded on learning platform)
- Rehearsals for classes and demonstrations
- Feedback – improvements
- Analysis of language and functions to establish how related language and functions can be included in the Scientific English course.

3. CLIL in Physiotherapy 2011- 2012

- Slides and texts modified for maximum accessibility.
- Interactive lectures and lecturer demonstrations in English.
- Students research, present and demonstrate palpation of one muscle group – with adequate support (tutorials, audiovisual material, texts, etc…).

Figure 1. The evolution of CLIL activities in the subject 'Fundamentos de Fisioterapia', 2009-2012

In 2009- 2010 'Fundamentos' lecturers had translated all their slides into English but gave Master classes in Spanish. Students were expected to demonstrate and comment on palpation and manipulation techniques in English. They received no model or assistance apart from the slides in English. In this way, subject lecturers managed to avoid speaking in English and students had little or no idea of how to comment on palpation and manipulation techniques in English. In the course of the following year (2010-2011) the steps outlined in box 2 were taken to ensure a methodology that was more conducive to the active learning of both content and language. The resulting CLIL activities (box 3) involved more active participation on the part of students who are now asked to research, present and demonstrate palpation techniques in English. However, now they receive adequate support in the form of

previous model demonstrations in English by lecturers, audio-visual models on the learning platform, guided research, extended tutorial time to consult with subject lecturers and finally, related language practice in their Scientific English course.

4. DESIGN OF THE COURSE OF SCIENTIFIC ENGLISH FOR PHYSIOTHERAPY

The English for Physiotherapy or Scientific English course has undergone substantial changes since 2009. Most of the changes are a result of CLIL sessions and the growing understanding of content subjects that they have provided to the CLIL facilitator who is also responsible for the planning of the English course. The approach to syllabus planning that is now used for this course and indeed for other first and second year obligatory English courses can be seen in table 1 below.

Topics	**Language related genres and functions**	**Language skills and tasks**	**Extension and application of content and language competences**
The Body and Movement	-Definitions -General to specific descriptions -Describing location -Giving instructions to patients -Describing movement and function -Explaining in lay terms	-Listening – description of human skeleton: completion of a concept map and diagram. -Use of concept map to highlight and give oral and written practice in general to specific description with: *consists of …* *is formed by…* *is made up of…* *contains…*	-Description of the location and function of a muscle group. -Demonstration and description of exercises to strengthen this muscle group

Table 1. An example of the syllabus planning process.

Table 1 refers specifically to how elements of the subject 'Fundamentos de Fisioterapia' are incorporated into a small part of the syllabus for 'Scientific English'. A similar process is followed for other subjects within the degree programme. The syllabus is divided into thematic blocks which are selected in terms of their relevance to the Physiotherapy degree programme and the professional, academic and linguistic competences that students are required to develop. These topics are then broken down into basic genres and

functions. The specific language necessary for the production of these genres and functions is identified and activities are created which permit students to work towards the 'performance' of an end of block task where the language and content that has been carefully scaffolded during the unit or block is used to create a group presentation, recording, interview or text; the final task for the block. In the case of this block the final task consists of presenting the location and function of a muscle group and the explanation and demonstration of four exercises to strengthen it.

5. CONCLUSIONS AND REFLECTIONS

This process is time consuming for both language teachers and subject teachers. Timetabling makes meetings difficult to organize, particularly when various teachers give the same subject. Meetings must be held, activities planned and sometimes rehearsed, information and explanations must be relayed to teachers who are unable to attend meetings. Modifications in one course may entail modifications in another. The amount of integration of English into other subjects is increasing from year to year.

The English course is taught by 4 teachers who often differ in their approaches to language teaching and particularly to the place of content in a language course, in ESP and in CLIL. Negotiations on the amount of new content to be included in each class were a regular occurrence at weekly coordination meetings.

However, we believe that many of these difficulties are temporary and that the advantages of this system outweigh the disadvantages. Subject teachers are becoming increasingly confident about using English in the classroom and more aware of teaching methodology. Language lecturers are becoming more confident about their grasp of content matter and more convinced about the utility and coherence of the syllabus for Scientific English.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: an introduction. In Belcher, D. (Ed.). *English for Specific Purpose in Theory and Practice* (pp. 1-20). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton–Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In Delanoy W, Volkmann, L., *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winteer.

Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J. M. (2011). Internationalization, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3), 345-359

Dudley-Evans, T., St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández, D.J. (2009). CLIL at the University Level: Relating Language Teaching with and through Content Teaching. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2(2), 10-26.

Fortanet-Gómez, I. (2010). Training CLIL teachers at university level. In Lasagabaster, D., Ruiz de Zarobe, Y. (Ed.). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 257-276). Newcastel upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Learning. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Lasagabaster, D. (2009). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

Pavón Vázquez, V., Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.

Poręcka, B. (2011). *The LSP-CLIL Interface in the University Context*. Proceedings of the 4th International Conference "ICT for Language Learning". http://www.pixelonline.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/CLIL13-422-FP-Porecka-ICT4LL2011.pdf

Shi, L. (2009). English for Medical Purposes. In Belcher, D. (Ed.). *English for Specific Purpose in Theory and Practice* (pp. 205-228). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

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

ANÁLISIS CONTRASTIVO ALBANÉS – ESPAÑOL: EL LENGUAJE POLÍTICO ALBANÉS ENFRENTE AL LENGUAJE POLÍTICO ESPAÑOL

Hilda Bushi
Universidad Complutense de Madrid
hilda.bushi@gmail.com

Bushi, H. (2013). Análisis contrastivo albanés – español: el lenguaje político albanés enfrente al lenguaje político español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

ANÁLISIS CONTRASTIVO ALBANÉS – ESPAÑOL:
– El lenguaje político albanés enfrente al lenguaje político español –

Hilda Bushi

OBJETIVOS

- Comparar de forma descriptiva, los lenguajes políticos en el idioma albanés y español.
- Realizar un estudio sobre el lenguaje usado por los políticos en las respectivas lenguas.
- Analizar el español usado por los políticos o, dicho de otra forma, el español en contexto político.

METODOLOGÍA

- Usar como base metodológica la pragmática ya que la actualidad política abarca una multitud de campos.Es necesario conocer el contexto de emisión de los mensajes, para entender plenamente el significado y la forma de los mismos.
- Analizar todas las características o peculiaridades del lenguaje político.
- Dos factores básicos:
  - el período de recogida de datos
  - selección de las fuentes:
- Obtención un corpus representativo, para obtener resultados parciales.
- Con el fin de captar el discurso político en todas sus variedades y circunstancias (diversidad).
- Revisar los documentos ofrecidos por las representaciones políticas y los partidos políticos, mediante sus páginas web , artículos, boletines, programas electorales e informaciones en general.
- Acudir a cualquier medio de información que nos pudiera ser útil: todo tipo de publicaciones, la radio, la televisión.

RESULTADOS

El lenguaje político albanés:

- uno de los instrumentos lingüísticos más convenientes para el estilo político-social.
- contenido con un especial carácter denotativo y connotativo.
- características que hacen destacar este lenguaje del resto de los lenguajes.
- terminología y formas expresivas-emocionales.
- distintas posturas e interpretaciones de los lingüistas.
- relaciones con el lenguaje general y el literario.

El lenguaje político español:

- el lenguaje de una profesión (la política).
- no persigue una finalidad críptica o ambigua.
- ha de ser un lenguaje transparente dirigido a los ciudadanos.
- no necesita de una formación específica para ser entendido.

PRÓXIMOS PASOS DE INVESTIGACIÓN

Lenguaje político albanés:

- Definir su significado:
  - *''lenguaje político y social''*,
  - *''lenguaje social y político''*
  - *''lenguaje político - social*,
  - *''terminología política – social''*
  - *''lenguaje político – social''*
- Enfrentar el problema teórico, que se relaciona con la determinación de este lenguaje, con su contenido y rasgos que lo caracterizan, así como también con las relaciones que existen entre él y otros lenguajes.

CONCLUSIONES

El objetivo que proponíamos al principio de esta exposición, ha resultado, tal vez, ambicioso en relación con el contenido real del trabajo. No obstante, hemos conseguido establecer un paralelismo entre el lenguaje político en albanés y en español el cual nos ha permitido descubrir ciertas realidades para el estudio contrastivo de las estructuras de este lenguaje en las dos lenguas.

La fase de contraste está dirigida a extraer conclusiones significativas para así poder establecer las relaciones entre las dos lenguas. Pretendemos también construir tanto un sistema de pautas, dentro de la enseñanza de español dirigida a alumnos albaneses, como unas reglas de uso y frecuencia de las distintas formas de caracterización en las dos lenguas, para contribuir con aspectos útiles a la traducción español – albanés y viceversa.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mis reconocimientos a AECID y al Ministerio de Asuntos Exteriores por haberme brindado la oportunidad de continuar los estudios de posgrado e investigación en España con una de las Becas MAEC – AECID.

Un especial agradecimiento a la Directora de mi Tesis Doctoral por apoyarme siempre en las iniciativas profesionales.

Referencias bibliográficas

Samara, M, 2008, *''Rreth leksikut politik e shoqeror ne gjuhen shqipe''*; Xh.Lloshi, *''Gjuha, stili dhe redaktimi ne shtyp''*, 1977; Xh. Lloshi, *''Zhvillimi i leksikut politiko-shoqeror ne gjuhen shqipe pas çlirimit''*, 1979/4, en SF; *''Gjuha, stil dhe redaktimi ne shtyp''*, 1977.; J.Thomai, *''Leksikologjia e gjuhes shqipe''*, 1984, 1999, 2006; S. Pellumbi & F. Spahiu, *''Fjalori i filozofise''* 1982; *''Fjalori i termave se te drejtes''* (varios autores), 1988; *''Fjalor i termave te ekonomise politike''* (grup autoresh), 1983; Salazar, Suzana y Núñez Cabezas, Emilio, 2002: *''El lenguaje político español''*; Núñez Cabezas, Emilio, *''Aproximación al lenguaje político español''*

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

CONTRIBUCIONES DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA A LA ENSEÑANZA DE LA LE A ESTUDIANTES ITALÓFONOS: EL CASO ESPECIAL DE LOS USOS DEL VERBO *HABER*

Anna Sulai Capponi
Università degli Studi di Perugia
anazulay@virgilio.it

Capponi, A. (2013). Contribuciones de la lingüística contrastiva a la enseñanza de la LE a estudiantes italófonos: el caso especial de los usos del verbo *Haber*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Desde cuando se empezaron a escribir las gramáticas de las lenguas romances, las gramáticas españolas para estudiantes italianos y las italianas para hispanófonos no fueron muchas y la mayoría se empezaron a redactar en un período muy tardío. El prejuicio que desde siempre acompaña el estudio del español para italianos, y viceversa, ha sido, y sigue siendo, la convicción de la facilidad del aprendizaje entre estos idiomas tan parecidos. Ya muchos estudios han evidenciado lo inconsistente de este preconcepto y han demostrado que resulta más fácil un primer nivel de subsistencia mientras resulta arduo llegar al nivel de perfección por las constantes interferencias. Las innumerables dificultades que el estudiante italiano de lengua española LE encuentra comprende a la vez aspecto fonológicos, morfo-sintácticos y lexicales. Como docente de lengua española LE he podido comprobar como el análisis contrastivo produce muy buenos efectos sobre todo a la hora de identificar los ámbitos de mayor dificultad. Además, es posible completar todos aquellos argumentos que las gramáticas escritas para estudiantes extranjeros, sin dirigirse directamente a discentes de habla italiano, no toman en consideración, así como evitar pérdidas de tiempo en ámbitos absolutamente equivalentes. De la misma manera el profesor en aula puede encontrar una ayuda en el uso del análisis contrastivo en cuanto trate de completar el aprendizaje y autoaprendizaje desarrollado mediante suportes técnicos. En efecto, todos los elementos abstractos, gramaticales y léxicos, difíciles de aprender exclusivamente con materiales audiovisuales encuentran en el estudio contrastivo elementos útiles para la inmediata comprensión. En este estudio queremos presentar el caso de los usos del verbo Haber en su función de auxiliar en oposición al verbo Tener, o Impersonal en oposición al verbo Estar, a su empleo en expresiones jurídicas, en sus arcaísmos en las expresiones "he aquí, he allí", en la construcción de distintas locuciones, en la formación de perífrasis de obligación personal e impersonal, etc… El estudiante italiano puede encontrar, en un enfoque de tipo contrastivo, una importante contribución en las analogías interlingüísticas y reflexionar para adquirir una conciencia metalingüística.

Palabras clave: español LE, análisis contrastivo, verbo Haber, estudiantes italófonos

ABSTRACT

Since the advent of grammars in Romance languages there has been a notable deficiency. The Spanish grammars for Italian learners and vice versa have been lacking. The few which have been issued were also done in a very late period. The prejudices surrounding the similarities between Spanish and Italian have traditionally created a misconception of simplicity for native speakers of either language learning the other. Numerous studies have proven that this cliché is actually wrong and have also shown that while it is easy to gain a basic level of knowledge, it is difficult to achieve a higher level of competence due to the language transfer. Italian learners of Spanish as a foreign language face several difficulties which dwell on phonological, lexical and syntax issues. As a teacher of Spanish as a foreign language, I have had the opportunity to assess how contrastive analysis can be really beneficial, particularly in identifying the most critical issues encompassing structural differences and similarities. Furthermore, it is possible to include all those topics that grammars conventionally do not take into account by using a holistic

approach, and also to avoid wasting time on areas which prove repetitive and irrelevant. At the same time, the contrastive analysis can be a useful tool for a teacher as it complements the learning and self learning provided by technical support. In fact, all the grammar and lexical issues which are customarily dealt with solely through audiovisual materials can actually be more stringently tackled through contrastive analysis. To demonstrate this, this investigation will focus on the usage of the verb 'haber' as an auxiliary in opposition to the verb 'tener', and also as an impersonal verb in contrast to the verb 'estar'. It will additionally concentrate on the usage of 'haber' under various facets; as a legal term, in the construction of sentences, as an archaism in expressions such as 'he aquí' and 'he allí', in personal or impersonal 'perifrasis de obligacion', etc. The Italian learner can thereby use the contrastive approach as an important tool in dealing with interlinguistic similarities and by extension, utilizing it as a means of achieving a metalinguistic conscience.

Key words: Spanish FL, contrastive analysis, verb Haber, Italian learners.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, solamente, la didáctica ha empezado a tomar en consideración la formación del profesor de lengua extranjera. El docente se ha ido formando sobre los estudios de lingüística a los cuales añadía su experiencia personal. Con la lingüística aplicada se han empezado a poner en relación las metodologías surgidas comparando las diversas prácticas adoptada en las escuelas de lengua y en las Universidades. Cada uno ha desarrollado un método suyo personal que se ha evolucionado según los medios que iba teniendo al alcance y según las indicaciones que los lingüistas proponían. Con la entrada de las nuevas tecnologías el docente de LE ha tenido que hacer frente a los nuevos medios con sus propias fuerzas. Con respecto a las lenguas afines se han desarrollado metodologías que apoyaban el análisis contrastivo y que van perdiendo terreno en vista de una visión más tendida hacia el multilingüismo. Al día de hoy, pero, quizás, parece oportuno retornar sobre ciertas posiciones y evaluar si un aproche contrastivo puede seguir teniendo valor en relación a la enseñanza de las lenguas afines. Ponemos aquí el caso de la enseñanza del verbo Haber en todos sus usos tanto en italiano como en español para examinar cuánto el análisis contrastivo puede ser útil para la comprensión profunda de estos dos idiomas vistos en comparación.

2. HISPANÓFONOS E ITALÓFONOS EN CONTACTO

Al entrar en aula para dar clases de español a estudiantes de habla italiana el docente se encuentra, sin duda alguna, frente a un alumnado muy bien predispuesto psicológicamente al aprendizaje. Esto es debido por un lado al carácter amistoso que existe desde siempre entre los dos pueblos y por el otro a la vasta gama de situaciones en las cuales estas lenguas vienen usadas: publicidad, películas, historietas, canciones, música, etc… aspecto, esto, que nos lleva a pensar erróneamente que estos pueblos puedan entenderse sin dificultad alguna.

Además de un largo período histórico común durante el Imperio Romano, en realidad Península Ibérica e Italia han mantenido durante largo tiempo mucho más que simples relaciones culturales. Los aspectos que influyeron decisivamente en las relaciones entre España e Italia fueron muchas, entre ella recordamos: el

amplio intercambio cultural entre los dos Países durante el Renacimiento cuando letrados y estudiosos se movían curiosos de un país a otro; la dominación borbónica en el Sur de Italia que deja viva su huella lingüística en la zona de Nápoles o de Sicilia; la llegada a Italia de los Jesuitas expulsados de España e Hispanoamérica (1767); movimientos de tropas que hubo entre uno u otro pueblo durante los conflictos mundiales del siglos XX; los movimientos migratorios que en los siglos pasados incluyeron los países de habla española del otro lado del Océano, así que italianos e hispanohablantes han seguido manteniéndose en contacto; en el siglo XXI importantes movimientos migratorios han transportados una gran multitud de latinoamericanos al suelo itálico.

Según lo que vinimos describiendo acerca de los contactos entre italianos e hispanohablantes lo razonable sería concluir que a lo largo de los siglos se editaran millones de textos escritos para la enseñanza de la lengua italiana a españoles y viceversa.

Sin embargo no fue así. En el siglo XVI nacen los primeros textos en los cuales se harán reflexiones sobre estas dos lenguas, como *Diálogos de la lengua* de Valdés (1535) o *Osservationi della lingua Castigliana*de Giovanni Miranda (1566) y las primeras gramáticas como *Il paragone della Lingua Toscana e Castigliana* de Alessandri d'Urbino (1560) y los primeros vocabularios como el *Vocabulario de las dos lenguas Toscana y Castellana* de Cristóbal de las Casas (1570) y textos dedicados a los hablantes de las dos lenguas como la *Gramatica spagnuola et italiana* de Lorenzo Franciosini (1634) o *Arte muy curiosa por la cual se enseña muy de raíz el entender y hablar la lengua italiana* de Trenado d'Ayllón (1596).

Todos estos textos pertenecen al siglo XVI e inicio XVII, desde este momento la producción empieza a disminuir. Recordamos *La Nueva y completa gramática italiana explicada en español* de Pietro Tommasi (1779) que escribe: "Qualquiera pues, que desee aprender con menos trabajo, y más perfección una lengua extrangera, conviene que primero sepa bien la suya propia" (Buono, 1999: 366).

Las causas por las cuales se dedican menos textos al estudio de las dos lenguas en los dos países son varias: la llamada "decadencia de las letras Hispánicas" (Bas Martín, 1999: 163); la falta por parte de Italia y España de interés para la experimentación sobre la enseñanza lingüística, a diferencia de Francia, Alemania e Inglaterra (Titone, 1980); el prejuicio sobre la facilidad de la lengua española para los italianos (Calvi, 1995: 22).

Este último punto, o sea la convicción de la facilidad de comunicación entre hispanohablante e ítaloparlantes, es la condición que aún crea problemas a los docentes de lenguas.

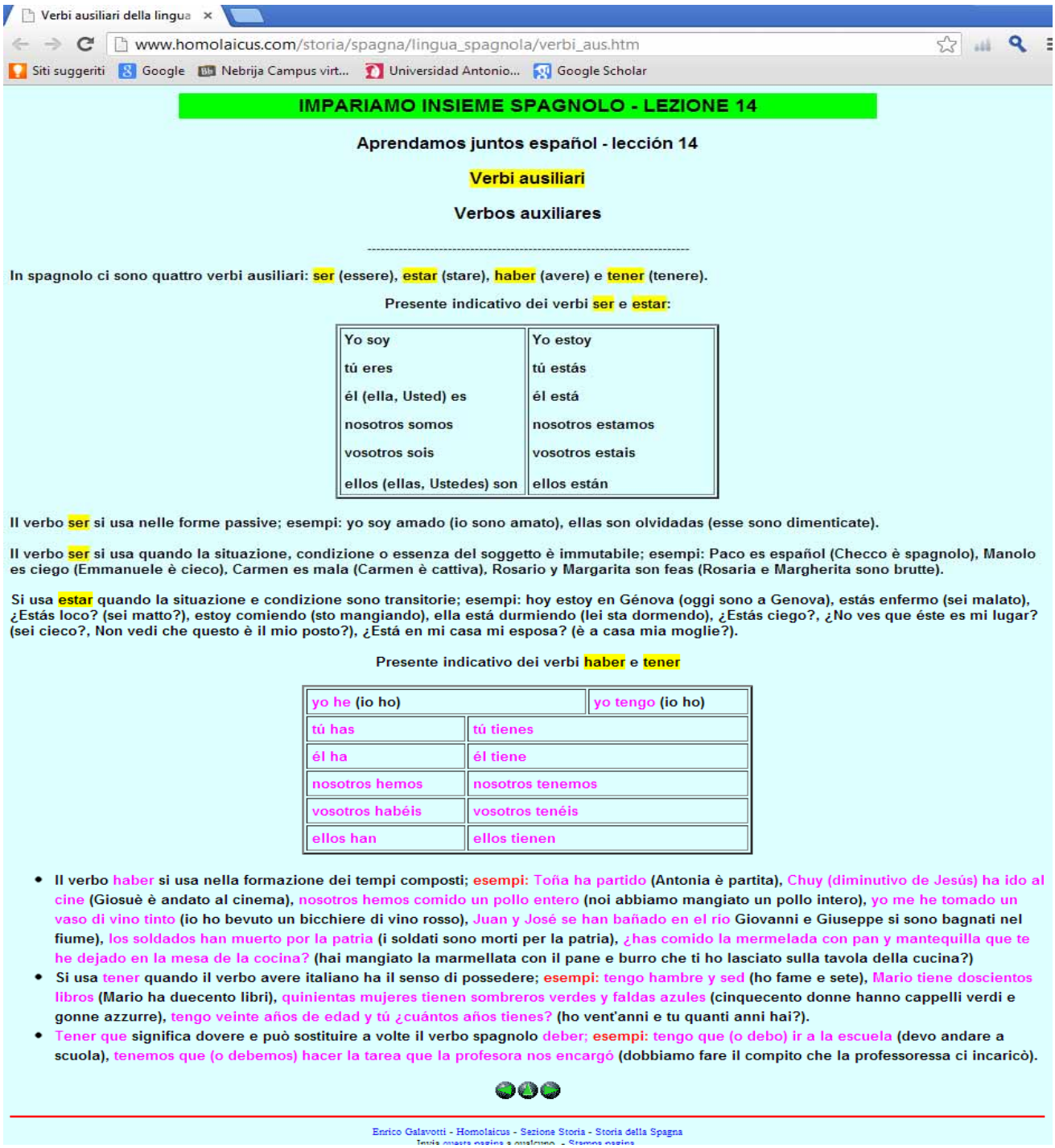
Empezamos diciendo que el alumno italófono inicia sus clases de lengua española con muy buena predisposición y, también, con la falsa idea de que este idioma se va a aprender con cierta facilidad. Ya todos los que operamos en este sector sabemos de lo arduo que es superar esta barrera. La subsistencia de un italiano en un país hispanófono es garantizada, y tenemos prueba de eso al averiguar que los emigrantes italianos del siglo pasado casi nunca estudiaron la lengua española hasta el punto de crear fenómenos lingüísticos como el "cocoliche" (Cancellier, 2001). Asimismo los emigrantes latinos de hoy que viven en Italia consideran superfluas las clases de italiano.

3. LOS USOS DEL VERBO HABER

3.1 *Haber* como auxiliar

Ahora bien, vamos a tomar en consideración las gramáticas españolas para estudiantes extranjeros. Estos tipos de gramáticas presentan la lengua española sin poner la atención en la contrastividad con el italiano. Lo mismo pasa con la mayoría de las gramáticas españolas destinadas a italófonos, y el contrario. Nos referimos tanto a las impresas como a las que se encuentran en la Red.

Analizamos una página web gratuita de un curso de lengua española para italianos:



Verbi ausiliari della lingua

www.homolaicus.com/storia/spagna/lingua_spagnola/verbi_aus.htm

Siti suggeriti | Google | Nebrija Campus virt... | Universidad Antonio... | Google Scholar

IMPARIAMO INSIEME SPAGNOLO - LEZIONE 14

Aprendamos juntos español - lección 14

Verbi ausiliari

Verbos auxiliares

In spagnolo ci sono quattro verbi ausiliari: ser (essere), estar (stare), haber (avere) e tener (tenere).

Presente indicativo dei verbi ser e estar:

Yo soy	Yo estoy
tú eres	tú estás
él (ella, Usted) es	él está
nosotros somos	nosotros estamos
vosotros sois	vosotros estais
ellos (ellas, Ustedes) son	ellos están

Il verbo ser si usa nelle forme passive; esempi: yo soy amado (io sono amato), ellas son olvidadas (esse sono dimenticate).

Il verbo ser si usa quando la situazione, condizione o essenza del soggetto è immutabile; esempi: Paco es español (Checco è spagnolo), Manolo es ciego (Emmanuele è cieco), Carmen es mala (Carmen è cattiva), Rosario y Margarita son feas (Rosaria e Margherita sono brutte).

Si usa estar quando la situazione e condizione sono transitorie; esempi: hoy estoy en Génova (oggi sono a Genova), estás enfermo (sei malato), ¿Estás loco? (sei matto?), estoy comiendo (sto mangiando), ella está durmiendo (lei sta dormendo), ¿Estás ciego?, ¿No ves que éste es mi lugar? (sei cieco?, Non vedi che questo è il mio posto?), ¿Está en mi casa mi esposa? (è a casa mia moglie?).

Presente indicativo dei verbi haber e tener

yo he (io ho)	yo tengo (io ho)
tú has	tú tienes
él ha	él tiene
nosotros hemos	nosotros tenemos
vosotros habéis	vosotros tenéis
ellos han	ellos tienen

- Il verbo haber si usa nella formazione dei tempi composti; esempi: Toña ha partido (Antonia è partita), Chuy (diminutivo de Jesús) ha ido al cine (Giosuè è andato al cinema), nosotros hemos comido un pollo entero (noi abbiamo mangiato un pollo intero), yo me he tomado un vaso di vino tinto (io ho bevuto un bicchiere di vino rosso), Juan y José se han bañado en el río Giovanni e Giuseppe si sono bagnati nel fiume), los soldados han muerto por la patria (i soldati sono morti per la patria), ¿has comido la mermelada con pan y mantequilla que te he dejado en la mesa de la cocina? (hai mangiato la marmellata con il pane e burro che ti ho lasciato sulla tavola della cucina?)
- Si usa tener quando il verbo avere italiano ha il senso di possedere; esempi: tengo hambre y sed (ho fame e sete), Mario tiene doscientos libros (Mario ha duecento libri), quinientas mujeres tienen sombreros verdes y faldas azules (cinquecento donne hanno cappelli verdi e gonne azzurre), tengo veinte años de edad y tú ¿cuántos años tienes? (ho vent'anni e tu quanti anni hai?).
- Tener que significa dovere e può sostituire a volte il verbo spagnolo deber; esempi: tengo que (o debo) ir a la escuela (devo andare a scuola), tenemos que (o debemos) hacer la tarea que la profesora nos encargó (dobbiamo fare il compito che la professoressa ci incaricò).

Enrico Galavotti - Homolaicus - Sezione Storia - Storia della Spagna

Figura 1. Página de la web *Homolaicus* de Enrico Galavotti

En esta página se da una información incompleta en cuanto al uso de Haber. El uso de Haber como auxiliar comporta cierto grado de dificultad para el estudiante italófono dado que en italiano el tiempo compuesto se forma con el verbo *Avere* con los verbos transitivos y con *Essere* con los verbos intransitivos. En español los tiempos compuestos se forman con Haber en las formas activas y con Ser en las formas pasivas:

Siamo andate al cinema	Hemos ido al cine
Abbiamo mangiato il pesce	Hemos comido pescado
Il libro è scritto dagli studenti	El libro es escrito por los estudiantes

Notamos, a través de los ejemplos, otra regla que necesitan aprender los ítalos parlantes: el Participio Pasado queda invariado en español cuando forma los tiempos compuestos, en cambio en italiano concuerda con el sujeto. Un italiano podrá caer a menudo en la costumbre de usar el verbo Ser como auxiliar de los intransitivos, concordando el Participio con el sujeto (Somos idas*). Así como tiene que prestar mucha atención en no interponer palabras entre el verbo Haber y el Participio, circunstancia admitida en italiano:

Non l'ho mai vista	Nunca la he visto

3.2 El verbo Haber en oposición al verbo Tener

Es posible encontrar al verbo Tener con función auxiliar:

Tengo leídas doscientas páginas del libros

El valor acumulativo que tiene esta construcción es fácilmente comprendida con la ayuda de la contrastividad en cuanto esta frase puede ser traducida como:

Ho già letto duecento pagine del libro

Y también:

Ne ho lette duecento (pagine)

Otro caso es el Haber en oposición al Tener. En italiano en efecto el valor semántico de posesión también lo desempeña el verbo Avere:

Ho fame	Tengo hambre
Mio fratello ha una casa bellissima	Mi hermano tiene una casa bellísima

En este caso es necesario poner cierto número de ejercicios mientras no sea entendido, aunque podemos hacer recurso al habla napolitano que por las influencias debidas a la dominación hispana sigue manteniendo este uso:

Tengo fame

3.3 El verbo Haber Impersonal en oposición al verbo Estar

Cierto grado de dificultad lo tenemos al momento de enseñar el uso de Haber impersonal en oposición al verbo Estar. La duda es doble en cuanto la impersonalidad en italiano tiene formas singular y plural:

C'è una sedia	Hay una silla
Ci sono due sedie	Hay dos sillas

Y la segunda problemática aparece en la alternancia de uso entre Haber y Estar en cuanto el primero se refiere a personas u objetos genéricos, mientras el segundo se usa con personas u objetos conocidos:

C'è mio fratello	Está mi hermano
Sul tavolo ci sono dei libri	Sobre la mesa hay unos libros
Sul tavolo c'è il libro di grammatica	Sobre la mesa está el libro de gramática

En estos casos necesitamos de una explicación frontal en donde el docente tiende a responder a todas las dudas con la ayuda de cierto número de ejercicios.

3.4 Construcciones Perifrásticas con el verbo Haber

El verbo Haber sirve también para la construcción de perífrasis de obligación. Las formas impersonales:
Es necesario, Se necesita, Hace falta, Es menester, Es preciso… son sinónimas de la perífrasis:

Haber impersonal + que + infinitivo

En italiano encontramos:
E' necessario, Si necessita, C'è necessità, C'è bisogno, Bisognare...

Bisogna mangiare per vivere	Hay que comer para vivir

Una vez establecida la correspondencia entre las dos lengua, podemos pasar a la obligación determinada por la perífrasis:

Haber + de + infinitivo

Esta forma de obligación ya no pertenece a lo coloquial ni a la lengua de uso común actual, pero sigue estudiándose por encontrarse en los textos literarios recientes que cualquier estudiante puede acercarse a traducir. En este caso la contrastividad desarrolla un rol fundamental porque en italiano es fácil tropezar con la correspondiente perífrasis que también se encuentra relegada a un uso arcaico si no fuera por quedar en algunas expresiones coloquiales frecuentes:

Ho da fare He de hacer algo

La perífrasis Tener + que + infinitivo desempeña el mismo rol que el verbo *Dovere* en italiano. Además cabe añadir que la perífrasis española y el verbo en italiano han ido sustituyendo las correspondientes formas arcaicas de Haber + de + infinitivo y la perífrasis italiana *Avere* + *da* + *infinito*:

Devi sistemare la tua camera Tienes que arreglar tu habitación

Sólo es necesario proceder con algunos ejercicios para la fijación.

Durante la presentación – explicación de las perífrasis de obligación se suele presentar otra construcción que si bien no expresa obligación usa el verbo Deber:

Deber + de + infinitivo

Esta construcción perifrástica tiene valor de duda, aproximación. Para un estudiante italófono no representa ninguna dificultad en cuanto encuentra una construcción parecida en italiano que usa el verbo *Dovere* en modo Condicional:

Dovrebbero essere le cinque Deben de ser las cinco

En este caso usar la contrastividad permite enfocar inmediatamente la perífrasis que resulta comprendida con muy pocos ejemplos.

3.5 El uso del verbo Haber como interjección

En las varias páginas visionadas en la Red de acceso libre que se dedican a la gramática española para hablantes italianos no encontramos referencia al adverbio *ecco* usado como interjección y que, en cambio, los estudiantes necesitan traducir por usarse mucho en Italia:

La interjección en español, clasificación de las interjecciones propias e impropias.

AulaDiez español online

INICIO | MIS CURSOS | CURSOS DE ESPAÑOL ONLINE | MATERIALES GRATUITOS | PROFESORES DE ESPAÑOL | INSCRIPCIÓN | CONTACTO

Fichas Gramaticales
La interjección

Tabla de contenidos | Capítulo siguiente | Capítulo anterior | Ejercicio correspondiente

Capítulo / ejercicio de libre acceso | Estudiante: Invitado | Tutor: [no asignado] | Centro docente: AulaDiez español online

MIS CURSOS > Fichas Gramaticales > La interjección
Ficha 51

Temas relacionados | Guía Didáctica

- Las interjecciones se usan normalmente en frases exclamativas, ya que la intención del hablante suele ser la de expresar sentimientos, actitudes y sensaciones propias, o bien la de apelar al oyente.
- Según la función comunicativa que realizan, las interjecciones se puede incluir en tres grupos que vemos en la siguiente tabla:

INTERJECCIONES PROPIAS	
Onomatopéyicas Suelen ser adaptaciones de ruidos o acciones.	tictac, glugló, rin rin, zas, pum, plas, paf, chas, catapión
Apelativas Sirven para llamar la atención o imponer alguna actitud al oyente.	hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches, buenas, abur, eh, ey, ea, chist
Sintomáticas Señalan el estado de ánimo del hablante.	ah, aja, ajajá, ay, bah, ca, quiá, caramba, caray, ea, hola, huy, ja ja, oh, ojalá, ps, pss, psh, pche, pu, puf, puaf, tatata, uf

- Muchas palabras usadas con entonación exclamativa de forma aislada toman valor de interjección y se conocen como interjecciones impropias:
  ¡Hombre!
  ¡Jesús!
  ¡Dios mío!
  ¡Mi madre! o ¡Madre mía!
  ¡Bueno!
  ¡Bravo!
  ¡Fuera!
  ¡Anda!
  ¡Venga!
  ¡Vaya!
- Las interjecciones propias o impropias pueden aparecer como frases completas por sí mismas o llevar un enunciado que depende de ellas y que suele ser exclamativo o imperativo:
  ¡Cuidado!
  ¡Ah!
  ¡Ah, ya estáis aquí!
  Venga, abre la botella de cava.
- Pueden ser equivalentes a la unidad exclamativa **qué**:
  ¡Vaya suerte! = ¡Qué suerte!
- Pueden preceder a un sustantivo, a un complemento preposicional o incluso a una oración subordinada:
  ¡Ay, madre!
  ¡Ay de nuestros ahorros!
  ¡Ojalá no lloviera tanto!
- A veces solo la entonación exclamativa permite distinguir una frase con valor interjectivo de otra con valor declarativo:
  Ahí va mi madre.
  ¡Ahí va mi madre!

Temas relacionados con **La interjección**
Algunos de los siguientes enlaces pueden requerir estar matriculado en el curso correspondiente.

Tablas Gramaticales, Tabla 20: Las interjecciones

Tabla de contenidos | Capítulo siguiente | Capítulo anterior | Ejercicio correspondiente

© 2000-2013 AulaDiez español online, S.L.L.
Inicio página | Términos de uso | Copyright | Acuerdo de privacidad | FAQ | Ayuda | Enlaces

Figura 2. http://www.auladiez.com/fichas/51_interjecciones.php

En realidad el verbo Haber también puede ser empleado como adverbio. Según la definición de la Real Academia de España: he*(Del ár. hisp. há, y este del ár. clás. hā).adv. Unido a aquí, ahí y allí, o con los pronombres me, te, la, le, lo, las, los, se usa para señalar o mostrar a alguien o algo*.

En este caso también resulta útil el análisis contrastivo en cuanto corresponde al italiano *ècco avv. e interiez. [lat. ĕccum]*, según la definición del Vocabolario Treccani della Lingua Italiana:

Ecco qui il nostro amico!	¡He aquí nuestro amigo!
Eccomi	Heme

3.6 El verbo Haber en el lenguaje jurídico

En un enfoque dirigido a los lenguajes para fines específicos podemos también hacer recurso al análisis contrastivo. Tomamos como ejemplo el lenguaje jurídico, cuya característica, entre otras, es la de utilizar formularios y construcciones arcaicas. Son estos, sobre todo, los casos en que la contrastividad con el italiano resulta de gran ayuda. La mayoría de las construcciones con Haber corresponden totalmente:

Avente causa	Habiente causa
Avente diritto	Habiente derecho
Non luogo a procedere	No ha lugar

4. LA CONTRASTIVIDAD

Escribe Katerin Katerinov, que fue, entre otras cosas, Profesor en la Universidad para Extranjeros de Perugia:

> *… la opinión tan difundida de que un idioma extranjero se aprende más fácilmente cuanto más parecido es a la lengua materna, se revela completamente errónea: […] como se puede deducir de los datos parciales que presentamos a continuación:*

		Alemanes	*Ingleses*	*Españoles*
1.	*Uso de las preposiciones*	*148*	*137*	*289*
2.	*Perfecto – Imperfecto*	*103*	*114*	*8*
3.	*Artículos: formas y uso*	*65*	*122*	*82*
4.	*Pronombres personales*	*15*	*17*	*196*
5.	*Consonantes dobles*	*36*	*57*	*135*
6.	*Interferencias lexicales*	*59*	*40*	*124*
7.	*Uso de los auxiliares*	*9*	*16*	*129*
8.	*Ortografía: problemas varios*	*7*	*12*	*129*

(Katerinov, 1979)

Sin embargo no podemos decir que el análisis contrastivo sólo evidencia las interferencias negativas. Al contrario, a través de estas observaciones, podemos establecer los argumentos claves sobre los cuales detenernos cuando representen cierto grado de complicación y abreviar los tiempos

cuando tengan perfecta correspondencia entre las dos lenguas (Galán Bobadilla, 1994).

Ya en 1596 Francisco Trenado d'Ayllón en su obra *Arte muy curiosa por la cual se enseña muy de raíz el entender y hablar la lengua italiana* había reconocido la utilidad de la contrastividad, si bien de forma muy rudimentaria. En su obra afirma que para aprender el italiano conviene dividir la lengua en cuatro partes: evidencia en la primera las palabras españolas que corresponden al italiano tanto en el significado como en el sonido; en la segunda las parecidas que sólo difieren por una letra o una vocal; en la tercera los términos latinos que se han quedado en el italiano de manera que los españoles que lo conozcan se encuentren facilitado y en la cuarta las palabras que no tienen ninguna correspondencia, de modo que el lector sabrá cuáles son los términos a que dedicar cierto trabajo.

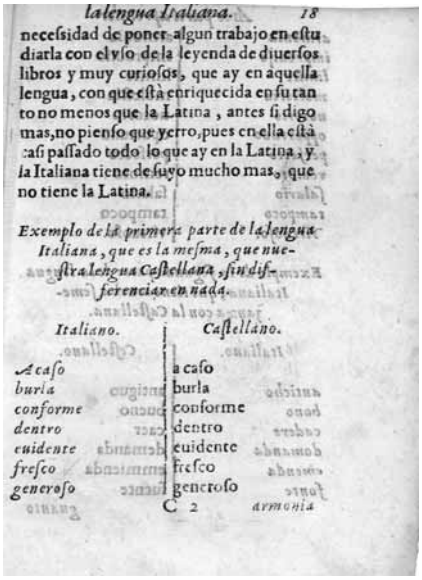
ARTE MVY
CVRIOSA POR
LA QVAL SE ENSEñia muy de rayz, el entender, y hablar la Lengua Italiana, con todas las reglas de la pronunciacion, y acento, y declaracion de las partes indeclinables, q̃ a esta Lengua nos oscurecen.

Compuesto por Francisco Trenado de Ayllon.

Dirigido a don Iñigo de Herrera y de Velasco &c.

CON PRIVILEGIO.

MEDINA DEL CAMPO.
Por Sanctiago del Canto. Año de 1596.

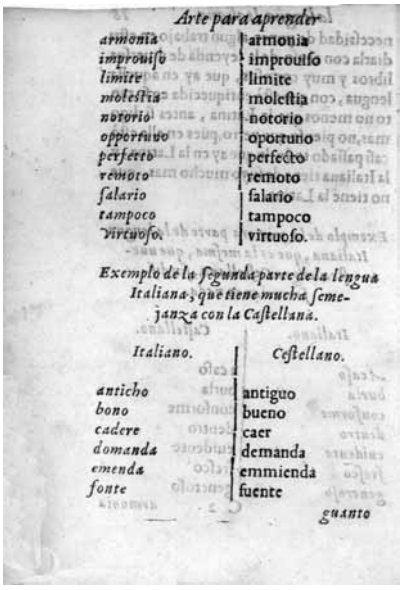

la lengua Italiana. 18

necessidad de poner algun trabajo en estudiarla con el vso de la leyenda de diuersos libros y muy curiosos, que ay en aquella lengua, con que està enriquecida en su tanto no menos que la Latina, antes si digo mas, no pienso que yerro, pues en ella està assi passado todo lo que ay en la Latina, y la Italiana tiene de suyo mucho mas, que no tiene la Latina.

Exemplo de la primera parte de la lengua Italiana, que es la mesma, que nuestra lengua Castellana, sin diferencia en nada.

Italiano.	*Castellano.*
A caso	a caso
burla	burla
conforme	conforme
dentro	dentro
euidente	euidente
fresco	fresco
generoso	generoso

C 2 *armonia*

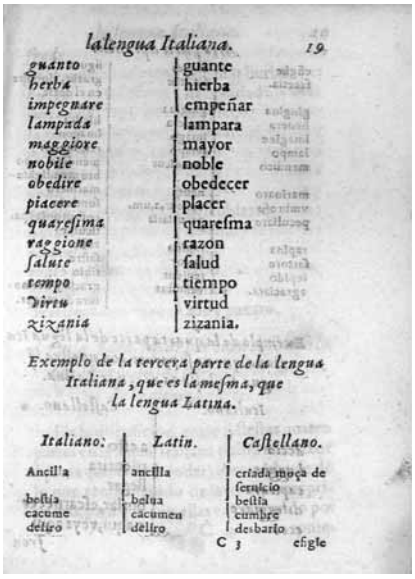

Arte para aprender

armonia	armonia
improuiso	improuiso
limite	limite
molestia	molestia
notorio	notorio
opportuno	oportuno
perfetto	perfecto
remoto	remoto
salario	salario
tampoco	tampoco
virtuoso.	virtuoso.

Exemplo de la segunda parte de la lengua Italiana, que tiene mucha semejanza con la Castellana.

Italiano.	*Castellano.*
anticho	antiguo
bono	bueno
cadere	caer
domanda	demanda
emenda	emmienda
fonte	fuente

guanto


la lengua Italiana. 19

guanto	guante
herba	hierba
impegnare	empeñar
lampada	lampara
maggiore	mayor
nobile	noble
obedire	obedecer
piacere	placer
quaresima	quaresma
raggione	razon
salute	salud
tempo	tiempo
virtu	virtud
zizania	zizania.

Exemplo de la tercera parte de la lengua Italiana, que es la mesma, que la lengua Latina.

Italiano:	*Latin.*	*Castellano.*
Ancill'a	ancilla	criada moça de seruicio
bestia	belua	bestia
cacume	cacumen	cumbre
deliro	deliro	desbario

C 3 *efigie*

effigie	effigies	figura
facetia.	facetiæ	gracia, donaire en el decir
gingiua	gingiua	encia
hedera	hedera	hiedra
Imagine	imago	imagen
lampo	lampo	resplandor
mendico	mendicus	mendigo y pobre mendigate
marinaro	nauta	marinero
vmbroso	opacus,a,um.	sombrio
peculiare	peculiaris	cosa propia y particular
rapina	rapina	robo
sartore	sartor	sastre
tepido	tepidus	tibio
agraciata.	venustas	gracia y hermosura de muger.

Exemplo de la quarta parte de la lẽgua Italiana, que no se parece con nuestra lẽgua Castellana ni con la Latina.

Italiano.	*Castellano.*
accio	a esto
buggia	mentira
capitare	llegar
dileggiare	burlar, escarnecer
ecco	e aqui, veys aqui

froa

frode	engaño
gabbare	engañar burlar
huopo	necessidad
inciampo	tropieço.
lagnare	quexar
mancare	faltar
niente	nada
ogni	todo
palese	descubierto
quinci	de aqui
recare	traer
sbalzo	salto
tempie	sienes
vccello.	abe y paxaro.

Auiso para sacar por buen discurso lo que significan las palabras oscuras de la quarta parte.

De la disposicion entre si destas quatro partes en la lẽgua Italiana podra el Lector (que la quisiere aprender) aprouecharse de lo que tendra sauido de las tres partes primeras, para que con ellas vaya sacando por

Figura 3. http://fondosdigitales.us.es/fondos/libros/3392/

5. CONCLUSIONES

Podemos concluir que el estudiante italiano puede encontrar, en un enfoque de tipo contrastivo, una importante contribución en las analogías interlingüísticas y reflexionar para adquirir una conciencia metalingüística. Una cognición, además, que lo lleve a elevarse del lugar común de que estos idiomas no necesitan un estudio profundizado al igual que los demás idiomas extranjeros.

Desde cuando las lenguas castellana y *toscana* se han ido formando hasta el día de hoy estas lenguas han sido objeto de estudios e investigaciones que las han analizado en su contrastividad; se han destacado los falsos amigos; se han establecido divergencias y similitudes; se han buscado orígenes comunes, etc…, pero, examinando tantos cursos notamos que el prejuicio sobre la facilidad de aprender español para un italiano queda igual. Ponemos un ejemplo para todos sacado de la Red:

Gramática española

La grammatica spagnola in 30 minuti

I verbi spagnoli: essere, avere, dovere

Nei verbi, il soggetto segue le stesse regole dell'italiano, e dunque può essere omesso. Vediamo due verbi molto importanti: **Essere e Avere**.

VERBO ESSERE

Il verbo essere può essere reso, in spagnolo, sia con "ser", sia con "estar":
"estar" si usa nel significato di **trovarsi, aver luogo, fermarsi** e per esprimere una condizione fisico/mentale (estoy triste, estoy alegre) o momentanea (*es verde* significa che è sempre verde, mentre *está verde* vuol dire che per esempio prima era rosso e poi è diventato verde).

Soggetto	Ser	Estar
yo	soy	estoy
tú	eres	estás
él, ella	es	está
nosotros	somos	estámos
vosotros	sois	estáis
ellos, ellas	son	están

Notare che il soggetto maschile "él" ha l'accento per distinguerlo dall'alrticolo maschile "el".

VERBO AVERE

Vediamo adesso il verbo avere:

Soggetto	Haber	Tener
yo	he	tengo
tú	has	tienes
él	ha	tiene
nosotros	hemos	tenemos
vosotros	habéis	tenéis
ellos	han	tienen

Haber serve solo come *ausiliare*, mentre *tener* ha il significato di **possedere, avere**.

VERBO DOVERE

Tener ha anche un altro significato, se seguito da *que* (***tener que***): dovere. Pertanto, *devo farlo* si traduce con *tengo que hacerlo*. Esiste però un altro verbo, ***deber de***, che significa dovere con significato probabilistico: *deve far freddo (debe de hacer frío), avrebbero dovuto già mangiare (deberían de haber comido ya,* più in uso del maggiormente corretto *hubieran debido de haber comido ya)*. Senza il de, *deber* significa *dovere* come *tener que,* forse con un significato un po' più forte ancora.

Figura 4. http://www.pianetaluca.com/grammatica/SpagnoloFrames.html

Recordamos a este punto las palabras de Juan Valdés en *Diálogo de la Lengua* compuesto en Nápoles entre 1535 y 1536:

> Quando escrivo alguna carta particular en castellano para algún italiano, pongo la g por la mesma causa que en lugar de la j larga pongo gi; pero, quando escrivo para castellanos y entre castellanos, siempre quito la g, y digo sinificar y no significar, manífico y no magnífico, dino y no digno; y digo que la quito porque no la pronuncio; porque la lengua castellana no conoce de ninguna manera aquella pronunciación de la g con la n; y veréislo porque no dize segnor, sino señor, sirviéndose de la tilde donde vosotros os servís de la g. De manera que, quando bien yo quisiesse que el castellano pronunciasse como vosotros el manífico y el sinifico, pornía en lugar de vuestra g nuestra tilde, como hago en iñorancia, y diría mañífico y siñifico; ¿qué os parece desto, señor Torres? (Valdés de, 1535: 28)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alessandri d'Urbino, G.M. (1560). *Paragone della Lingua Toscana et Castigliana*. Napoli: Mattia Cancer.
http://contrastiva.it/biblioteca/

Alunno, F. (1543). *Le ricchezze della lingua volgare. Vinegia*.
http://contrastiva.it/biblioteca/

Bas Martín, N. (1999). "La recuperación de Fray Luis de Granada en el siglo XVIII: las ediciones de Juan Bautista Muñoz". *Estudis. Revista de historia moderna*, vol. 25, p. 163-181.

Buono, B. (1999). "La Nueva y completa gramática italiana explicada en español di Pietro Tommasi (Madrid, 1779)". *VERBA*, vol. 26, p. 361-378.

Buono, B. (2008). "I rudimenti per imparare l'italiano nel Cinquecento: il Salterio, il Babuino e l'Interrogatorio della Dottrina Cristiana". *VERBA.* vol. 35, p. 425-437.

Calvi, M.V. (1995). *Didattica di lingue affini Spagnolo Italiano*. Milano:Guerini Scientifica.

Cancellier, A. (2001). "Italiano e spagnolo a contatto nel Río de la Plata. I fenomeni del 'cocoliche' e del 'lunfardo'. *Italiano e spagnolo a contatto*. *Atti del XIX Convegno dell'AISPI* (Roma, 16-18 settembre 1999), R. Londero (ed.). Padova: Unipress. t. II, p. 69-84.

De las Casas, C. (1570). *Vocabulario de la Lengua Toscana y Castellana*. Sevilla: F. de Aguilar y A. Escribano (eds.).
http://rae.es/drae/

Di Vita Fornaciari, L., Piemonti, M.G. (2001). *Dizionario giuridico: italiano-spagnolo, español-italiano*. Milano: Giuffrè. vol. VII.

Diccionario de la Real Accademia Espanola.
http://lema.rae.es/drae/

Dolci, R., Picchiassi, M., Mollica, A. (eds.) (2008). *Linguistica e glottodidattica: studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia: Guerra Edizioni.

Franciosini, L. (1707). *Gramática Spagnuola e Italiana*. Ginevra: Associati.
http://contrastiva.it/biblioteca/

Galán Bobadilla, A. (1996). "Análisis Contrastivo y Análisis de Errores en el Aula de Español como Lengua Extranjera". *V Congreso Internacional de ASELE Tendencias Actuales en la Enseñanza*

del Español como Lengua Extranjera I. Santander, 1994. Málaga: S. Contesa Peydró, P. Gomis Blanco (eds). p. 101-109.

Katerinov, K. (2006). "L'italiano L2 in Italia e nel mondo". *Atti del XV Incontro del Centro Linguistico Bocconi su "Esempi di multilinguismo in Europa. Inglese lingua franca e italiano lingua straniera"*. Milano: Egea.

Katerinov, K., et al. (1981). *Analisi contrastiva italiano-spagnolo. Simmetrie e dissimmetrie totali e parziali a livello d'uso delle preposizioni in italiano e in spagnolo*. Perugia: Guerra Edizioni.

Lonchamps, G.A., *Franciosini Lorenzo (1673). La nouissima grammatica delle tre lingue italiana, franzese, e spagnuola. Venetia: per Domenico Miloco*. http://contrastiva.it/biblioteca/

Longinotti, D. (2009) "Problemi Specifici della Traduzione Giuridica: Traduzione di Sentenze dal Tedesco e dall'Inglese", *Quaderni di Palazzo Serra* 17, Genova. http://disclic.unige.it/pub/17/longinotti.pdf

Miranda, G. (1566). *Osservationi della lingua Castigliana*. Venezia: Gabriel Giolito de Ferrari. http://contrastiva.it/biblioteca/

Titone, R. (1980). *Glottodidattica: un profilo storico*. Bergamo: Minerva Italica.

Tommasi, P. (1779). *Nueva y completa grammatica italiana*. Barcelona: P. Oreja. http://contrastiva.it/biblioteca/

Trenado d'Ayllón, F. (1596). *Arte muy curiosa por la cual se enseña muy de raíz el entender y hablar la lengua italiana*. Medina del Campo: Santiago del Canto. http://contrastiva.it/biblioteca/

Valdés de, J. (1535). *Diálogo de la lengua*. http://edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/V/Valdes,%20Juan%20de%20-%20Dialogo%20de%20la%20lengua.pdf

Vocabolario Treccani della Lingua Italiana. http://www.treccani.it/vocabolario/ecco1/

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

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

LOS PROGRAMAS AUTOMÁTICOS DE RECONOCIMIENTO DE VOZ PARA LA TRANSCRIPCIÓN DEL DISCURSO ORAL. SU UTILIZACIÓN PREVIA AL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DEL DISCURSO Y AL USO DE TRANSCRIPCIONES EN CLASES DE LENGUA

Julio Agustín Carballeira García
jcarballeirag@alumnos.nebrija.es

Carballeira García, J. (2013). Los programas automáticos de reconocimiento de voz para la transcripción del discurso oral. Su utilización previa al análisis lingüístico del discurso y al uso de transcripciones en clases de lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación compara los resultados en términos de corrección de la transcripción automática de dos programas de reconocimiento de voz en contraste con la actividad realizada por un operador.

Los resultados muestran que ambos programas son capaces de transcribir correctamente un texto dictado en un porcentaje superior al 96 % de acierto sólo en condiciones especiales de entrenamiento. Se sugiere un uso no tradicional del recurso informático.

OBJETIVOS

1. Comparar la eficacia de los tutoriales de entrenamiento de los programas de reconocimiento de voz.
2. Identificar el grado de acierto en la transcripción de los programas de reconocimiento de voz en un dictado bajo condiciones controladas.
3. Identificar el grado de acierto en la transcripción de los programas de reconocimiento de voz en una grabación bajo condiciones naturales.
4. Identificar el grado de acierto en la transcripción de los programas de reconocimiento de voz en una grabación bajo condiciones óptimas.
5. Describir las posibles aplicaciones didácticas en clase de lengua derivadas del uso de los programas de reconocimiento de voz.

RESULTADOS

TABLA 1. TUTORIALES DE ENTRENAMIENTO

	DNS	*Windows*
VENTAJAS	• DURA MENOS DE 10´ • CREA UN PERFIL DE USUARIO • MEJORA EL ENTRENAMIENTO	• DURA MENOS DE 10´ • ENSEÑA LOS COMANDOS DEL PROGRAMA
INCONVENIENTES	• NO ENSEÑA EL MANEJO DEL PROGRAMA	• MENOR GRADO DE ENTRENAMIENTO

TABLA 2. RESULTADOS DEL RECONOCIMIENTO DE VOZ DE AMBOS PROGRAMAS DE DICTADO.

(Palabras n= 258)	*DNS*	*% DNS*	*Windows*	*% Windows*
Palabras escritas correctamente	250	96,89	251	97,28
Palabras escritas incorrectamente	8	3,10	7	2,71
Palabras omitidas	1	0,38	1	0,38
Palabras con significado distinto al dictado	3	1,16	3	1,16
Uso incorrecto del plural	4	1,55	3	1,16

TABLA 3. ACIERTO Y ERRORES DEL RECONOCIMIENTO DE VOZ EN CONDICIONES NATURALES.

	% DNS	*% Windows*
Palabras escritas correctamente	0	0
Palabras escritas incorrectamente	100	100

TABLA 4. RESULTADOS DEL RECONOCIMIENTO DE VOZ EN GRABACIÓN CONTROLADA.

(Palabras n= 258)	*DNS*	*% DNS*	*Windows*	*% Windows*
Palabras escritas correctamente	250	96,89	248	96,12
Palabras escritas incorrectamente	8	3,10	9	3,48
Palabras omitidas	0	0	0	0
Palabras con significado distinto al dictado	6	2,32	7	2,71
Uso incorrecto del plural	2	0,77	2	0,77

CONCLUSIONES

Los programas de reconocimiento automático del habla crean una interfaz oral con el usuario en la que éste, mediante la voz, puede ordenar al ordenador realizar distintas actividades, así como transcribir textos dictados.

Los tutoriales de entrenamiento que ofrecen los programas optimizan la herramienta de dictado minimizando el número de errores.

A través de las pruebas de dictado se demuestra que el índice de acierto en la transcripción ofrecido por estos programas de reconocimiento automático del habla fue superior al 96 %, presentando mayores dificultades en la transcripción de palabras técnicas.

Paralelamente, ninguno de estos dos programas fue capaz de realizar la transcripción de una clase magistral impartida en un aula universitaria y expuesta posteriormente a través de una grabadora ante un micrófono. El índice de error en ambos casos fue del 100 %.

Sin embargo, estos programas, bajo condiciones óptimas, permiten la posibilidad de realizar grabaciones previas de dictados y posteriores exposiciones ante un micrófono para su transcripción.

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

JUNTOS POR UN FUTURO MÁS EQUITATIVO. POTENCIAL DEL CURRÍCULO PLURILINGÜE EN UN BARRIO MESTIZO DE GÉNOVA

Daniela Carpani
Universidad de Génova
Daniela.carpani@unige.it

Carpani, D. (2013). Juntos por un futuro más equitativo. Potencial del currículo plurilingüe en un barrio mestizo de Génova. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Génova alberga en la actualidad a la mayor colonia de ecuatorianos de Italia. En mi taller hablaré de niños nacidos en la capital ligur de padres extranjeros que acaban de terminar el 4º grado en una escuela primaria ubicada en un barrio obrero "mestizo" y que siguen un currículo piloto - titulado "Juntos por un futuro más equitativo"- basado en los principios de la valorización del plurilingüismo. En la clase, constituida en su mayoría por hispanohablantes, están representadas 10 lenguas distintas es decir: albanés, turco, tailandés, árabe, wolof, español, griego, rumano, quechua e italiano. La investigación acción que aquí se presenta, ha permitido: comprobar en la práctica la bondad de los principios de la didáctica integrada de las lenguas para construir una auténtica competencia plurilingüe; trabajar para que la autopercepción, casi siempre negativa, de alumnos, padres y habitantes de barrios fuertemente mestizos se vuelva en conciencia de la riqueza que aportan los alumnos alófonos para el futuro de los adultos de mañana; dar visibilidad a las buenas prácticas que promueven el diálogo intercultural y la inserción social a través de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, para renovar los pilares de una política educativa todavía muy poco proclive al plurilingüsimo.

Palabras clave: intercomprensión, competencia plurilingüe, inserción social.

ABSTRACT

The largest Italian colony of Ecuadorians lives in Genoa. In my workshop I will focus on the children born to foreign parents in the Ligurian main city. They have just finished the 4th grade at a primary school located on the outskirts of the town where a lot of immigrants live. Children attend an experimental curriculum, called "Together for a more equitable future" based on the principles of the appreciation of multilingualism. In the class, consisting mostly of Spanish speakers, 10 different languages are

represented: Albanian, Turkish, Thai, Arabic, Wolof, Spanish, Romanian, Quechua, Greek and Italian. Action research has shown the goodness of the principles of integrated language teaching in concrete terms, in order to build a genuine multilingual competence. We have tried to raise public awareness of the richness of contact between languages, which will be the reality of the future of the adults of tomorrow, and also improve positive attitudes between foreign students, their parents and the inhabitants of the area. We believe that giving visibility to best practices promoting intercultural dialogue and social inclusion through the teaching and learning of languages, can renew the foundations of an education policy that it is still unfavorable to multilinguism.

Keywords: intercomprehension, multilingual competence, social integration

ESPAÑOL E INMIGRACIÓN

La experiencia que se presenta nace en Génova donde vive la mayor colonia de inmigrados de origen ecuatoriano de la Península. Mis observaciones se refieren a familias asentadas establemente en la ciudad cuyos hijos han nacido en nuestro territorio y que, consecuentemente, han empezado su socialización y escolarización en Italia. El grupo elegido para la investigación acción está compuesto por 24 niños que acaban de terminar el 4º grado de una escuela primaria ubicada en Cornigliano, el *Instituto Domenico Ferrero*. Se trata de una zona del poniente que, además de ser etiquetada, junto con la colindante Sampierdarena, como "barrio latino" tiene una historia particular que vale la pena comentar brevemente. Después de haber sido zona elegante y de veraneo de la segunda mitad del siglo XIX, Cornigliano cambió repentinamente su demografía transformándose antes en barrio obrero y contaminado y, luego, en periferia mestiza. Testigos de la primera etapa, algunos edificios que se están restaurando en un esfuerzo compartido entre la Comunidad, el Ayuntamiento y la *Società per Cornigliano SpA*[1] para garantizar una mejor calidad de vida a sus habitantes. Edificios flanqueados por lo que queda del ILVA, la fábrica de acero responsable de de la triste primacía de esta zona donde, antes de 2005, año de la desmantelación de la fábrica, se detectaba una tasa de cáncer de pulmón 4 veces mayor que en el resto de la ciudad. Este dato, junto con la pérdida de trabajo que significó el cierre de los altohornos, causó el abandono de Cornigliano tanto por parte de los autóctonos como por los primeros inmigrantes, en su mayoría italianos del sur, que habían llegado a Génova en pleno boom económico en busca de un futuro mejor.

Consecuentemente bajaron los precios de los alquileres y de las viviendas que los nuevos inmigrantes, esta vez, como se decía, en su mayoría de origen sudamericano, fueron ocupando.

Aquí, entonces, como en toda la ciudad, el español resuena por las calles, en las numerosas tiendas étnicas y en los colegios. Se trata de una lengua que en Italia, país tendencialmente monolingüe y anglófico, despierta tradicionalmemte sensaciones positivas debido a una fuerte proximidad morfológica y cultural. Actitudes reforzadas recientemente por cierta conciencia de la importancia de estudiar la que en la actualidad es la lengua occidental más entrópica del mundo[2]. En Génova, en efecto, su presencia en los currículos educativos y universitarios ha ido aumentando paulatinamente pero constantemente a costa del francés que operaba, solo hasta hace 10 años, en régimen de absoluto monopolio al lado del inglés. Una tendencia cuyos efectos empecé a observar ya en la época de la masiva llegada a la ciudad de mujeres provenientes de Ecuador, en los años 90 del siglo pasado [3]concentrándome sobre todo en la inserción escolar de los hijos adolescentes que las acompañaban y que se asomaban a nuestras aulas después de un periodo de escolarización más o menos largo en su patria. Lo que quería comprobar era si la presencia del español como lengua extranjera en los colegios genoveses hubiera podido favorecer su integración en la sociedad de acogida. Sin embargo, ya en mis primeras investigaciones de campo (D. Carpani, 2007, 2008) me di cuenta de la existencia de la profunda brecha que se abría entre el español “de la instrucción” y la variante hablada por los recién llegados. Dos mundos entre los cuales el diálogo era inexistente cuando no conflictivo lo que complicaba la integración más que facilitarla. Los chicos de origen ecuatoriano entrevistados en aquella época no ocultaban su rechazo de la variante peninsular impuesta por editoriales y profesores (una chica afirmaba tajantemente “Este español no es mi lengua”), demostraban una sobreconciencia de los límites del conocimiento de una lengua cuyo aprendizaje había sido interrumpido abruptamente por el viaje con los padres o la posterior reagrupación familiar (a este propósito otra entrevistada decía usar un “español chueco y mal hablado”) y, finalmente, manifestaban la absoluta convicción de que *su* español no servía para nada siendo percibido más bien como un obstáculo que como una riqueza tanto por ellos como por los profesores. De allí a su abandono el paso era muy breve.

Lo que resultaba patente era que se daba una situación en la que, el bilingüe emigrante, obligado a ser tal por circunstancias, en nada correspondía al sujeto que elige su bilingüedad por razones intelectuales, libres e individuales. Dos realidades eficazmente resumidas como "situación bajo sospecha del bilingüe emigrante" y "situación de elogio del ciudadano plurilingüe" (F. Lorenzo, et al., 2011:26) este último evocado desde hace años en el sinfín de recomendaciones europeas para el fomento del plurilingüismo. Para peor, en Génova lo que se hizo en aquella primera etapa, fue recomendar a los padres que no usaran la lengua del hogar con los hijos (R. Ariolfo, 2012:128) para no obstaculizar el aprendizaje del italiano, recomendación, dicho sea de paso, que a nadie se le hubiera ocurrido hacer frente a una familia políglota de buen estatus social en la cual el cruce entre las variables idioma del hogar/lugar de nacimiento/competencia en L1 no hubiera tenido ninguna relación negativa. Demostrando que lo que sí influía en la valoración de las lenguas era, y hasta cierto punto sigue siendo, su estatus de "lengua de la inmigración". (M. Vedovelli, 2010:47 y ss.)

LOS NUEVOS ITALIANOS

De la época de las primeras investigaciones a hoy la demografia genovesa ha ido modificándose. El arraigo ha dejado el paso a la movilidad de las familias transnacionales y en la ciudad el porcentaje de niños de origen extranjero nacidos en Génova ha superado el de los "hijos de la reagrupación". Frente a estos cambios surgieron nuevos interrogantes : sin el estigma de un escaso conocimiento del italiano (aprendido en los jardines de infancia y en los colegios), en presencia de clases mayoritariamente multiétnicas (sobre todo en la Primaria), ¿hubiera sido posible fomentar el nacimiento de una competencia plurilingüe y evitar que se produjeran fenómenos de estigmatización y abandono de la LM que se habían observado en los adolescentes de la primera hora? Por lo que al contingente extranjero se refiere, ¿ser niño, haber nacido aquí, hablar italiano era en sí garantía de una inserción exitosa? La observación exploratoria, anterior a la investigación acción que aquí se presenta, no dio respuestas positivas demostrando que sin acciones específicas, planificadas, y, sobre todo compartidas entre todos los sujetos del pacto educativo, se seguían insinuando solapadamente interacciones o microinteracciones sociales responsables del éxito o del fracaso

académico sobre todo del alumnado de origen extranjero. Por lo que a la lengua se refiere, lo que resultaba igual de evidente era que sin una clara voluntad de incorporar activamente el idioma y el bagaje cultural de los estudiantes de origen extranjero en la costrucción de unos saberes basados en el mutuo aprendizaje de los distintos conocimientos, se perdían tanto las lenguas de origen como la oportunidad de crear los adultos plurilingües de mañana.(J. Cummins, 2002:61-65)

PRUEBAS DE PLURILINGÜISMO: PUESTA EN COMÚN Y PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Dos los documentos imprescindibles para reflexionar sobre el currículo plurilingüe, además del clásico *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: la *Guide pour le devéloppement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle,* y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Ambos nos animan a pensar en cómo puede y debe cambiar nuestra forma de actuar en la enseñanza/aprendizaje de la lengua a la hora de diseñar un currículo plurilingüe (tema de la primera puesta en común con los participantes). A través de la discusión sobre conceptos como nivel, competencia, unidad de aprendizaje, flexibilización de contenidos, proceso, jerarquización didáctica, etc. tratamos de llegar a unas posiciones compartidas que nos permitieran dar las primeras respuestas a interrogantes como ¿Cuál es la diferencia entre un currículo multilingüe y uno plurilingüe? ¿Existen puntos de contacto? Recogidos los distintos puntos de vista, y después de la discusión de los resultados, pasé a la presentación de las varias etapas del proyecto piloto *Juntos por un futuro más equitativo* y de los primeros resultados recogidos.

El diseño original se debe a la maestra Angela Maltoni quien, a partir del último año del jardín de infancia (2007/2008), tomó contacto con los padres (extranjeros e italianos) de los niños que iban a apuntarse en la escuela primaria presentándoles las líneas del proyecto para obtener previamente su apoyo y su participación concreta: un currículo basado en la interculturalidad y en el fomento del plurilingüismo gracias al apoyo factivo del "Laboratorio migrazioni" (Taller de inmigración) gestionado por el Ayuntamiento de Génova y de sus mediadores culturales. Obtenido el visto bueno de las familias -sensibilizadas sobre la importancia de hablar con sus

hijos en la lengua de origen- y del Claustro de profesores, a partir del primer año de curso (2008/2009), empezaron las actividades de plurilingüismo llevadas a cabo tanto por los mediadores como por los padres de los niños para dar espacio a todas las lenguas representadas en la clase, es decir:albanés, griego, árabe, wolof, tailandés, rumano, turco, quechua, español e italiano. Se sentaban así las bases de un microcosmo donde todas las capacidades lingüísticas de los niños estaban representadas y valoradas. Lo que anoté durante la observación previa -a raíz del contacto con la maestra que había pedido a la Universidad asesoramiento para la continuación del proyecto- [4] (mayo de 2010, 3º grado) se puede resumir de esta forma:

- los niños estaban acostumbrados a comparar espontáneamente las diferencias o las semejanzas entre las lenguas habladas en casa, la estudiada en el colegio (el inglés) y las de los compañeros.
- manifestaban curiosidad hacia todas las lenguas y las actividades propuestas;
- habían madurado la conciencia de que las distintas lenguas representadas en la clase formaban parte de un sistema entre muchos y de que todas tenían la misma dignidad;
- los individuos pluriligües (por tener padres de orígenes distintos) usaban más que los compañeros estrategias de intercomprensión y constituían un modelo a seguir por los compañeros bilingües o monolingües;
- debido a la presencia mayoritaria de hispanohablantes (12 sobre 24) y a una presencia más constante de la mediadora de origen peruano, todos los niños entendían el español;
- la mayoría de los hispanohablantes hablaban italiano y español con la misma soltura; algunos, sin embargo, usaban conmigo y con la mediadora exclusivamente el italiano.

Era indudablemente un terreno muy bien sembrado en el cual las culturas de los grupos de alófonos estaban presentes tanto a través de la interacción social como por la presentación de sus productos culturales (F.Lorenzo et al, 2011:29) favoreciendo la creación de un espacio donde la pluralidad se percibía como un valor y se “usaba” concretamente a través de cuentos, poesías, canciones, documentos auténticos proporcionados por las familias.

A ese punto cabía preguntarse, qué podíamos aportar como investigadores al proyecto. Lo que el proyecto podía aportar a la

investigación me resultaba clarísimo: tener la oportunidad de formar un mapa de los distintos tipos de pluri o de bilingüismo;observar la relación del grupo mayoritario hacia su lengua de origen; observar las estrategias y los resultados de los individuos plurilingües y compararlos con las de sus compañeros monolingües o bilingües.

Me pregunté entonces si se hubiera podido "poner en práctica en contextos de alteridad procesos de aprendizaje más sistemáticos más controlados" (MAREP: 36) y no desperdiciar la buena "predisposición" de los alumnos haciéndolos más conscientes de sus estrategias, de las potencialidades de los mecanismos de comparación y de intercomprensión entre lenguas distintas.

EL ESPAÑOL EN JUEGO

Al empezar el nuevo año (2011/2012) presenté mi propuesta a la maestra, a los padres y al Claustro de profesores. Se trataba de pasar de la orientación integrativa que había caracterizado los primeros 3 años de curso a una que definiría "pragmática" eligiendo como punto de partida la lengua más representada en la clase, el español. Entre los objetivos, encauzar las actitudes positivas de los niños, seguir estimulando la reflexión lingüística a través de actividades construidas *ad hoc*, detenerse en algunas estructuras de una lengua para poder compararlas con otras; manipular las formas lingüísticas; aprovechar los distintos niveles de competencia para estimular el aprendizaje cooperativo. Los mediadores, paralelamente, hubieran seguido con sus intervenciones en las demás lenguas representadas en la clase.

En la práctica, en el horario semanal se recortaron dos horas "de español" en las cuales propuse actividades que se crearon a partir de los intereses de los niños, sus sugerencias y peticiones y en estrecha colaboración con la maestra de italiano y de inglés. En el taller se presentaron las actividades sobre la poesía como ejemplo de transformación de una texto literario "tradicional" en actividad adaptada a los conocimientos previos de los niños y focalizada hacia el refuerzo de la competencia fonológica en una lengua que para algunos era extranjera y para otros del hogar, lo que estimulaba el trabajo cooperativo entre pares. La elección de la poesía de Pablo Neruda, *Oda a la abeja*, se debía a un trabajo hecho el año anterior con la mediadora de español que había comentado la *Oda al mar* del mismo autor y a la lectura de *La abeja haragana* [5]con la que

habíamos empezado nuestras actividades exploratorias en la clase junto con Laura Sanfelici y Rosana Ariolfo.

La observación que acompañó la práctica educativa permitió delinear con más claridad la situación lingüística de la clase, aportar nuevas informaciones sobre la relación del grupo mayoritario hacia su lengua de origen, comparar los resultados entre sujetos bilingües, monolingües y plurilingües. Particularmente significativo resulta, por ejemplo, que las notas más altas en el área lingüística correspondan a sujetos plurilingües que hablan su lengua de origen en casa y que, por el contrario, los sujetos con ambos padres extranjeros que declaran hablar también italiano en casa son los que más dificultades tienen también en italiano.

LUGAR DE NACIMIENTO	PADRES	LENGUA CASA 1	LENGUA CASA 2
GENOVA	MAMÁ TAILANDIA	ITALIANO	TAILANDÉS
GENOVA	ECUADOR	ESPAÑOL	
ECUADOR	MAMÁ ECUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
GENOVA	MAMÁ ECUADOR PAPÁ ALBANIA	ESPAÑOL	ALBANÉS
ARGENTINA	BOLIVIA	ITALIANO	ES/QUECHUA
GENOVA	SENEGAL	WOLOF	FRANCÉS
TURCHIA	TURQUÍA	TURCO	
LUCCA	ECUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
GENOVA	ALBANIA	ALBANÉS	
GENOVA	ITALIA	ITALIANO	
ECUADOR	ECUADOR	ESPAÑOL	
GENOVA	ECUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
GENOVA	ITALIA		ITALIANO
REGGIO EMILIA	ECUADOR	ESPAÑOL	
GENOVA	ITALIA	ITALIANO	
GENOVA	ECUADOR	ESPAÑOL	
GENOVA	ECUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
GENOVA	MARRUECOS	ÁRABE	FRANCÉS/ITA
GENOVA	ITALIA	ITALIANO	
GENOVA	ECUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
ECUADOR	MAMÁ ECUADOR	ITALIANO	SPAGNOLO
GENOVA	ECUADOR	ESPAÑOL	
GENOVA	ECUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO

Por lo que a la evaluación general de la clase se refiere, se puede apreciar como el porcentaje de notas máximas en las actividades de reutilización de lo aprendido haya aumentado considerablemente durante el año.

Nº N max	14	16	19	19
Nº Niños	23	22	23	20
% Nota max	61%	73%	83%	95%

CONCLUSIONES

Partiendo de una situación en la que, gracias a la sensibilidad y a la proactividad de una maestra y de sus colega[6], se había construido un ambiente favorable para la apreciación de la diversidad de las lenguas y de los aportes positivos del alumnado alófono, en el primer año de colaboración entre el Instituto Ferrero y la Universidad se trató de sacar provecho de la competencia plurilingüe de los alumnos a través de la focalización sobre una de las muchas lenguas presentes en el aula. La elección se debió a razones contextuales (mayor representatividad del español entre los niños), contingentes (capacidad de comprensión generalizada en esa lengua) y pragmáticas. Por lo que al último punto se refiere, vuelvo a las observaciones de la primera parte del presente taller: la esperanza era que en una ciudad como Génova, que está viviendo un cambio profundo de su composición demográfica (y a lo mejor demasiado abrupto sobre todo en una ciudad bastante reacia a los cambios), apoyar y publicitar proyectos basados en el fomento del plurilingüismo valorizando de paso el español (lengua que los niños hubieran podido volver a encontrar en la educación secundaria) pudiera evitar los fenómenos de estigmatización que afectaron a los jóvenes inmigrantes de la primera hora y reforzar en las nuevas generaciones la conciencia de la riqueza del contacto entre lenguas y culturas distintas. Una conciencia que ojalá pueda pasar también a

los docentes, sobre todo a los que operan en contextos mestizos, periférico y pobres para que reconozcan que, a pesar de las dificultades que gestionar un currículo plurilingüe implica, " (...) la heterogeneidad de la clase, con los instrumentos adecuado, no representa un obstáculo o un problema sino una oportunidad para el desarrollo de todos los estudiantes, extranjeros e italianos". (Dossier Caritas Migrantes, 2012: 178)

NOTAS

[1] Http://www.percornigliano.it/
[2] Http://portalingua.org/it/poids-des-langues/facteur/entropie/
[3] Génova atrajo sobre todo a mujeres que encontraron fácilmente trabajo como cuidadora de ancianos. Estos últimos, en la actualidad, representan casi el 27% de la población en la capital ligur. Porcentaje superado solo por Trieste. Http://ssai.interno.it/download/allegati1/anziani.pdf
[4] Para las actividades del grupo que coordino reenvío al sitio www.iberistica.unige.it
[5] *La abeja haragana y otros cuentos* de Horacio Quiroga, adaptación didáctica de Rosana Ariolfo, Cideb, Rapallo, 2008.
[6] Un gracias particular a Angela Maltoni, ideadora del proyecto, a María Luisa Gutiérrez Ruiz, mediadora de español, presencia preciosa y estimulante desde el primer año de curso, a Monica Piccardo y a Elisabetta Ranzi, maestras respectivamente de inglés y de apoyo de la IVB.

REFERENCIAS BILBIOGRÁFICAS

Ariolfo R, (2012). *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*, Lecce: Libellula.

Carpani,D.(2007)."Inmigración y acción educativa:algunas reflexiones", Actas del X Simposio Internacional de Comunicación social. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística aplicada, vol.II, 692-694.

Carpani D, (2008). "La evaluación de los hispanohablantes en las clases de E/LE. Implicaciones pedagógicas", Actas del XVIII Congreso ASELE: Alicante,228-33.

Cummins J., (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid: Morata.
Dossier Statistico Immigrazione, (2012).Pomezia: Arti grafiche.

Lorenzo F.,Trujillo F., Manuel Vez J.(2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curriculi per una educazione plurilingue e pluriculturale, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_IT.pdf

MAREP, *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*, http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr-FR,

Vedovelli M. (2010). *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo*. Roma:Edup.

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

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

LA IMPORTANCIA DE INCORPORAR LA FRASEOLOGÍA EN EL AULA ELE

Nair Carrera Martinez
ncarreramartinez@gmail.com

Carrera Martínez, N. (2013). La importancia de incorporar la fraseología en el aula ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

CONTEXTO

- Las unidades fraseológicas son estructuras léxicas que aparecen con frecuencia en el discurso, presentando así numerosos conflictos para el estudiante que aprende español como lengua extranjera.
- El papel de la fraseología es primordial para que los estudiantes reconozcan estas unidades y se les pueda facilitar el acceso léxico.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Determinar el esfuerzo que realizan los estudiantes extranjeros al tratar de incorporar a su léxico.
- Especificar las acciones que deberán tenerse en cuenta en el diseño de actividades que integren la fraseología.

MARCO TEÓRICO

- La fraseología como disciplina y su objeto de estudio. La estrecha relación entre el léxico y la sintaxis en las unidades fraseológicas.
- La adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras: El acceso léxico, y las diferentes técnicas de acceso léxico en lenguas extranjeras.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Estudio indagatorio del ámbito fraseológico en España.
2. Búsqueda de equivalencia de las locuciones somáticas en español y otras lenguas.
3. Instrucción a un grupo de alumnos con el fin de comprobar el conocimiento previo que poseen respecto a la fraseología y su posterior comprensión respecto a las locuciones somáticas.
4. Elaboración de pruebas y validación de las actividades propuestas, con un grupo de 15 candidatos potenciales y la propuesta de implantación en el aula de ELE.

Referencias bibliográficas

Casares, J., 1992 (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
Corpas, G., (1996). *Manual de fraseología española. Madrid*: Gredos.
Coseriu, E., 1986 (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

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

EL ANÁLISIS DEL ENTORNO: HERRAMIENTA ESTRATÉGICA PARA EL CAMBIO

Paula Cascio Felgueras
Instituto Cervantes de París
p.cascio@gmail.com

Cascio Felgueras, P. (2013). El análisis del entorno: herramienta estratégica para el cambio. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

Número total de informantes:
- 132 estudiantes
- 12 profesores

- Cuestionario (francés y español)
- Entrevista
- Google Docs

- Tendencias y preferencias de aprendizaje
- Perfil del alumnado del centro
- Perfil del profesorado del centro

Análisis del entorno: Éste, es un análisis que se hace en este centro cada cinco años, con una cadencia *ad hoc* que coincide con la rotación de los vértices del centro. Este análisis sirve para que el nuevo directivo pueda tener una visión cuanto más completa del centro posible. Se trata de analizar cómo funciona el centro, el entorno educativo, y quién es el público al que se dirigen las actividades del instituto.

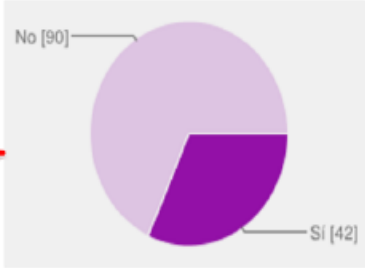


Figura 1: Cuestionario estudiantes: ¿Echas de menos un examen final?

Conflicto generacional de preferencias de aprendizaje entre la generación de jóvenes que prefiere un enfoque comunicativo y una generación de personas adultas (la mayor parte de los inscritos del Centro) que reclaman una orientación tradicionalista

Cambio de manual en uso en el centro; desarrollo

Introducción de una prueba de evaluación para pasar de nivel que de momento no se propone.

Manual
Evaluación final
Objetivos del curso

Inexacta correspondencia entre nuestro Proyecto curricular de centro y el Marco común europeo de referencia, que podría representar un problema en el caso de que nuestros alumnos optaran mayoritariamente por presentarse al DELE, en principio sí equiparado al MCER

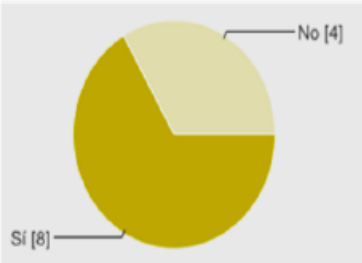


Figura 2: Cuestionario profesores: ¿Crees necesario un examen final?

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

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

PRÁCTICA VIRTUAL: EL USO DE AUTO-GRABACIONES EN AUDIO Y VIDEO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL DE ELE

Manuela Crespo
Universidad de Anversa
manuela.crespo@ua.ao.be

Lieve Vangehuchten
Universidad de Anversa
lieve.vangehuchten@ua.ao.be

Crespo, M. y L. Vangehuchten (2013). Práctica virtual: el uso de auto-grabaciones en audio y video en la enseñanza-aprendizaje semipresencial de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

Objetivos:
1. Promover la práctica autónoma de la pronunciación y la expresión oral.
2. Aumentar las oportunidades de práctica oral (grupos numerosos).

Metodología:
Práctica:
- Graduada: de la reproducción a la producción.
- Individualizada (aprendizaje autónomo, profesor-tutor).
- Integrada con la práctica de otras destrezas comunicativas.
- Tareas significativas auténticas.

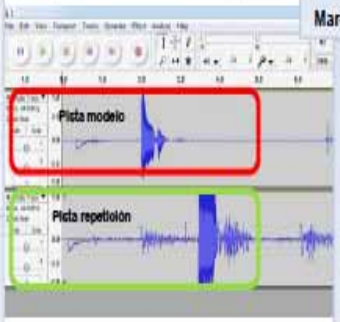
Atención a:
- Percepción/Comprensión auditiva (Discriminación/Producción).
- Forma
- Feedback auditivo/ visual.

Caso práctico:
Estudiantes universitarios, Ciencias Económicas.
B1-B2, 2h/semana/6 meses.
Semipresencial: 1er. Semestre/3 contactos, 2do. Semestre/4 contactos.

Grabaciones de audio:
Proyecto: Producto + Cuña de radio
1: Información previa (Audacity)
2: Ejercicios comprensión auditiva
3: Auto-grabación (ej. lectura, repetición palabras)
4: Feedback/ Autofeedback
5: Auto-grabación (cuña radio)
6: Feedback
7: Publicación online/ Presentación en público

Grabaciones de vídeo:
Proyecto: portfolio + Vídeo CV
1: Información previa (webcam)
2: Ejercicios comprensión auditiva y pronunciación
3: Auto-grabación en audio (ej. lectura, repetición)
4: Feedback/ Autofeedback
5: Auto-grabación en vídeo: Vídeo CV
6: Feedback
7: Publicación online/ Presentación en público

Referencias Técnicas:
- Programas de grabación de Audio: Audacity, Praat.
- Grabaciones online: soundcloud, Vocaroo, Voicethread, Glogster, Podomatic, Voki, Evoca, Audioboo, Pechakucha.org.
- Guía de pronunciación: Googletraslate, Acapela, Forvo, Woices, Fonética de los sonidos del español (Iowa), TEWSPAANS, blog Escúchelo, SpanishAudioGrammar.



Antes: Dificultades técnicas, ausencia de materiales e investigación para la práctica de la pronunciación.
Ahora: Vídeo digital (fácil, asequible, barato, ubicuo), web 2.0, Competencia digital del estudiante (Digital Literacy), Texto multimodal (texto, imagen, voz).

Marco teórico: Constructivismo, Blended Learning.

Conclusiones:

Promueve la práctica de la expresión oral autónoma.

Favorece (estudiante):
- Atención a la forma.
- Control (repetir, en cualquier momento), sin estrés.
- Reflexión (autocorrección): "escuchar mi propia voz".
- Motivación (encuestas).
- Creatividad (tareas auténticas).
- Atreverse a hablar (timidez)

Facilita (profesor):
- Feedback (no en tiempo real, corrección más atenta).
- Gestión del tiempo.
- Corpus de trabajos.

Limitaciones/Retos:
- Integración software de grabación/Plataforma virtual.
- Feedback automático (CALL): Síntesis de habla, (CAPT), Reconocimiento automático de habla (ASR).
- Otros formatos: Micropresentaciones, Pecha Kucha.

Referencias:
Asensio M. y Young, C. (2002).'A learning and teaching perspective'. In S. Thornhill, M. Asensio, and C. Young (Eds.), *Click and go video. Video streaming: A guide for educational development. The JISC Click and Go Video Project*, (pp. 10-19).
Celce-Murcia, M., Brinton, D.M. y Goodwin, J.M. (1996). *Teaching Pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
Crespo, M., Vangehuchten, L. (2008). A portfolio experience in Spanish for business and economics. ITL: review of applied linguistics, 156, 51-52.
Gil Fernández, J. (2007). Fonética para profesores de español de la teoría a la práctica. Madrid: Arco Libro.
Iruela, A. (2007). Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras en *MarcoELE*, 4.
Jauregi, K. y D. Sanz (2007). Mis estudiantes son 'diginativos', ¿y los tuyos? el aprendizaje de la competencia comunicativa oral a través de entornos digitales: un reto posible. En *Actas del XVII Congreso Internacional ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español* (ASELE) Vol. 2, 2007 págs. 1163-1176
Karppinen, P. (2005). *Meaningful Learning with Digital and Online Videos: Theoretical Perspectives*. Norfolk, VA: AACE.
Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
Lahoz Bengoechea, J. M. (2007): La enseñanza de la entonación en el campo de ELE: cómo, cuándo y por qué, en Balmaseda Maestu, E. (ed.). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Logroño, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 705-720.
Llisterri, J. (2003): «La enseñanza de la pronunciación», Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4, 1, pp. 91.

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

EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN, PERSPECTIVA COMUNICACCIONAL Y ESPAÑOL PARA USO PROFESIONAL: EL «DIPLÔME DE COMPÉTENCE EN LANGUE»

José María Cuenca Montesino[1]
UFR SHA-MdL. Université de Poitiers. Francia.
jmcuencamontesino@gmail.com

Cuenca Montesino, José María. (2013). Evaluación de la actuación, perspectiva comunicaccional y español para uso profesional: el «Diplôme de compétence en Langue». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

La presente comunicación tiene por objetivo presentar el DCL (Diplôme de Compétence en Langue) y la innovación que supone en materia de evaluación. El DCL es un diploma nacional profesional francés diseñado específicamente para adultos. Este diploma responde a las necesidades del mundo profesional. El examen consiste en una prueba oral y escrita que simula una situación de trabajo real. En función de la actuación del candidato, este obtiene un diploma en el que figura su nivel de competencia de comunicación operativa, que corresponde a uno de los cinco niveles del MCERL.

El DCL se propone actualmente en 13 lenguas y es la única certificación en lenguas extranjeras que ha sido elaborada con la participación del mundo profesional. Dicho diploma certifica las competencias lingüísticas en situación de comunicación profesional del candidato; para su concepción se han tenido en cuenta la perspectiva accional / co-accional (comunicaccional) contemplada en el plan de renovación de lenguas extranjeras del *Ministère de l'Education Nationale* galo así como en el MECRL. El DCL no sólo certifica el conocimiento de la lengua meta del candidato sino también la calidad en el uso de ésta; con él se evalúa, pues, el dominio en la comunicación profesional del candidato (saber, saber hacer y actuación) a partir de un escenario único. En dicho escenario el candidato deberá cumplir una misión mediante una serie de tareas facilitadoras, que permitirán identificar las competencias lingüísticas de comunicación y, con ello, evaluar el grado de operacionalidad del candidato en las mismas. El examen consta de cuatro fases, lo que permite la evaluación en situación de las cinco actividades lingüísticas de comunicación usual y profesional (comprensión escrita, comprensión oral, interacción oral, producción oral y producción escrita). A nivel evaluativo

esto se va a traducir por la adopción sistemática de criterios lingüísticos y pragmáticos (criterios de realización de la tarea y eficacia en la comunicación).

El DCL es una prueba única concebida a partir de un escenario interactivo que simula una situación profesional real para que los examinadores-correctores puedan tratarla a distintos niveles. La innovación del DCL reside, por tanto, en la evaluación de la actuación del candidato en el ámbito profesional; no sólo da cuenta del conocimiento lingüístico del candidato sino también de la calidad de la práctica de la lengua.

Palabras clave: evaluación, competencia, actuación, uso profesional.

ABSTRACT

The objective of the present communication is to present the Diplôme de Compétence en Langue (DCL) and its innovation in terms of appraisal. The DCL is a French national diploma specially designed for adults. It meets professionnal requirements. The examination consits in a written and a oral part, that simulate a real professional situation. The diploma appraises the candidates'degree of ability in operational situations of communication. The diploma includes five levels of CEF, corresponding to the candidates'level.

The DCL is presently available in 13 languages, and it is the only diploma in foreign languages that was designed in colloboration with professionals. The diploma certifies the candidates'linguistic abilitys in professional situations of communication. The DCL was designed from the actional/co-actional point of view refered to in the National Programme of renewal of foreign languages of the Ministry for Education, and with the participation of the CEF. The DCL not only recognises the candidate's knowledge of the target language, but also the quality of its use ; in other words, it is the candidate's linguistic ability in professional communication (knoledge and production) that is appraised from one scenario. In this scenario, the candidate must operate a « mission » that includes of number of tasks, this will allow the identification his/her lingusitic communication abilities ; thus, it will be possible to appraise the candidate's degree of performance in relation to the abilities. There are four stages in the examination, in order to allow the appraisal in real situations of the five usual and professional activities of linguistic communication (written and oral comprehension, oral interaction, written and oral production). In terms of appraisal, all this will result in the systematic adoption of linguistic and pragmatic criteria (criteria of achievement of the task and efficiency of the communication).

The DCL is a unique examination, developped from an interactive scenario, that simulates a real professsional situation, so that the examiners can appraise it from different levels. Thus, the innovation of the DCL lies in the appraisal of the candidates's ability in professional

situations. It does not only appraise his/her linguistic skills, but also the quality of his/her use of the language.

Keywords: appraisal, ability, performance, professional use.

En un mundo cada vez más interdependiente en el que la comunicación deviene un parámetro crucial de desarrollo, numerosos son los problemas de índole lingüística y cultural que surgen por doquier en el día a día de los negocios; la cuestión lingüístico-cultural plantea, por ello, una serie de problemas sistémicos y estructurales en el ámbito empresarial[2]. Así, una serie de estudios llevados a cabo por la Comisión Europea[3] evidencian que casi dos de cada cinco pymes europeas participan en algún tipo de actividad internacional, y aproximadamente un cuarto llevan a cabo exportaciones directas. Dichos estudios señalan, además, que cuanto más grande es la empresa, mayor es la tendencia a la internacionalización.

Las empresas en general, y las europeas en particular, van requiriendo personal con buen dominio en lenguas extranjeras, capaz de cumplir las tareas propias de la actividad empresarial que los contrata. Como acabamos de indicar, la Comisión Europea, sensible a dicha cuestión, ha tomado cartas en el asunto llevando a cabo una serie de estudios[4] con el fin de promover un mayor uso de las estrategias de gestión lingüística en las pymes europeas. Los diferentes grupos de trabajo creados han concluido, entre otros aspectos, que es necesario desarrollar métodos para evaluar las competencias lingüísticas vinculadas a profesiones o a entornos profesionales específicos mediante diplomas o certificados normalizados. Asimismo señala la necesidad de mejorar el diálogo entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación para que el panel de competencias lingüísticas ofertado corresponda a lo que solicita el mercado del trabajo.

Una de las necesidades que, de forma recurrente, mencionan los aprendientes de español para uso profesional (EUP) es la expedición de un certificado oficial en el que se certifique su nivel de actuación en dicha lengua. Por su parte, el profesor de EUP se halla inmerso en un incómodo terreno pantanoso en la medida en la que ha de darle coherencia al continuum establecido entre evaluación, competencia y comunicación, identificando minuciosamente

objetivos de formación (competenciales, lingüísticos, pragmáticos, socioculturales y procedimentales) en un syllabus significativo que permita satisfacer tanto las necesidades discentes como los imperativos empresariales.

Con la llegada en 2001 del MCERL surge una batería de pautas cuyo objeto es la implementación de un aprendizaje contextualizado orientado hacia la acción[5]. En efecto, en el enfoque accional del MCERL, la competencia de comunicación se traduce holísticamente por la aptitud del aprendiente para movilizar una serie de conocimientos lingüísticos de forma pertinente para comunicarse con otras personas en una situación dada, y cuyo objetivo no es otro que la realización de una tarea concreta. En este sentido, el aula, concebida como banco de pruebas del proceso de adquisición - aprendizaje, se perfila como eje catalizador de aprendizajes significativos y funcionales que han de permitirle al aprendiente solidificar saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir) que deberían adquirir forma en su propia actuación. Y aquí es donde nos encontramos con uno de los principales escollos en materia evaluativa: la evaluación de la actuación del aprendiente.

El uso generalizado de certificados lingüísticos es fuente de insatisfacción en los usuarios directos (asalariados o aprendices) e indirectos (responsables de formación u organismos que solicitan la formación lingüística de su personal) pues se consideran limitativos por depender de la informática o bien inadecuados por un abusivo contenido académico. Además, en la gran mayoría de estos certificados lingüísticos suelen quedar excluidas las dimensiones comunicación, competencias profesionales y relación con el interlocutor.

En este contexto surge el Diplôme de Compétence en Langue[6] (DCL). El DCL es una certificación en lenguas extranjeras del *Ministère de l'Education Nationale* francés, surgida en 1995[7], y que pone de manifiesto la voluntad institucional por disponer de una certificación nacional en la que se certifique una competencia de uso en lengua extranjera[8]. Este diploma es la única certificación lingüística que se ha elaborado con la participación del mundo profesional, ya que el DCL es el resultado de una estrecha colaboración tripartita entre *Ministère de l'Education Nationale* francés, universidad y empresa. Así, las auditorías y encuestas llevadas a cabo en el mundo empresarial han permitido definir la noción de lengua de comunicación de uso profesional[9] (LCUP), que

es transversal a todos los sectores de actividad profesional y a todas las funciones profesionales (ver figura 1).

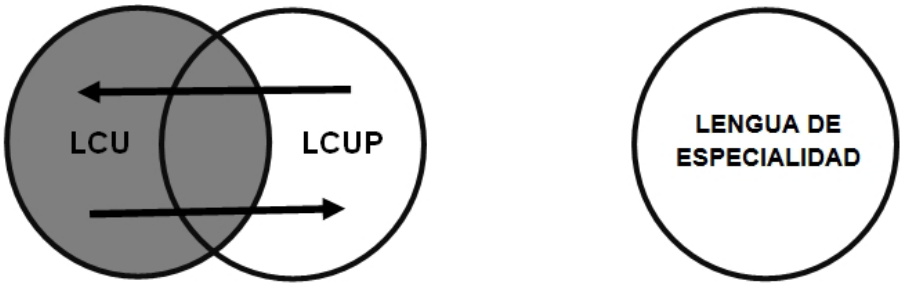


Figura 1. Lengua de Comunicación Usual, Lengua de Comunicación para Uso Profesional, Lengua de Especialidad

El DCL certifica las competencias del candidato tanto en lengua de comunicación usual (LCU) como en LCUP mediante la realización de una serie de tareas que simulan situaciones profesionales transversales. Este diploma no se funda en una evaluación de las carencias (en donde sólo se tiene en cuenta la progresiva disminución de puntos con respecto a una norma lingüística ideal que el candidato debería dominar) sino en una evaluación positiva que tiene en cuenta la competencia en lengua del candidato con respecto al grado de operacionalidad de éste en el cumplimiento de la tarea que se le encomienda. Dicho de otro modo, el grado de operacionalidad en lengua extranjera está directamente relacionado con el nivel de cumplimiento de la tarea, puesta de manifiesto en la actuación del candidato.

En la óptica de este diploma, la competencia en lengua no se limita a una suma de saberes teóricos (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir); es necesario que el conjunto de estos saberes se movilice en situación. Con este diploma no sólo se certifica el "conocimiento de la lengua" sino también la "calidad de la práctica de la lengua", poniéndose de manifiesto el continuum existente entre conocimiento, competencia y actuación.

Como acabamos de decir, la evaluación se lleva a cabo a través del análisis de la actuación del candidato mediante una serie de parrillas criteriadas; en dichas parrillas aparecen unos indicadores de actuación lingüísticos y pragmáticos observables. Tras la evaluación, el tribunal le asigna al candidato un degré de entre los cinco que propone el diploma; es decir, se le asigna al candidato un "grado" (o nivel de competencia MCERL[10]) directamente relacionado

con el nivel de realización de la tarea y, por tanto, con el grado de operacionalidad. Eficacia y calidad de la actuación son los parámetros que permiten la atribución de uno de los cinco "grados" del diploma (ver tabla 1)

DCL 1	A2	El candidato muestra que puede cumplir mínimamente la misión que se le ha encomendado en el escenario de examen, restituyendo la información básica de forma escrita y oral. Puede presentarla utilizando la lengua de manera elemental, sabe hacer preguntas sencillas así como responder a un cuestionario de datos previsibles. Transmisión inteligible en situaciones de comunicación perfectamente previsibles.
DCL 2	B1-1	El candidato muestra las competencias requeridas para obtener el nivel 1. También muestra estar en condiciones de clasificar información útil para la realización de la misión que se le ha encomendado. Su presentación incluye un principio de organización tanto en la parte escrita como en la oral; es capaz de participar en un intercambio comunicativo de tipo informativo en un contexto previsible, utilizando para ello una lengua sencilla. Transmisión de un conjunto de elementos de información relacionados con situaciones de comunicación previsibles.
DCL 3	B1-2	El candidato es capaz de tratar la información pertinente para cumplir adecuadamente la misión que se le ha encomendado. Presenta dicha información seleccionándola y organizándola para justificar su decisión final tanto en la parte escrita como en la oral. Utiliza una lengua que no representa un obstáculo mayor para la comunicación. Autonomía parcial en situaciones que son aún previsibles.
DCL 4	B2	El candidato da muestras de poseer cualidades de iniciativa y de autonomía en el tratamiento del conjunto de la información y en la jerarquización de ésta. Participa activamente en un intercambio comunicativo sin dejarse perturbar por lo imprevisto, expresándose con una lengua correcta y variada. Adaptación a situaciones de comunicación no previsibles.
DCL 5	C1	El candidato es capaz de tratar una masa de información en toda su complejidad así como explotarla en una argumentación formal. Participa de forma eficaz, con soltura y espontaneidad, en un intercambio comunicativo, haciéndoles frente a lo imprevisto y a los contra argumentos, con una lengua variada y matizada. Negociación eficaz.

Tabla 1. Grados del DCL y correspondencias con el MECRL

Con el DCL se evalúan las cinco grandes competencias de comunicación (comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral, producción oral e interacción oral) tanto en LCU como en LCUP en una situación de comunicación profesional (llamar por teléfono, sintetizar la información, presentar un punto de vista y argumentarlo por escrito y oralmente (ver tabla 2).

	DCL1	DCL 2	DCL 3	DCL 4	DCL 5
Comprensión escrita y oral	Identificación de algunos elementos factuales sencillos.	Comprensión de la mayoría de los elementos explícitos que marcan.	Recogida de información múltiple procedente de distintas fuentes.	Percepción de lo implícito.	Interpretación de los matices y de los registros.
Producción escrita y oral	Reproducción inteligible de los elementos identificados.	Restitución en un formato sencillo de los elementos que se han comprendido.	Reorganización y reestructuración personales de los elementos que se retienen.	Presentación eficaz de la información pertinente en un discurso estructurado con justificación del punto de vista adoptado.	Argumentación eficaz. Formulación clara y precisa de ideas complejas. Discurso fluido y adaptado.
Interacción	Preguntas y respuestas sencillas dirigidas a un interlocutor comprensivo que conduce el intercambio.	Participación limitada a elementos identificados y gracias a la cooperación del interlocutor.	Alguna iniciativa en los intercambios que permiten asumir un papel de interlocutor activo.	Intervenciones pertinentes y eficaces. Se toman en cuenta las intervenciones del interlocutor.	Papel de interlocutor que se asume plenamente. Contribución equilibrada en el intercambio, lo que permite el debate, la negociación, la controversia.

Tabla 2. Competencias de comunicación evaluadas por el DCL

El examen consiste en una prueba única que tiene una duración total de dos horas y media concebida a partir de un escenario interactivo[11] (o estudio de un caso) elaborado a partir de documentos escritos y sonoros lo más auténticos posibles que permiten la simulación de situaciones reales de comunicación mediante una tarea compleja. Dicha tarea simula una situación profesional real que permite tratarla a distintos niveles.

El escenario DCL responde a una serie de tareas comunicativas puestas al servicio de un proyecto llevado a cabo en una empresa o, dicho de otra manera, de una acción social en medio profesional; se construye a partir de una tarea compleja (o macrotarea) definida en una misión[13] en la que el candidato va a interpretar un papel. Dicha misión conlleva cinco fases (microtareas o tareas facilitadoras) que se encadenan entre sí (ver tabla 3). El candidato deberá buscar información pertinente para poder efectuar una propuesta final, tal y como se le pide siempre en la misión que se le confía; éste deberá justificar su propuesta y argumentarla no sólo en situación de interacción con un examinador/interlocutor sino también por escrito, respetando el formato textual que se le solicite.

FASES	ACTIVIDADES		
Fase 1		*Consultar documentos escritos*	*1h30* ***incluidos unos 20 minutos*** *para preparar el oral*
Fase 2		*Consultar documentos sonoros*	
Preparación de la entrevista oral		*Tomar notas para el oral*	
Fase 3		*Presentar y proponer su elección*	*20 minutos*
Fase 4		*Charlar y preguntar*	
Fase 5		*Redactar una carta*	*40 minutos*

Tabla 3. Desarrollo de las pruebas (proceso evaluativo).

En efecto, en las fases 1 y 2, el candidato obtiene información y completa a un cuestionario a partir de una serie de documentos incluidos en el dossier que se le entrega al empezar el examen. En la fase 3 el candidato presenta en persona (o por videoconferencia) al examinador / interlocutor la información recabada así como su solución al problema planteado en la misión. En un momento dado, el examinador / interlocutor va a introducir en la conversación un nuevo elemento (fase 4) que tiene por objeto poner o no en tela de juicio la solución propuesta por el candidato. Se produce entre ambos un intercambio que permitirá al candidato construir y defender su punto de vista. En la última fase (fase 5), el candidato redactará un documento en el que recogerá la solución que finalmente propone en el marco de su misión.

El enfoque teórico utilizado para la concepción del DCL recibe el nombre de comunicaccional[14], que se define como la «operacionalización de la perspectiva accional» preconizada por el MCERL y que pone en acción al aprendiente mediante una tarea dentro de una misión y con un objetivo que ha de alcanzar (también denominado proyecto accional).

A nivel evaluativo se toman en cuenta sistemáticamente criterios lingüísticos (eficacia de la comunicación para cumplir la misión encomendada –es decir, para la realización de la tarea- y la calidad lingüística de la prestación) y criterios pragmáticos (calidad de la comunicación, de la información obtenida, realización de la misión encomendada, reactividad, gestión de lo imprevisto y reglas culturales entre otros). La dimensión pragmática es común a todas las lenguas mientras que la lingüística es característica a cada lengua en función de sus particularidades y especificidades. Cabe

mencionar la ponderación en la evaluación de la actuación del candidato (ver figura 2)

	Pragmática	Lingüística
Degré 1	100%	—
Degré 2	75%	30%
Degré 3	50 %	50%
Degré 4	45%	55%
Degré 5	40%	60%

Figura 2. Ponderación en la evaluación de la actuación.

Con respecto a la epistemología del DCL, se decidió evaluar la LCUP y no una lengua de especialidad concreta, así como conocimientos socioculturales transversales que la mayoría de los candidatos pudiera poseer (ver figura 1). Los temas escogidos para la concepción de escenarios de examen (ver tabla 4) parten del mundo de la empresa, de modo que la competencia sociocultural está íntimamente vinculada con las relaciones profesionales, siendo el carácter adecuado del registro de lengua utilizado por el candidato un criterio importante en las parrillas de evaluación pragmática.

El medio ambiente	Centro peatonal en Frankfurt Problema medioambiental en Roma Vertedero público de Bens y contaminación Desarrollo de coches eléctricos Calefacción solar
La empresa	Reconversión profesional Integración del teletrabajo Traslados por motivos profesionales Contratación de personal
El turismo	Diversificación de actividades turísticas Definición de un producto para un tour operador Creación de un centro de vacaciones en Manises
Carácter humanitario	Compromiso de una empresa en el ámbito humanitario Inundaciones en Venezuela y medidas humanitarias
Acontecimientos puntuales	Salón internacional del vino y promoción de Galicia Organización de un año sabático para un grupo de estudiantes Apagón eléctrico de septiembre de 2003 en Italia
Otros ámbitos	Programación televisiva y elección de un reality show Anuncio publicitario para la seguridad aérea

Tabla 4. Temas propuestos para los escenarios en español

Por tanto, este diploma puede interesar especialmente a las empresas que deseen verificar el grado de competencia en lengua extranjera de su personal más allá de la otrora manida fórmula "leído, escrito y hablado".

El tribunal lo integran examinadores de la lengua meta que han sido especialmente formados y habilitados, así como profesores universitarios e inspectores del *Ministère de l'Education Nationale* galo. Existe una comisión técnica nacional encargada de garantizar la fiabilidad y hacer el seguimiento de dicha certificación. El diploma tiene un periodo indefinido de validez, si bien es necesario tener en cuenta que en el mundo empresarial se verifican las competencias lingüísticas del personal cada tres años.

El público objetivo de este diploma es cualquier adulto que desee obtener una certificación de sus competencias en lengua extranjera, ya sea por una cuestión de desarrollo personal, de inserción profesional, de evolución en su carrera, ya sea por una cuestión de movilidad profesional o geográfica. Cualquier candidato puede presentarse al examen sin condición previa de nacionalidad, formación, titulación, actividad profesional o situación (asalariado, parado, becario, estudiante o particular a título individual).

En la actualidad el DCL[15] se propone en trece lenguas: alemán, árabe, bretón, chino, francés lengua extranjera (A2-C1), francés profesional de primer nivel (A1-A2), español, inglés, italiano, lengua de signos francesa, occitano, portugués y ruso. Las convocatorias

aparecen publicadas en el Boletín Oficial del Estado (BO[16]); en inglés se proponen seis convocatorias anuales mientras que en el resto de lenguas extranjeras se proponen una o dos convocatorias anuales. En cada convocatoria y para cada lengua se propone un escenario diferente.

NOTAS

1 José María Cuenca Montesino es examinador de español, conceptor de escenarios en lengua española, formador de nuevos examinadores y contacto académico en español DCL para la Académie de Poitiers. Francia.

2 Según un estudio sobre las incidencias de la falta de competencias lingüísticas de las empresas en la economía europea, entre las casi 200 empresas que habían perdido posibles contratos por no saber idiomas, 37 valoraban esta pérdida de negocio en una cifra de entre 8 millones y 13,5 millones de euros. Otras 54 empresas habían perdido contratos por valor de entre 16,5 millones y 25,3 millones de euros, y 10 había perdido contratos por valor de un millón de euros. ELAN (Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterpreise, 2006). Estudio disponible en (http://ec.europa.eu/languages/documents/elan_fr.pdf)

3 Estudio IES. «Internationalization of European SMEs» (Comisión Europea, 2010). Estudio disponible en http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/market-access/files/internationalisation_of_european_smes_final_en.pdf

4 Proyecto PIMLICO; disponible en http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/pimlico-summary_es.pdf. Informe "Las lenguas al servicio del trabajo", llevado a cabo en el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación; disponible en http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report_fr.pdf. "Guía lingüística para las empresas – Comuníquese con éxito en sus relaciones comerciales internacionales"; disponible en http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/language-guide-for-european-business_es.pdf.

5 «El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto». Definición recogida en el MCERL, página 29 de la versión electrónica. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

6 http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html

7 Orden ministerial de 13 de octubre de 1995, modificada en a orden ministerial de 17 de abril de 2002. Las primeras reuniones que se llevaron a cabo para la creación de una certificación nacional en lengua extranjera se remontan a abril de 1988. A iniciativa de la Direction des Lycées et des Collèges y de la Direction Générale des Enseignements Supérieurs surgió el DNCL (*Diplôme National de Compétence en Langue*) en 1991, proyecto que tenía por objetivo la creación de un diploma

nacional que, tomando por eje la lengua de comunicación, estuviera vinculado a la práctica profesional de los aprendientes. En noviembre de 1992 se constituyó el equipo técnico encargado de su creación, que empezó sus primeros pasos en enero de 1993. El trabajo llevado a cabo condujo al DCL.

8 El DCL certifica las competencias adquiridas en lengua de comunicación usual y profesional comunes al conjunto de los sectores de actividad económicos (artículo 1º de la orden ministerial de 13 de octubre de 1995): « Le Diplôme de Compétence en Langue atteste les compétences acquises en langue de communication usuelle et professionnelle communes à l'ensemble des secteurs d'activité économiques.»

9 LCU (lengua de comunicación usual, que abarca los intercambios en lengua extranjera fuera del campo profesional), LCUP (lengua de comunicación de uso profesional, que abarca los intercambios en lengua extranjera vinculados a un entorno profesional dado), LS (lengua de especialidad o de especialización, que abarca los intercambios en lengua extranjera específicamente referidos a una rama profesional, a una profesión o incluso a un puesto de trabajo concreto).

10 El DCL toma como referencia el MCERL y su epistemología responde a la perspectiva accional / coaccional del plan de renovación de la enseñanza de lenguas galo, siendo un instrumento de renovación pedagógica de primer orden. http://eduscol.education.fr/cid45756/plan-de-renovation-de-l-enseignement-des-langues.html

11 El escenario DCL se define como una simulación constituida por el encadenamiento de una serie de tareas comunicativas que se acometen para poder cumplir una misión compleja en función de un objetivo dado.

12 http://fle.asso.free.fr/diplomes/2002-DCL.htm

13 Se entiende por misión el proyecto que el candidato debe realizar durante la evaluación y cuya responsabilidad está en sus manos. La misión sería, pues, una macro tarea.

14 Propuesta por Claire Bourguignon, la perspectiva comunicaccional (o comunicación al servicio de la acción) se orienta en tres ejes principales: en primer lugar sobre el aprendiente-usuario; después sobre las tareas (tanto lingüísticas como pragmáticas) y, por último sobre los actos de habla (que cobran particular sentido en el ámbito de las acciones sociales). Si la versión nociofuncional del enfoque comunicativo permitía que la sociedad entrara en el aula (aprender a comunicar comunicándose), la perspectiva accional co-accional abre el aula a la sociedad. El escenario puede ser, a la vez, medio vehicular de examen pero también medio de aprendizaje, pues cuando el aprendiente está implicado en un proyecto accional en el que necesitará la lengua extranjera para su consecución, su implicación le invita seguir aprendiendo: la acción es facilitadora del aprendizaje (aprendiendo mediante la acción). http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf

15 Para más información: Florence BAUDRIBOS, responsable du Centre Logistique DCL (florence.baudribos@univ-provence.fr). Université de Provence. DCL - Case A. 3 place Victor Hugo. 13331 MARSEILLE cedex 3. Francia. Tel: +33 4 13 55 07 18

16 http://www.education.gouv.fr/cid54517/mene1032012n.html
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61348

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle» : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. Synergie Europe N°1. http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf

Bourguignon, C. (2007). *Evaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. *Editions Delbopur. Le Havre. France.*

Comisión Europea (2006). ELAN. Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_en.pdf

Comisión Europea (2010). IES. Internationalization of European SMEs. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/market-access/files/internationalisation_of_european_smes_final_en.pdf

Comisión Europea (2011). PIMLICO. Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies in Organisations and Companies. http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business

Consejo de Europa (2001*). Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid:Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2003. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ministère de l'Education Nationale (2003). *Le diplôme de compétence en langue. Présentation et référentiels. CNDP. Octobre. France.*

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

PECHAKUCHA 20x20: UN FORMATO ADAPTADO A LA CLASE DE ELE PARA PROMOVER LA COMUNICACIÓN ORAL DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO

María Eugenia de Luna Villalón
Wilfrid Laurier University
mdelunavillalon@wlu.ca

de Luna V., Ma. E. (2013). *PechaKucha* 20x20: un formato adaptado a la clase de ELE para promover la comunicación oral de estudiantes de primer año. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Como instructores de ELE tenemos la responsabilidad de crear oportunidades para que los estudiantes puedan integrar el conocimiento adquirido en clase y lograr una producción de lenguaje estructurada que promueva la comunicación de contenido relevante de una manera efectiva y significativa (Jauregui & Sanz, 2007; Karpinnen, 2005). Es así que esta propuesta didáctica, a través del formato de presentación digital *PechaKucha 20x20*, propone promover las presentaciones orales en la clase de ELE, de primer año, para fomentar la producción oral, sin dejar a un lado el desarrollo de las demás habilidades lingüísticas.

Palabras clave: *PechaKucha*, comunicación oral, propuesta didáctica, ELE

ABSTRACT

As instructors of Spanish as a Foreign Language (SFL) we have a responsibility to create opportunities for students to integrate the knowledge gained in class and achieve a structured language production that promotes the communication of relevant content in an effective and meaningful way (Jauregui & Sanz, 2007; Karpinnen, 2005). Thus, this didactic approach, through the digital presentation format PechaKucha 20x20, aims to promote oral presentations in the SFL class, first year, to encourage oral production, without leaving apart the development of other language skills.

Keywords: PechaKucha, oral communication, teaching approach, SFL

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza y adquisición de una segunda lengua es un tema complejo porque involucra diferentes tipos de estudiantes, profesores, propósitos y objetivos, así como enfoques, metodologías, materiales, técnicas, (Strevens 1977, citado en Celce-Murcia 2001) y tecnologías de la información. Actualmente, las tecnologías de la información influyen constantemente el cómo enseñamos, es decir, el método de enseñanza. Es por esto que como instructores, debemos ser capaces de revisar, variar y modificar con regularidad los procedimientos de enseñanza y aprendizaje de nuestros cursos (Richards & Rodgers, 2001). Al hacer esto, podemos ajustar nuestros métodos de enseñanza a las innovaciones tecnológicas; pero sobre todo, podemos lograr que los estudiantes logren aprender de una manera integral, que cubra las necesidades o motivaciones específicas por las cuales estudian español como lengua extranjera (ELE) y que también cubra fines funcionales y de interacción.

Con esto en mente, se entiende que al diseñar una propuesta didáctica para fomentar la producción oral, realmente estamos pensando de una manera integral, donde los recursos de las tecnologías de información son un instrumento a través del cual las cuatro competencias lingüísticas son incorporadas en el sistema que es la comunicación. Las estructuras gramaticales y el vocabulario aprendidos en clase son usados en un discurso para lograr la comunicación en lugar de ser usados de manera aislada, sin intención alguna más que la de llenar espacios o resolver exámenes, que si bien son actividades necesarias de práctica controlada, no nos dan la oportunidad de que los estudiantes expresen sus pensamientos e ideas de una manera creativa (Burkart, 1998).

Es así que en esta propuesta didáctica propongo utilizar un formato actual e innovador de presentación, como es el caso del formato *PechaKucha* 20x20, para que a través de la comunicación oral, los estudiantes integren el conocimiento adquirido en la clase de ELE (en este caso nivel básico).

2. COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA CLASE DE ELE

El desarrollo y producción del lenguaje hablado en la clase de ELE es siempre un reto; por lo tanto es de vital importancia buscar alternativas que nos ayuden a lograr el objetivo de que nuestros estudiantes tengan la oportunidad de producir lenguaje, en la

lengua meta, para comunicarse de una manera que resulte significativa para ellos. El uso social del lenguaje en contexto provee una experiencia comunicativa (Savignon, 2001). Al proporcionar experiencias comunicativas para nuestros estudiantes de ELE, estamos creando oportunidades para desarrollar la competencia comunicativa, que como Hymes (1971) explica, es la capacidad o habilidad de comunicarse de manera eficaz y adecuada en una comunidad (de habla[1]) de manera social y culturalmente adecuada.

Es así, que las experiencias comunicativas no deben de ser ajenas a los estudiantes de nivel básico. Es más, este tipo de experiencias comunicativas pueden lograr hacer que nuestros estudiantes de nivel básico pongan atención en la pronunciación, vocabulario, estructuras gramaticales, contexto social, contexto cultural, etc. Logrando así, una experiencia comunicativa integral, y significativa, que logre hacer que la comunicación sea efectiva y eficiente, desde los niveles básicos, donde además de que nuestros estudiantes logren el objetivo de expresarse, puedan también ser comprendidos por sus compañeros que a su vez compartirán sus propias experiencias.

2.1 Habilidad oral: proporcionando espacios

Por su naturaleza propia, la comunidad de habla que representa el salón de clase, provee a nuestros estudiantes con un conocimiento común y con ciertas expectativas en relación al tipo de interacciones que se pueden tener en el espacio controlado que representa este espacio físico. Pero la clase de ELE tiene que procurar ser más que eso, es decir, ser un lugar adecuado para lograr la competencia comunicativa de nuestros estudiantes, desde los niveles básicos, más allá de las interacciones orales 'controladas'.

Es así, que haciendo uso del conocimiento común y de las interacciones tradicionales, podemos diseñar actividades que fomenten la producción oral y la creatividad lingüística, ya que como Burkart (1998) explica:

> *Ellos (los estudiantes) deben poder usar el lenguaje para interpretar, expresar, y negociar significado. En la enseñanza de lengua comunicativa, el énfasis está en lo que el estudiante es capaz de hacer en y con el lenguaje. (p. 15)*

A través de las tecnologías de la comunicación es posible proporcionar esos espacios que fomentan que los estudiantes de

nivel básico encuentren un lugar donde la comunicación oral se pueda explotar de una manera 'segura' para los estudiantes. La propuesta didáctica oral que propongo a través de *PechaKucha* 20x20, intenta fomentar la producción de la lengua meta, la creatividad y la espontaneidad, mientras que los estudiantes se pueden sentir seguros por poder tener cierta estructura, y posibilidad de practicar, cometer errores, escucharse, y auto-corregirse gracias al mismo formato.

2.1.1 *PechaKucha* 20x20

Pero, ¿qué es el formato *PechaKucha 20x20*? Es un formato de presentación digital popularizado en Japón desde el 2003, que consiste en reunir veinte imágenes por veinte segundos de producción oral (un total de 6.40 minutos de presentación) que debe avanzar de manera automática para que el presentador se ajuste al tiempo de presentación estipulado (PechaKucha, n.d.). *PechaKucha* 20x20 se ha popularizado alrededor del mundo y a través de diferentes disciplinas (Christianson & Payne, 2011) debido, precisamente, a su formato.

PechaKucha 20x20, para la clase de ELE, puede ayudar a promover las habilidades necesarias para hacer presentaciones orales al combinar imágenes con la producción oral en la lengua meta. Cómo el nombre lo dice, 20x20, es un formato que obliga a los estudiantes a ajustarse exactamente a veinte diapositivas con veinte segundos de presentación oral por diapositiva. Esto obliga a que las presentaciones se tengan que preparar bien para que sean concisas y precisas.

2.1.2 *PechaKucha* 20x20 en la clase de ELE de nivel básico

En la clase de ELE de primer año, propongo adaptar el formato *PechaKucha 20x20* para que los estudiantes puedan grabar el audio en la presentación visual en lugar de tener que hacer la parte oral de la presentación de manera tradicional. Esta adaptación del formato, les da a los estudiantes la oportunidad de estructurar, producir, escribir, practicar y auto-corregir oraciones lógicas y apropiadas a un contexto determinado, reutilizando a su vez las estructuras gramaticales y vocabulario aprendidos en clase, poniendo también atención a su pronunciación, el orden de las palabras y al uso de normas socio-culturales acordes (Burkart, 1998).

De acuerdo a Christianson & Payne (2011) entre los beneficios de usar *PechaKucha* 20x20 está enfocarse en los puntos clave del contenido y resaltar lo que realmente se quiere decir, crear recursos visuales efectivos y claros, manejar el tiempo, tener más confianza y crear presentaciones que atrapen la atención de la audiencia.

2.1.2.1 La propuesta didáctica para la clase de ELE

En la clase de ELE, nivel básico, los estudiantes tienen como proyecto final hacer una presentación oral usando el formato de *PechaKucha* 20x20. La tarea es reutilizar vocabulario y estructuras gramaticales aprendidas durante el curso, adaptado a su vida y a sus experiencias personales para que de esta manera reprsente una actividad significativa (Jauregui & Sanz, 2007; Karpinnen, 2005) donde se construya y negocie conocimiento que se compartirá con el resto de los compañeros de clase. Ya que al haber una audiencia hace que la presentación sea aún más relevante.

Un ejemplo práctico de mi propia experiencia docente, fue elaborar una presentación en el formato *PechaKucha* 20x20 sobre un día típico en la vida de los estudiantes, como se muestra a continuación en la Figura 1, donde se logra conjuntar el aprendizaje del curso de una manera integral.

Instrucciones para la presentación oral.

1. Hacer una presentación oral que incluya su lugar de origen, su hogar, su vecindario, y un día típico en su vida.

2. Pueden integrar el vocabulario y estructura gramaticales aprendidas durante el semestre que sean necesarios para su presentación. Sin embargo, el vocabulario mínimo requerido para este proyecto es el de descripciones personales, la casa, el mobiliario, las actividades diarias, la familia y el vecindario.

3. Las presentaciones deben seguir el formato PehaKucha 20x20 (ver www.pechakucha.org), es decir, 20 imágenes por 20 segundos (un total de 6.40 minutos de duración) con el audio grabado (si requieren información de cómo grabar audo en una presentación de powerpoint, ver el siguiente enlance: http://office.microsoft.com/es-es/powerpoint-help/grabar-y-agregar-narracion-e-intervalos-a-una-presentacion-con-diapositivas-HA010338313.aspx).

4. Las presentaciones deben incluir imágenes y voz. El texto solamente puede ser incluido para los títulos, subtítulos y referencias.

5. Las presentaciones orales serán evaluadas por su claridad, fluidez, pronunciación, precisión gramatical, contenido y presentación.

Figura 1. Instrucciones para la presentación oral.

El resultado final de esta propuesta didáctica (de metodología de la enseñanza de una segunda lengua) es una oportunidad de comunicación oral, con un formato de presentación digital adaptado a las necesidades del curso y nivel de los estudiantes que permite contar una historia de manera concisa, clara y significativa para ellos y los demás.

3. Discusión y conclusión

Los recursos que nos proveen las tecnologías de la información, como *PechaKucha* 20x20, son un instrumento que se puede explotar en la clase de ELE para que las diferentes habilidades lingüísticas sean integradas en un proyecto final que logre el objetivo de crear una experiencia comunicativa que promueva a su vez la competencia comunicativa en la lengua meta.

El uso de *PechaKucha 20x20* permite que los estudiantes incorporen el vocabulario y estructuras gramaticales aprendidas en clase de una manera integral, creativa y fluida y con un nivel de ansiedad bajo porque al presentar su proyecto final en clase, están presentando un producto terminado. La presentación, logra captar la atención de los demás estudiantes al incluir información e imágenes personales y originales de manera organizada y lógica. Es así que el uso de *PechaKucha 20x20* fomenta el proceso de aprendizaje significativo (Jauregui & Sanz, 2005; Karpinnen, 2005), disminuyendo a la vez el nivel de ansiedad de los estudiantes, favoreciendo el manejo de la clase y la retroalimentación efectiva por parte del instructor.

En conclusión, al aventurararnos a explorar diferentes propuestas didácticas que nos ayuden a revisar, variar y modificar nuestros métodos de enseñanza y aprendizaje, como proponen Richards & Rodgers (2001), nos aventuramos también a que nuestros estudiantes tengan mayores espacios para integrar el conocimiento

adquirido en clase en una experiencia comunicativa que resulte significativa en la construcción de conocimiento.

NOTAS

1 Para Hymes (1972) una comunidad de habla es "una comunidad que comparte reglas para conducir e interpretar el habla, y reglas para la interpretación de almenos una variedad lingüística" (p.54).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burkart, SG. (ed). (1998). Spoken language what it is and how to teach it. *One of a series of modules for the Profressional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages*. Washington,D.C.: Center for Applied Linguistics.

Celce-Murcia, M. (ed). (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. (3 rd. Edition), U.S.A.: Heinle and Heinle.

Christianson, M. and Payne, S. (2011). Helping students develop skills for better presentations: using the 20x20 format for presentation training. En *Language Research Bulletin*, Vol. 26, ICU, Tokyo, 1-15.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, 27-47.

Jauregui, K. y Sanz, D. (2007). Mis estudiantes son divinativos, ¿y los tuyos? El aprendizaje de la competencia comunicativa oral a través de entornos digitales: un reto posible. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Vol. 2, 1163-1176.

Karpinnen, P. (2005). Meaningful learning with digital and online videos: Theoretical perspectives. *AACE Journal*, 13(3), 233-250.

PechaKucha 20x20 (n.d.). Retrieved from http://www.pecha-kucha.org/

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: CUP.

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

APLICACIÓN DEL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS EN LA EVALUACIÓN GENERAL DE LA CLASE DE ELE

Laura de Mingo Aguado
Alcalingua-Universidad de Alcalá
laura@alcalingua.com

Gabriel Neila González
Alcalingua-Universidad de Alcalá
gabriel@alcalingua.com

De Mingo L. y Neila, G.. (2013). Aplicación del portfolio europeo de las lenguas en la evaluación general de la clase de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Mediante este taller, se pretendía que los participantes reflexionen sobre las posibles aplicaciones del portfolio europeo de las lenguas en la evaluación general de un centro de enseñanza de español. Se empezó con un breve planteamiento de lo que es un portfolio y de sus objetivos metodológicos principales. Después, se explicaron diferentes experiencias prácticas para, más tarde, llegar a la parte más práctica del taller. A partir de una tipología de estudiantes, los niveles a tratar y unas características sobre un centro-tipo, los participantes discutieron sobre las formas que consideraron más oportunas para establecer los principios del portfolio europeo de las lenguas en la evaluación general de clase.

Palabras clave: taller, evaluación, reflexión, portfólio, metodológico

ABSTRACT

Through this workshop, our intention was to pretend to a reflection on the possible applications of portfolio of languages in the general evaluation in a centre dedicated to teaching Spanish. We started with a brief approach in which we explained what a portfolio is and its principle methodological objectives. After this, we explained different practical experiences to help in the following part of the workshop. In the second part, we gave to the participants a typology of the students, their level, and the characteristics of the centre and the participants discussed about the different kinds of activities they would lay down.

Keywords: workshop, evaluation, reflection, portfolio, methodology

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas es un tema bastante conflictivo. Hasta hace poco tiempo, esta evaluación era una actividad independiente y externa al proceso de enseñanza. Se realizaba para constatar que la enseñanza había producido el efecto deseado en el alumno y así poder acreditarle ante los demás. Era, además, una actividad final, independiente del proceso de enseñanza y sin incidencia directa sobre él. El carácter acreditativo de esta evaluación está relacionado, por tanto, con la capacitación para el desempeño de funciones o tareas concretas. Lo malo es que a lo largo de la enseñanza de lenguas sea éste carácter acreditativo el único que se contemple en la evaluación.

Desde nuestro punto de vista, la carencia de otros fines para la evaluación trae graves consecuencias para el alumnado, el profesorado y en fin, para todo el sistema educativo como, por ejemplo:

- No se pueden mejorar los procesos sobre la marcha, sino únicamente repetirlos: repetir los exámenes, cursos, etc.
- No se puede observar la evolución del proceso, sino los resultados finales que se desprenden de él.
- No se pueden detectar necesidades puntuales en cada alumno, y, aquellos para los que son insalvables están condenados al fracaso desde el momento en que surgen. Por lo tanto no se adapta la enseñanza al individuo.
- El alumno no conoce sus logros sino al final del proceso, así que trabaja sólo para obtener resultados.
- En fin, el individuo ha de adaptarse al proceso y no el proceso al individuo, y si no es así lo culpabilizamos sin más elementos de reflexión.

Contemplando la normativa y los principios teóricos de la evaluación, M.A. Santos Guerra (1990) ya describió un panorama bastante desolador de la situación actual de la evaluación ya que, desde su punto de vista:

- Se evalúan sólo los resultados.
- Se evalúan sólo los conocimientos.
- Sólo se evalúan los resultados directos o pretendidos.
- Se evalúan sólo los efectos observables.
- Se evalúan principalmente la vertiente negativa.
- Se evalúa descontextualizadamente.

- Se evalúa cuantitativamente.
- Se utilizan instrumentos inadecuados.
- Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- No se evalúa desde fuera.
- No se hace autoevaluación.

Para cada uno de estos males encontraremos una solución positiva si expresamos cada frase en su sentido contrario, y aplicando una receta para cada uno podríamos remediar total o parcialmente esta "patología de la evaluación" que señaló Santos Guerra (1990). Lo malo es que si las aplicamos todas la evaluación se puede convertir en un proceso tan tedioso que puede ser peor el remedio que la enfermedad. Sin embargo, desde nuestro punto de vista los docentes podríamos empezar por asumir cuestiones como las siguientes:

- Diseñar actividades de evaluación integradas totalmente en el proceso de aprendizaje y, diferenciar evaluación de examen, y evaluación continua de exámenes continuos.
- Asumir que evaluar es también conocer la estrategia utilizada por los alumnos en la resolución de una determinada tarea y llegar a comprender las causas de sus dificultades y dejar de creer que el principio objetivo de la evaluación es poner una nota a cada estudiante.
- Dejar de creer que los exámenes por sí solos nos indican qué estudiantes fracasan y cuáles no, y en cambio, asumir que los propios procedimientos de evaluación pueden ser en gran medida los responsables del fracaso escolar.
- Que sea el propio alumno quien ha de llegar a ser capaz de reconocer sus aciertos y dificultades y en cambio dejar de creer que la evaluación es una tarea de responsabilidad exclusiva del profesor.
- Pensar que todos los alumnos pueden alcanzar los aprendizajes significativos mínimos y en cambio dejar de pensar que siempre nos encontraremos alumnos incapaces que no tienen cabida posible en aulas "normales".
- En definitiva, darle a la evaluación un carácter pedagógico sumado al carácter acreditativo que ya tiene.

Teniendo todos estos puntos en cuenta, surgió la experiencia docente que expusimos en este taller sobre el uso del portfolio para la evaluación en la clase de ELE. Tomando en cuenta la tipología de un alumnado de un centro universitario modelo, se decidió, asimismo, anclar toda esta práctica en el campo teórica del "Plan Bolonia" en el que todas las universidades europeas se están enmarcando hoy en día. Además, en la planificación de este taller, se creyó que lo más importante es que fuera el asistente el que lo protagonizara. De esta manera, propusimos dos partes: una teórica donde se explican brevemente los objetivos del portfolio europeo de las lenguas y el plan Bolonia; y una más práctica donde los participantes aportasen su punto de vista y se discutiesen varios ejemplos prácticos.

2. TIPOLOGÍA DE ALUMNOS EN ESTA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

La experiencia didáctica que describimos en el taller y de la cual se presentaron en la parte práctica algunos de sus resultados se llevó a cabo con diferentes grupos de alumnado. En rasgos generales, se trabajó con estudiantes de nivel B1 y B2 que se encontraban en inmersión lingüística en nuestro país estudiando español. Al ser alumnos universitarios y no europeos, creímos que sería enriquecedor para ellos el conocer el modo de trabajo en las universidades europeas. Además, al provenir de países tan dispares como Estados Unidos o China, pretendimos que mediante el uso de las actividades inspiradas en los principios del portfolio europeo de las lenguas, ellos mismos comenzaran a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje de la lengua.

3. EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

El portfolio europeo de las lenguas es una propuesta del Consejo de Europa, que cada gobierno europeo desarrolla por su cuenta. Pretende llevar a cabo las ideas reflejadas en el Marco Común Europeo de Referencia. Además es muy adecuado para fomentar la reflexión y el autoaprendizaje por parte de los estudiantes de cualquier edad. El porfolio europeo de las lenguas cada vez más está cobrando importancia en congresos de lenguas y en estudios

teóricos. Por este motivo, intentamos ahondar en sus principios metodológicos para poder aplicarlo en nuestra clase de ELE.

El portfolio es un instrumento de evaluación global y formativa que comenzó a usarse en Estados Unidos desde los años 80. Aglutina varias partes que son el portfolio, el contrato de aprendizaje,...etc. Es una herramienta que va a acompañar al estudiante durante su proceso de aprendizaje de idiomas y puede servir para avalar y documentar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además fomenta el plurilingüismo. El portfolio lo emite una institución autorizada y puede utilizarse en cualquier centro educativo en el que se estudie.

El portfolio europeo de las lenguas tiene unas funciones pedagógicas y unas funciones informativas y un objetivo común que es construir Europa por medio del aprendizaje de lenguas. Si nos detenemos ante esos principios metodológicos, podemos ver que se resumen en los siguientes:

- Aprender y enseñar de modo más reflexivo.
- Clarificar los objetivos de aprendizaje.
- Identificar las competencias.
- Fomentar la autoevaluación.
- Incrementar la responsabilidad del aprendiz.
- Fomentar la motivación por las lenguas.
- Fomentar la tolerancia hacia la diversidad.

Además, el portfolio europeo de las lenguas trata de:

- Incrementar la transparencia y coherencia en la enseñanza.
- Disponer de un lenguaje común en Europa.
- Disponer de competencias lingüísticas fácilmente identificables y reconocibles.
- Crear de un documento acreditativo internacional que fomente la movilidad laboral, escolar y la intercomprensión.

También cabe destacar que el portfolio europeo de las lenguas consta de tres partes esenciales. La primera de ellas es el denominado “Pasaporte” en el que el estudiante puede depositar su perfil lingüístico, acreditaciones y experiencias. La segunda es la denominada “biografía” que es la parte más reflexiva. Por último, nos encontraremos con el “Dossier” que es donde el estudiante

puede incluir muestras de trabajos. Es esta última parte donde nos centraremos, posteriormente, en la parte práctica del taller.

Por último y tras la discusión con los participantes en el taller, se llegó a la conclusión de que el uso del portfolio europeo de las lenguas modificaba alguno de los aspectos mejorables del sistema de evaluación tradicional y traía las siguientes consecuencias positivas:

- El Portfolio consigue implicar más a los alumnos en el proceso de aprendizaje tomando un papel más activo y autónomo.
- Les ayuda a evaluar las competencias parciales de su alumnado y a definir con claridad los objetivos de aprendizaje.
- Contribuye a sensibilizar al alumnado sobre la pluralidad lingüística y cultural de España y Europa.

4. EL PLAN BOLONIA

El plan Bolonia es uno de los proyectos con más éxito de la Unión Europea. Este proyecto no es algo nuevo puesto que su desarrollo se ha llevado a cabo en las últimas dos décadas. Dentro de estas décadas, este plan ha ido evolucionando e, incluso, se ha ido cambiando de nombre. En este apartado, se va a contemplar los hechos más importantes de esta evolución. En los años 90, más concretamente, entre 1992 y 1994, se implantó este plan con el llamado Programa Experimental de Evaluación. En el último año, en 1994, se llevó a cabo el Proyecto Piloto Europeo. En 1998, tuvo lugar la Recomendación sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad de la enseñanza superior. Sin embargo, el hecho más importante de este plan es la Declaración de Bolonia, firmada en 1999.

Gracias a esta declaración, la cultura tomó un papel más importante dentro de los principios en el Espacio Europeo de Educación. A partir de esta declaración, bienalmente, se han ido reuniendo los expertos del tema y se han ido incluyendo distintos avances.

El Plan Bolonia se ha centrado en la educación superior, es decir, en la educación universitaria. En 1998, dentro de la reunión en la Sorbona, tuvo gran importancia el papel que tenían las Universidades dentro del desarrollo de la cultura en Europa. De esta

manera, el plan Bolonia se ha llevado a cabo gracias a la colaboración entre las distintas universidades europeas. Es fundamental esta colaboración porque los estudios en los distintos países tienen que ser homogéneos.

El hecho de que los estudios sean homogéneos, ha hecho que la movilidad, no solo de profesores sino de estudiantes e investigadores, se haya incrementado dentro del ámbito universitario. Además, también se facilita la movilidad y al integración dentro del mercado laboral.

El crédito europeo no solo tienen las enseñanzas teóricas como los créditos que había sino que ahora hay enseñanzas teóricas y prácticas. En un año académico se tienen que cursar 60 créditos lo que conlleva que a lo largo de una semana el estudiante tenga un trabajo de entre 25 a 30 horas por cada crédito. Como se ha dicho anteriormente, estos créditos son totalmente diferentes a los que había puesto que en los anteriores solamente se tenía en cuenta las horas que impartía el profesor y cada crédito equivalía a 10 horas de clase. En los nuevos créditos, el papel del profesor ha cambiado y ahora lo que importa es el trabajo realizado por el estudiante. Por lo tanto, dentro de cada crédito se tiene en cuenta el tiempo que invierte el estudiante en la clase, en los seminarios, en la realización de las tareas y en el estudio de cada materia. De esta manera, cambia la metodología, es decir, el rol del profesor y del estudiante ya que este último ya no es un mero receptor y participa activamente en su aprendizaje.

Ahora que ya está más o menos establecido el plan Bolonia dentro de las universidades de toda Europa, hay que hablar del futuro de este plan. En la actualidad, existe la Estrategia Universitaria 2015 que es la que se encarga de que las distintas entidades universitarias lleven a cabo los principios de la Charta Magna Universitatum.

5. PARTE PRÁCTICA

A partir de toda la teoría, lo que se proponía a los asistentes era que intentaran recapacitar sobre la importancia del portfolio dentro de la evaluación de la clase ELE. En primer lugar, se dieron unas pequeñas muestras de actividades que se podrían incluir dentro del portfolio.

Se ofrecieron las siguientes situaciones para poner en común cuáles podrían ser las posibles tareas para el porfolio:

Situación 1

Estudiantes de segundo año de carrera. Están estudiando Administración y Dirección de empresas y cursando la asignatura de "Español de los Negocios" que dura un cuatrimestre. Para aprobar esa asignatura es imprescindible que entreguen un portfolio. Ese portfolio consta de 100 horas trabajadas fuera del aula. (Su nivel aproximadamente sería un B2)

Situación 2

Un grupo de estudiantes chinos iniciales. Acaban de empezar un curso intensivo de un mes de español en China. Para obtener el diploma es necesario que completen un portfolio de 50 horas.

Situación 3

Un grupo de adolescentes que vienen a estudiar dos semanas a un campo de español en Alicante. La media de edad es de 17 años. Tienen clases durante las mañanas y por las tardes tienen programadas algunas actividades en grupo. Estas actividades no se realizan en horario lectivo pero tampoco están incluidas en el portfolio.

Situación 4

Un curso trimestral de estudiantes de distintas nacionalidades que han venido a estudiar español a Alcalá. En un grupo excelente y su nivel es C1. Necesitan hacer un portfolio de 100 horas.

Situación 5

Un grupo de estudiantes Erasmus. Han decidido hacer un curso trimestral para Erasmus en el que estudian dos días a la semana dos horas. Para obtener el diploma, tienen que entregar un portfolio de 40 horas. Estos estudiantes tienen un nivel B1.2.

Situación 6

Un grupo de estudiantes de nivel B2. Sus nacionalidades son variadas ya que hay chinos, americanos, franceses, ingleses, italianos. Están estudiando español en España durante un curso académico. Aparte de su curso de español, se han apuntado a un curso de literatura en el que tienen que realizar un portfolio de 25 horas.

Situación 7

Un grupo de intérpretes que se han venido a reciclar a España durante el mes de agosto. Estos alumnos tienen un nivel C1. Tienen que realizar un portfolio de 25 horas.

Situación 8

Un grupo de estudiantes que están haciendo turismo lingüístico. Todos son de la misma nacionalidad y van a estar durante un mes entero visitando España. El nivel de estas personas es distinto. Hay desde un nivel A2 a un nivel C1.

Situación 9

Un grupo de estudiantes de una universidad que tiene la obligación de irse un cuatrimestre fuera. Han elegido ir a España para cursar un curso de español a la vez que estudian en la universidad asignaturas. Este alumnado necesita hacer 35 horas de trabajo no presencial.

Situación 10

Unos directivos de una empresa necesitan estudiar español porque acaban de llegar de las sucursales de esa empresa en el extranjero. Ninguno de ellos sabe español y es necesario comunicarse con sus empleados en español. Necesitan aprender lo antes posible español y tienen que hacer 50 horas de actividades del portfolio fuera de la clase.

Una vez expuestas las soluciones para estas situaciones, se pasaron a comentar algunas actividades aportadas por diferentes tipos de alumnos que participaron en esta experiencia didáctica. Los asistentes llegaron a la conclusión de que esta forma de evaluación requería un trabajo mayor por parte del profesorado pero que ponía soluciones a algunos de los aspectos negativos que estaban encima de la mesa con la evaluación tradicional.

6. CONCLUSIONES

Como hemos expuesto anteriormente, el tema de la evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas es bastante candente. Normalmente, este concepto se ha visto ligado al de la calificación y los objetivos de cursos académicos. También los docentes estamos acostumbrados a encontrarnos con grupos de alumnos completamente desnivelados a los que tenemos que evaluar de la misma forma, siguiendo los mismos objetivos y dejándonos llevar por elementos que están fuera del proceso de aprendizaje de lenguas de nuestros estudiantes.

Con todo lo que se acaba de exponer creemos que mediante el uso de los principios del portfolio europeo de las lenguas en las actividades evaluatorias, podemos dar una nueva visión a los principales problemas a los que, nosotros como docentes, tenemos que afrontar en nuestro trabajo diario. Este nuevo modo de actuar nos permitiría generar un adecuado *feedback*. Asimismo, permitiría al docente tener las necesarias pautas para una evaluación integral. Si bien no habría que perder de vista el inevitable rol de la evaluación como instrumento de acreditación académica, haciendo hincapié en su función integradora dentro del “todo” que es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bordón, T. (2004): "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva", en J. Sánchez y I. Santos (Dir.) *Vademécum para la* formación de *profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Eguiluz, J. y A. Eguiluz (2004): "La evaluación de la expresión escrita", en J. Sánchez y I. Santos (Dir.) *Vademécum para la formación de*

profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL.

Eguiluz, J. y A. Eguiluz (2004): "La evaluación de la comprensión lectora", en J. Sánchez y I. Santos (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Figueras, N. (2004): "Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral", en *Carabela*, núm. 55. Madrid: SGEL, S.A.

Flecha, J. R. (2008): El proceso de Bolonia y la enseñanza superior en Europa. Salamanca.

Salaburu, P *y otros.* (2011) España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible. Madrid.

Santos Guerra, M.A. (1990) La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Algibe, 1995.

http://www.queesbolonia.gob.es/

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

ESCALAS DE DESCRIPTORES Y FIABILIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES DEL USUARIO COMPETENTE

Francisco del Moral Manzanares
Universidad de Verona
francisco.delmoral@univr.it

Del Moral Manzanares, F. (2013). Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN

La presente investigación se centra en una experiencia docente desarrollada en el Centro Lingüístico de la Universidad de Verona, en el ámbito de la evaluación de la expresión e interacción orales de nivel C2. Más concretamente, se trató de averiguar si, teniendo en cuenta el propio contexto de enseñanza, podría ser útil para aumentar la fiabilidad de la prueba, el uso de escalas de descriptores, que hasta ese momento no se habían utilizado. Se crearon para ello una serie de escalas, partiendo de las analíticas que el Instituto Cervantes aplica en los DELE.

El estudio empírico se realizó en colaboración con otra profesora del centro, durante la sesión oficial de exámenes de julio de 2012. Una vez grabados, se seleccionó una muestra representativa y se procedió a calificarlos sucesivas veces con un lapso de tiempo de varios días, hasta conseguir cuatro calificaciones de cada examen. Dos se realizaron con ayuda de escalas de descriptores y las otras dos, sin ella.

Los resultados permitieron comprobar que el uso de las escalas de descriptores aumentó significativamente la fiabilidad externa de la prueba (interevaluadora, entre los dos evaluadores) y, en menor medida, la interna (intraevaluadora, de cada evaluador consigo mismo).

Palabras clave: ELE, escalas de descriptores, evaluación, expresión oral, fiabilidad, usuario competente.

ABSTRACT

This piece of research was carried out by teaching staff at the University of Verona Language Centre and regards the evaluation of oral production and interaction skills at a C2 level. In particular, the research aimed to find out whether, within this teaching context, the use of a rating scale, which

up until that point was not being used, could lead to an increase in test reliability.

The empirical study was carried out in collaboration with a fellow teacher from the Language Centre, and began during the July 2012 exam session. A representative sample was chosen from recordings of the test sessions and each test was rated a total of four times with an interval of a few days between each evaluation. Two of the evaluations were carried out using the rating scale and two without.

The results showed that the use of the rating scale increased the inter-rater reliability of the test and, to a lesser extent, the intra-rater reliability.

Keywords: Spanish as a Foreign Language, rating scales, assessment, spoken production, reliability, competent user.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende dar testimonio de una experiencia docente del ámbito de la evaluación de ELE, basada en conceptos como la fiabilidad, la evaluación subjetiva y las escalas de descriptores.

Según el acuerdo general de los expertos, la fiabilidad es, junto a la validez y la viabilidad, uno de los requisitos que ha de cumplir todo instrumento de evaluación capaz de proporcionar información correcta. Es definida como consistencia de la medición (cfr. Bordón, 2006:62) o estabilidad en la obtención de resultados (cfr. Diccionario de términos clave de ELE), por lo que se considera fiable la herramienta que aporta siempre los mismos resultados, independientemente del contexto o el momento en que esta se utiliza, y de la consistencia de los evaluadores.

Por otra parte, las pruebas de corrección subjetiva son aquellas en las que esta no puede hacerse por medio de instrumentos tales como lectores ópticos o plantillas y, consecuentemente, necesitan la intervención de al menos una persona para la interpretación de los resultados. Se trata de pruebas de expresión e interacción que requieren respuestas abiertas. En el ámbito de este tipo de pruebas, se diferencia entre fiabilidad externa, interevaluadora o entre correctores, por una parte, y fiabilidad interna, intraevaluadora o de un evaluador consigo mismo, por otra (cfr. Alderson, Clapham y Wall, 1998:128).

Uno de los instrumentos utilizados con el fin de obtener mayor objetividad en la evaluación de este tipo de pruebas, lo que redunda

en una una mayor fiabilidad, son las escalas de descriptores. Se entiende por descriptor cada una de las explicaciones que se añade a las diferentes puntuaciones (numéricas o verbales) para aclarar el significado de un determinado juicio. La serie completa de todas ellas, de la más baja a la más alta, constituye una escala de calificación o evaluación (cfr. Luoma, 2004:59). A modo de ejemplo, se incluye a continuación la que hemos utilizado en nuestro proyecto para evaluar el criterio "Capacidad crítica"[1].

95	Expresa opiniones personales o cuenta experiencias propias con naturalidad, de manera que **enriquece notablemente el contenido de las fuentes**. **Es capaz de contradecir, apoyar, convencer, matizar inteligentemente con aportaciones nuevas, demostrando capacidad de escucha y elaboración de las opiniones del interlocutor, siendo flexible y coherente**.
85	Expresa opiniones personales o cuenta experiencias propias que **enriquecen el contenido de las fuentes y la conversación.** Argumenta sus puntos de vista correctamente y sus aportaciones van siempre encaminadas a sostener su idea inicial.
75	Tiene capacidad para opinar sobre los contenidos de las fuentes e ilustrar sus opiniones con experiencias propias, **de un modo pertinente y correcto,** aunque no hace aportaciones nuevas que enriquezcan el tema tratado.
65	**Expresa algunas opiniones personales pertinentes**, pero no las argumenta o no lo hace convincentemente. Puede dejarse llevar por el interlocutor en ocasiones, pero **es coherente con su opinión**, aunque muestra dificultades para convencer al interlocutor.
50	Puede expresar opiniones personales o relatar experiencias propias, pero a veces están vagamente relacionadas con el tema tratado, que se limita a tocar superficialmente, y repite casi al pie de la letra los contenidos de las fuentes.

La unión de las diferentes escalas de calificación referidas a todos los criterios empleados en la evaluación de la prueba (por ejemplo, coherencia, fluidez, corrección y alcance) constituye la escala de descriptores completa.

El objetivo principal de nuestra investigación fue determinar si la utilización de una escala de descriptores ayudaría a conseguir una mayor fiabilidad de la prueba oral de nivel C2 de nuestro centro, a

pesar de que la creación de ambas no se haya producido paralelamente[2].

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El *Centro Linguistico di Ateneo* (en lo sucesivo, CLA) es un centro interdepartamental de servicios de la Universidad de Verona (Italia), encargado de ofrecer formación lingüística a todos los estudiantes que la necesiten, en virtud de los planes de estudio de sus respectivas facultades.

Los informantes fueron alumnos que han terminado de cursar el nivel C2 (en cuarto o quinto año de diferentes especialidades de la licenciatura de Lenguas Extranjeras), lo que significa 440 horas de formación de ELE en el CLA, más las realizadas de forma complementaria en la Facultad de Lenguas Extranjeras, referidas sobre todo a reflexión metalingüística (fonética, morfosintaxis, traducción). De los 37 exámenes que constituyeron la sesión oficial de julio de 2012 se seleccionaron dieciocho por "muestreo aleatorio estratificado" (León y Montero, 1997:101).

La examinadora es la profesora oficial de la asignatura durante el año académico 2011— 2012 y los evaluadores son tanto ella (evaluador 1, E1) como el propio investigador (evaluador 2, E2).

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1 Hipótesis

Hipótesis 1: La evaluación holística de la expresión oral sin ayuda de descriptores de evaluación previamente establecidos, produce una baja fiabilidad tanto externa como interna de la prueba de evaluación de expresión e interacción orales de nivel C2 del CLA de la Universidad de Verona.

Hipótesis 2: El empleo de unos criterios de evaluación y una escala de descriptores de calificación, establecidos previamente y conocidos por los evaluadores, aumentará la consistencia de la evaluación y la fiabilidad de la prueba de evaluación de expresión e interacción orales de nivel C2 del CLA de la Universidad de Verona.

Nuestra investigación constó de dos partes, denominadas Estudio 1 y Estudio 2, para poner a prueba sendas hipótesis.

3.2 Diseño de investigación

Para la realización de nuestro proyecto se combinó metodología cuantitativa y cualitativa. Por una parte, una vez obtenidas las diferentes series de calificaciones (datos numéricos), se explicó la relación entre ellas por medio de un análisis de correlación[3], que permite evaluar la fuerza y dirección de la relación existente entre dos variables o el modo en que están vinculadas la una con la otra (cfr. Dörnyei, 2010:223). Para llevar a cabo dicho análisis, calculamos un coeficiente de correlación comprendido entre -1 y +1. Cuanto mayor sea el coeficiente, mayor será la relación entre ambas series de calificaciones. Se suele considerar alta una correlación mayor de 0,70 (cfr. Diccionario de términos clave de ELE y Bisquerra, 2004:212).

Por otro lado, han sido muy útiles para interpretar o matizar algunos de estos datos de tipo cuantitativo, ciertas informaciones que se desprenden del diario de investigación (datos de tipo cualitativo).

3.3 Estudio 1 (calificaciones sin descriptores)

La primera parte del estudio empírico consistió en la emisión de cuatro calificaciones de las dieciocho pruebas orales grabadas, utilizando como herramienta una tabla en la que aparecen los nombres y datos de los alumnos, así como la nota obtenida en la prueba escrita (que se realiza previamente a la oral y cuya superación es necesaria para tener acceso a esta).

La primera calificación tenida en cuenta es la otorgada oficialmente en la sede de examen por la profesora examinadora. Se codifica como C1E1 (calificación 1 de la evaluadora 1). El investigador emite su primera calificación durante la misma sesión, al mismo tiempo que va grabando los exámenes (C1E2). Con un lapso de varios días, ambos evaluadores vuelven a oír las grabaciones en un orden diferente y aleatorio y emiten C2E1 y C2E2, respectivamente.

Una vez obtenidas las cuatro calificaciones, se lleva a cabo el siguiente procesamiento de datos:

Correlación entre C1E1 y C1E2, para hallar la primera fiabilidad interevaluadora, sin que ninguno de los evaluadores hayan hecho uso de descriptores. Resultado: 0,29 / 0,34.

Correlación entre C2E1 y C2E2, para hallar la segunda fiabilidad interevaluadora, sin que ninguno de los evaluadores hayan hecho uso de descriptores. Resultado: 0,52 / 0,53.

Correlación entre C1E1 y C2E1, para hallar la fiabilidad intraevaluadora de E1 sin que esta haya hecho uso de descriptores. Resultado: 0,44 / 0,48.

Correlación entre C1E2 y C2E2, para hallar la fiabilidad intraevaluadora de E2 sin que este haya hecho uso de descriptores. Resultado: 0,79 / 0,82.

Desviación típica de las cuatro calificaciones de cada examen (C1E1, C1E2, C2E1 y C2E2) y, una vez obtenidas las de los dieciocho exámenes de la muestra, se haya la media de todas ellas. Resultado: 4,67.

3.4 Estudio 2 (calificaciones con descriptores)

La segunda parte del estudio empírico consistió en la emisión de otras cuatro calificaciones por parte de los mismos evaluadores, pero esta vez utilizando una escala de descriptores. Dicha escala fue creada teniendo en cuenta las necesidades de nuestro centro, a partir de las escalas analíticas empleadas por el Instituto Cervantes para los DELE C1 y C2. A los criterios de coherencia, fluidez, corrección y alcance se añadió el de capacidad crítica. La inclusión de este quinto criterio está justificada en los reglamentos didácticos de las licenciaturas cursadas por los estudiantes objeto de nuestro estudio.

Tras la creación de las escalas se realizó una sesión de pilotaje, cuyo objetivo era consensuar el significado de los descriptores con la E1. Posteriormente, del conjunto de los diecinueve exámenes que formaba parte de la población inicial pero que no fueron seleccionados para la muestra, se seleccionó un examen representativo de cada nivel de calificación y se proporcionó a la E1 el informe de calificación y la grabación correspondientes, para que pudieran servir de ejemplo.

Por último, antes de proceder a recalificar los exámenes de la muestra, se realizó una sesión de entrenamiento con las grabaciones de los que no formaban parte de esta[4].

La emisión de calificaciones del estudio 2 (codificadas como C3 y C4 de cada evaluador) se hizo de modo análogo a la de la primera parte. El procesamiento de datos fue el siguiente:

Correlación entre C3E1 y C3E2, para hallar la primera fiabilidad interevaluadora, habiendo hecho uso los dos evaluadores de descriptores. Resultado: 0,79 / 0,71.

Correlación entre C4E1 y C4E2, para hallar la segunda fiabilidad interevaluadora, habiendo hecho uso los dos evaluadores de descriptores. Resultado: 0,71 / 0,68.

Correlación entre C3E1 y C4E1, para hallar la fiabilidad intraevaluadora de E1 con el uso de descriptores. Resultado: 0,83 / 0,90.

Correlación entre C3E2 y C4E2, para hallar la fiabilidad intraevaluadora de E2 con el uso de descriptores. Resultado: 0,80 / 0,87.

Desviación típica de las cuatro calificaciones de cada examen (C3E1, C3E2, C4E1 y C4E2) y, una vez obtenidas las de los dieciocho exámenes de la muestra, se haya la media de todas ellas. Resultado: 4,04.

3.5 Interpretación de los resultados

3.5.1 Fiabilidad interna o intraevaluadora

La comparación de los resultados obtenidos en las dos partes del estudio, referidos tanto a la E1 (0,44-0,83), como al E2 (0,79-0,80), indican que el uso de descriptores aumenta la fiabilidad intraevaluadora (v. fig. 1). El hecho de que el E2 partiera ya de una fiabilidad alta sin haber usado los descriptores hace que, en su caso, el aumento sea mucho menor que en el de la E1.

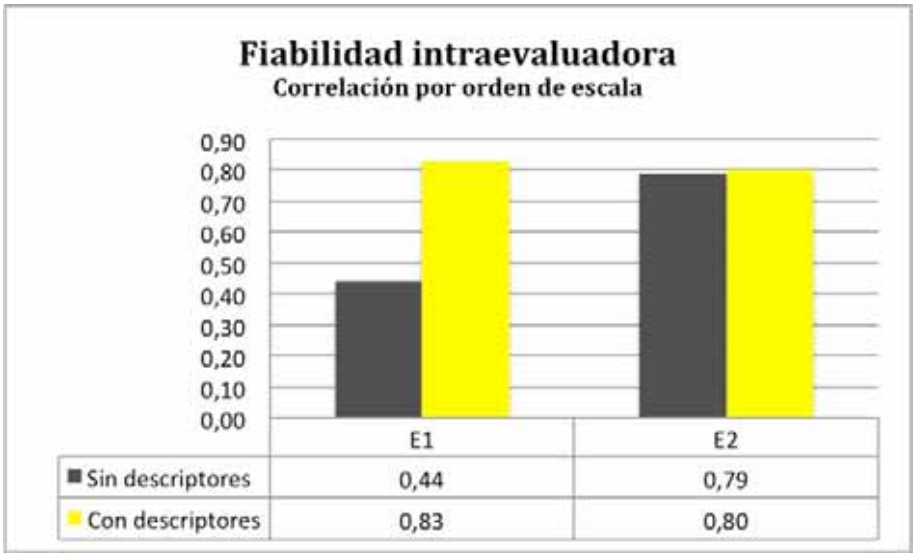


Figura 1. Fiabilidad intraevaluadora sin y con descriptores

3.5.2 Fiabilidad externa o interevaluadora

La fiabilidad entre los dos evaluadores también aumenta cuando estos emiten sus calificaciones usando la escala de descriptores creada *ad hoc* (0,79 y 0,71 cuando se emplean, frente a 0,23 y 0,52 cuando no).

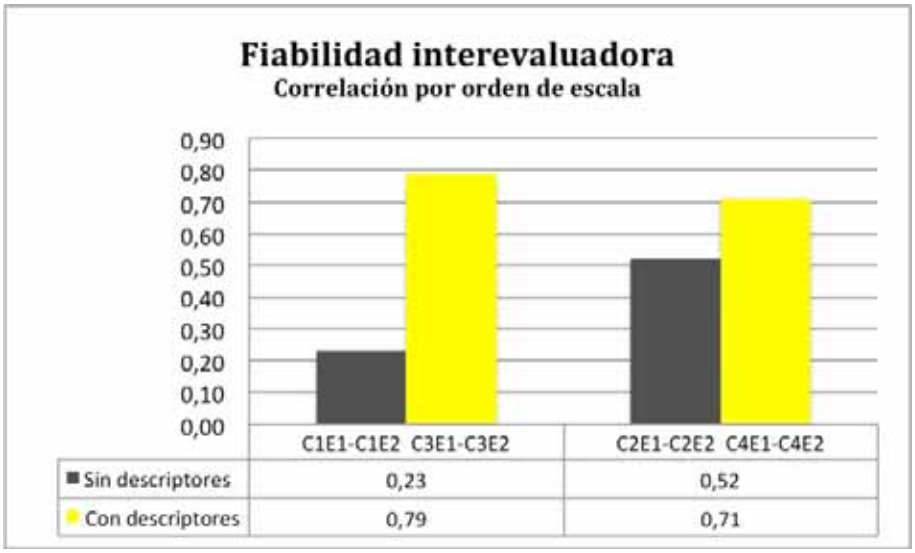


Figura 1. Fiabilidad interevaluadora sin y con descriptores

3.3.3 La fiabilidad de la prueba

Consideramos índice de una fiabilidad general de la prueba, sin vincularla particularmente a la consistencia de uno u otro evaluador, la media de las desviaciones típicas de las cuatro calificaciones otorgadas sin el uso de descriptores, por una parte (4,67), y con él, por otra (4,04). Tal diferencia, aunque indica que las calificaciones emitidas varían menos cuando se usan los descriptores, no es muy significativa. Esto se debe al bajo número de sujetos que componen la muestra. Suponemos que de haber trabajado con una muestra mayor, la diferencia entre estos valores también aumentaría.

4. CONCLUSIONES

Según los resultados expuestos, podemos concluir que la hipótesis 1 se ha cumplido parcialmente, puesto que no siempre los valores de fiabilidad obtenidos son bajos, cuando no se emiten las calificaciones con la ayuda de escalas de descriptores. En este sentido, los valores que más se alejan de la hipótesis inicial son los referidos a la fiabilidad interna del E2, que podemos considerar alta.

Sin embargo, la hipótesis 2 se cumple totalmente, pues en todos los casos el uso de las escalas de descriptores produce un aumento de la fiabilidad tanto interna como externa, aunque en el caso de la interna del E2 el aumento sea mínimo, debido al hecho de que ya partía de un valor alto, cuando no usó las escalas mencionadas.

En cualquier caso, parece ser que, en el contexto en que se ha desarrollado la investigación, la implantación oficial de escalas de descriptores para la calificación de las pruebas orales de nivel C2 podría suponer la mejora de la fiabilidad de la prueba. Para implantarlas oficialmente, sería necesario completar aún ulteriores fases de validación y pilotaje de nuevas versiones de las escalas, perfeccionadas a la luz de los resultados obtenidos.

NOTAS

1 La puntuación que hemos utilizado (cinco niveles de 50 a 95) responde a las necesidades de nuestro centro, que no podemos aclarar aquí por problemas de espacio. Por otra parte, para facilitar su uso, hemos evidenciado con negrita aquellas partes de cada descriptor que suponen una progresión respecto al inmediatamente inferior, y con subrayado aquellos fragmentos que evidencian una carencia en relación al inmediatamente superior.

2 Cuando introducimos experimentalmente el uso de la escala de descriptores en nuestro centro, la prueba ya lleva implantada varios años.
3 En nuestro caso hemos calculado dos tipos de correlación: correlación por orden de escala (cfr. Alderson, Clapham y Wall, 1998:263-4) y coeficiente de correlación (fórmula del programa Excel).
4 Sobre las fases de formación de examinadores, v. Alderson, Clapham y Wall, op. cit.: 110 y siguientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, J.C., Clapham, C., Wall, D. (1998). *Exámenes de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa. Madrid*: La Muralla.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.

Dörnyei, Z. (2010). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Instituto Cervantes (1997— 2012). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea] Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm/

León, O., Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: MacGraw-Hill.

Luoma, S. (2004) *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

ROMANIZACIÓN / TRANSLITERACIÓN DEL TEXTO ÁRABE: DESAFÍO LINGÜÍSTICO. PROPUESTA DE UN SISTEMA CABAL

Mohamed Deyab
Universidad de Al-Minia
mohdeyab@hotmail.com

Deyab, M. (2013). Romanización / Transliteración del texto árabe: desafío lingüístico. Propuesta de un sistema cabal. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

El trabajo demuestra la necesidad científica y cultural de tener un sistema eficaz y cabal de transliteración de la lengua árabe. Tal como expone y analiza las iniciativas más importantes como *BGN/PCGN*, *EI*, *UNGEGN*, *DIN* 31635, *Buckwalter* de Xerox, *ISO*, *ALA-LC*, *BATR, etc.* Confecciona lo más práctico de dichos sistemas sirviéndose de formatos y estilos gráficos (disponibles en los programas del OFFICE) para construir un nuevo que, ante todo, responde, a las necesidades de la traducción y los estudios comparativos. El trabajo hace que se reflejen las propiedades gráficas, fonéticas y morfosintácticas del idioma fuente/F en el proceso de transliteración a la lengua recipiente/R., como la declinación, los casos de *Al* y *A$_l$-ttā'^{u} $_a$l-marbūṭah$_{tu}$*, etc., puntos que varios sistemas ignoraron o transcribieron inadecuadamente.

Palabras clave: romanización, transliteración, árabe, transcripción

ABSTRACT

This paper demonstrates the scientific and cultural necessity of having an effective and comprehensive system of arabic transliteration. It describes and analyzes the most important as BGN / PCGN, EI, UNGEGN, DIN 31 635, Xerox Buckwalter, ISO, ALA-LC, BATR, etc. It makes up the most practical of these systems making use of graphics formats and styles (available in the Office programs) to build a new one that primarily responds to the needs of translation and comparative studies. The work makes the graphic, phonetic and morphosyntactic properties of the arabic language reflect in the destination language ortography, as the decline, the cases of Al and A$_l$-ttā'^{u} $_a$l-marbūṭah$_{tu}$, etc., points that several systems ignored or inadequately transcribed.

Keywords: Romanization, transcription, transliteration, Arabic, ALA-LC

0. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que, en un tiempo en que reina la globalización como forma de reducir- por no decir aniquilar- las distancias que mantienen alejado al otro, se resalta la importancia de encontrar un modo apropiado de presentar ese otro al mundo exterior, es decir, a otras culturas/lenguas que no comparten el mismo origen gráfico y/o fonético de su lengua. De ahí, la transliteración o la romanización del texto árabe, como es nuestro objetivo ahora, cobra bastante importancia. Es de decir que este asunto fue tratado por muchas instituciones e investigadores[1] que, a su vez, presentaron varios sistemas de romanización: unos se ocuparon por la parte fonológica del vocablo árabe más que la ortográfica y otros por la ortográfica. De entre dichos sistemas sobresalen los de *United Nations Group of Experts on Geographical Names*, *Deutsches Institut für Normung*, *Survey(ing) System Company of Egypt*, *International Standards Organisation*, Tim Buckwalter, Mercedes del Amo (2002), Javier Bezos (2005), etc., cuyo estudio comprobó carencias y limitaciones al no reflejar en el texto transliterado las propiedades gráficas, fonológicas y/o morfosintácticas del texto original árabe. La multitud de los sistemas y la carencia de un sistema cabal arruinó el objetivo principal de dichos sistemas debido al sinnúmero de confusiones regeneradas. De ahí, el sistema que a continuación se propone es ecléctico y se basa en los sistemas anteriores sirviéndose de estilos y formatos gráficos disponibles en los programas *OFFICE* con el fin de responder a todas las características propias de la lengua árabe.

1. PROPUESTA Y OBJETIVOS

Este trabajo pretende presentar un nuevo sistema ecléctico, unánime y uniforme de romanización del texto árabe que coincide en lo común con los sistemas anteriores aportando soluciones para los puntos controvertidos con el objetivo de:

- Acabar con las iniciativas individuales que, a su vez, obstaculizan el proceso de comunicación y acercamiento entre los arabo-hablantes y los hablantes de otros idiomas.
- Fomentar los estudios de índole comparativo/contrastivo que han tenido mucha importancia últimamente tanto en el campo lingüístico como literario.

- Encontrar el modo apropiado para romanizar los nombres propios. Pues, actualmente y en la mayoría de las veces eso responde a esfuerzos individuales que no se basan en ningún conocimiento científico uniforme, sino que se trata de una transcripción del sonido percibido al escuchar el nombre árabe. Y es bien sabido que un proceso como ese se somete a múltiples variables, lo cual será problemático obtener una versión única del mismo nombre.

2. EL MÉTODO Y EL SISTEMA PROPUESTO DE TRANSLITERACIÓN

El sistema propuesto se sustenta en la tabla de equivalencias entre letras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura(2), y el de Javier Bezos(3), pero se limita a una sola variación/equivalente para cada letra árabe con el fin de evitar cierta flexibilidad que causa indebidamente confusiones para el lector. También se distingue por utilizar diacríticos en las letras latinas en vez de imponer dígrafos. El cuadro núm. (1) muestra todas las letras árabes con sus cuatro formatos gráficos (aislada, inicial, mediana y final) y sus correspondientes equivalentes del latín en mayúsculas y minúsculas.

En el cuadro núm. (2) se destaca lo siguiente:

- Los principales diacríticos aparecen en la tabla, donde el circulito gris representa la posición de la consonante de base marcada por el diacrítico.
- El signo de *Al-fatḥah*$_t$, que se pone arriba del grafema para asignar el fonema de la vocal latina, *A*.
- *Al-kasrah*$_t$ se pone debajo de la letra para asignar el sonido de la *I* latina.
- El sistema fonológico árabe no tiene los fonemas de la *E* ni *O* latinas.
- *Al-Ḍḍammah*$_t$ se pone arriba de la letra para asignar el sonido de la *U* latina.
- Las vocales breves *fatḥah*$_t$, *kasrah*$_t$ y *ḍammah*$_t$ representan las vocales latinas: *a*, *i* y *u*, y las mismas pueden ser largas:

ā, *ī* y *ū*, en el caso de que vayan seguidas por sus correspondientes letras semi-consonánticas: (ا،ي،و), respectivamente (ـَا – ـِي - ـُو).

Forma de la letra según su posición				*Transliteración*	
Aislada	*Final*	*Media*	*Inicial*	*Mayúscula*	*Minúscula*
ء / أ / إ	ـأ / ء / ئ / ؤ	ء/ ـئـ / ئ / ؤ	أ / إ	ʼ	ʼ
ب	ـب	ـبـ	بـ	B	b
ت	ـت	ـتـ	تـ	T	t
ث	ـث	ـثـ	ثـ	<u>T</u>	<u>t</u>
ج	ـج	ـجـ	جـ	Ǧ	ǧ
ح	ـح	ـحـ	حـ	ḥ	ḥ
خ	ـخ	ـخـ	خـ	<u>H</u>	<u>h</u>
د	ـد	ـدـ	دـ	D	d
ذ	ـذ	ـذـ	ذـ	<u>D</u>	<u>d</u>
ر	ـر	ـرـ	رـ	R	r
ز	ـز	ـزـ	زـ	Z	z
س	ـس	ـسـ	سـ	S	s
ش	ـش	ـشـ	شـ	Š	š
ص	ـص	ـصـ	صـ	ṣ	ṣ
ض	ـض	ـضـ	ضـ	ḍ	ḍ
ط	ـط	ـطـ	طـ	ṭ	ṭ
ظ	ـظ	ـظـ	ظـ	ẓ	ẓ
ع	ـع	ـعـ	عـ	ʻ	ʻ
غ	ـغ	ـغـ	غـ	Ġ	ġ
ف	ـف	ـفـ	فـ	F	f
ق	ـق	ـقـ	قـ	Q	q
ك	ـك	ـكـ	كـ	K	k
ل	ـل	ـلـ	لـ	L	l
م	ـم	ـمـ	مـ	M	m
ن	ـن	ـنـ	نـ	N	n
ه	ـه	ـهـ	هـ	H	h
و	ـو	ـوـ	و	W	w
ى	ـى	ـيـ	يـ	Y	y

Tabla 1. Cuadro de correspondencia de letras consonantes árabes y latinas

Nombre del	*Clasificación de las vocales árabes*					*Su transliteración y correspondencia al español*			
Diacrítico	*vocales breves: signos y localización*			*vocales largas: signos y localización*		*Cortas*		*Largas*	
Fatḥah$_t$	َ			َ ى	َ ا	a		á	ā
Kasrah$_t$	ِ			ِ ي/يـ		i		ī	
Ḍammah$_t$	ُ			و	ُ	u		ū	
Sukūn	ْ			-		-		-	
Tanwīn	ً	ٍ	ٌ	-		an	in	un	
Šaddah$_t$	َّ	ِّ	ُّ	-		Se dobla el sonido de la consonante			

Tabla 2. Cuadro de transliteración de las vocales, la duplicación (*a*$_l$*-ššaddah*$_t$) y *a*$_l$*-ttanwīn*

- La forma del diacrítico *a*$_l$*-ssukūn* o "el silencio" indica una consonante implosiva, en otras palabras, es la letra consonante que no tiene ninguno de los signos ◌َ-◌ِ-◌ُ-◌ً, es decir, no va seguida de vocal en la transliteración. Dicha consonante implosiva suele estar la última letra de las oraciones/enunciados y, a veces, la última de algunas formas verbales.
- El signo de *a*$_l$*-ttanwīn* (la nunación) gráficamente es el doblamiento del diacrítico (no del sonido) que suele llevar la última consonante del nombre. Dicha letra es la que siempre se altera por el estado de declinación. A nivel fonético, se añade una N (ـن) al final del nombre, como →*an*, →*in* y →*un*, formando un sufijo. Hay que tener en cuenta que la N añadida lleva siempre el signo del *sukūn*, es decir, no puede

ser seguida por vocales. A nivel denotativo, *a$_l$-ttanwīn* marca el carácter indefinido de los nombres según sean nominativo, genitivo, dativo, vocativo, ablativo o acusativo. (Ṣalāḥ A$_l$-ddīn Muṣtafá Bakr 1985: 54-59)

- El signo de *a$_l$-ššaddah$_t$* significa repetición, doblamiento o geminación del fonema consonántico, el primero lleva el signo de *a$_l$-ssukūn,* es decir, se articula sin vocal, y el segundo se articula con la vocal que corresponde al signo que acompaña a *a$_l$-ššaddah$_t$*, como indica la tabla anterior. El ejemplo ilustrativo será la doble */rr/* de la palabra *perro*, donde se articula la primera *r* como implosiva, mientras que la segunda /r/ se vocaliza con la vocal /o/. (Haywood 2004: 17)

El método común en ese sistema de transliteración es muy sencillo, pues usa tres formas tipográficas de las letras latinas con el fin de responder a los aspectos fónicos y afónicos de las letras y diacríticos árabes. Las tres formas tipográficas son las siguientes:

1- El tipo normal de la letra que se usa para transliterar todas las letras y diacríticos fónicos del vocablo árabe.
2- El tipo de letras minúsculas encima de la línea de texto (Superíndice: simbolizada e iconizada en el sistema de *Microsoft Office* con $\mathbf{X^2}$) que se usa para transliterar los diacríticos de declinación solamente cuando se articulan/vocalizan, es decir, forman parte del sonido del vocablo árabe.
3- El tipo de letras minúsculas debajo de la línea base del texto (Subíndice: simbolizada e iconizada en el sistema de *Microsoft Office* con $\mathbf{X_2}$) que se usa para transliterar las letras mudas y los diacríticos cuando no se articulan/vocalizan, es decir, no forman parte del sonido.

Desde el punto de vista estructural, la palabra árabe se compone de tres partes:

1- Inicial, constituida a veces por el artículo definido *al* (ال), preposición, otros artículos de énfasis u otros prefijos.
2- Troncal, que es la palabra sin el artículo definido, artículos de énfasis, preposiciones, prefijos, sufijos persona, de

género y de número (dual o plural), signos de declinación, nunación y la *T* del femenino.

3- Final, constituida por sufijos de persona, de género y de número (dual o plural), etc., signos de declinación, nunación y la *T* del femenino.

A- La parte troncal es la que no sufre ningún cambio formativo ni manipulación en el proceso de transliteración.

B- La parte inicial se le atribuye un leve cambio en el formato de transliterar *hamzah*^{tu} $_{a}$*l-waṣl*$_{i}$ (هَمْزَةُ الوَصْلِ) y *hamzah*^{tu} $_{a}$*l-qaṭ'*$_{i}$ (هَمْزَةُ القَطْعِ) y el artículo definido *al* (الـ) debido a las características fonológicas y ortográficas que contiene. Respecto a *Hamzah*^{tu} $_{a}$*l-waṣl*$_{i}$, se translitera solamente su vocal, mientras que *hamzah*^{tu} $_{a}$*l-qaṭ'*$_{i}$ se translitera tal como figura en su origen árabe. Respecto al artículo *al*, cuya *hamzah*$_{t}$ no se refleja en la transliteración, se apunta su vocal en tipo de letra normal si no se anticipa con otras palabras o pausas reconocidas sintácticamente; en casos contrarios, se apunta en letra minúscula debajo de la línea base del texto (subíndice), ya que, en este caso, figura en la ortografía. La *L* del artículo definido puede ser una de dos clases: *L šamsiyyah*$_{t}$ o *L qamariyyah*$_{t}$. La primera se apunta en letra minúscula debajo de la línea base del texto (subíndice) y se dobla la letra siguiente del nombre/adjetivo, y la segunda se escribe en formato normal.

C- La tercera parte es la que más se manipula transliteradamente con el fin de representar todas las características ortográficas y fonológicas. Esta parte incluye los signos de declinación que se transliteran en letras pequeñas arriba (superíndice) a la hora de tener la palabra en un texto sin estar acondicionada por pausas gramaticales como con el punto, la coma, etc. Si la palabra transliterada es suelta o viene antes de una pausa, se apunta el signo de declinación en letras pequeñas debajo de la línea (subíndice). La misma norma se aplica a *a*$_{l}$*-ttā'*^{u} $_{a}$*l-marbūṭah*$_{t}$ (التَّاءُ المَرْبُوطَة – la *T* del femenino), en el sentido de que se apunta la *H* siempre, pero la *T* se translitera en letras minúsculas encima de la línea de texto si su palabra se

encuentra dentro de un texto sin ser final ni anteceder a una pausa; en casos contrarios, se escribe en letras minúsculas debajo de la línea base de texto, ya que, en este caso, no se vocaliza el sonido de la *T*. Cabe advertir que las palabras que se declinan por letras se transliteran en tipo de letra normal sin manipulaciones.

3. TRANSLITERACIÓN DE LOS NOMBRES PROPIOS

Al hablar sobre los nombres propios hay que diferenciar entre los nombres que se apuntan aislados y aquellos que vienen introducidos en textos:

3.1 Los nombres propios dentro de un texto

Deben ser sometidos a las normas anteriormente dichas sobre la transliteración textual, en el sentido de que su desinencia sufrirá la manipulación de los signos de declinación y la nunación.

3.2 Los nombres propios fuera de oración/texto

Deben ser transliterados en el mismo formato anteriormente dicho menos los diacríticos de declinación y nunación que suelen ser ignorados, es decir, la última letra transliterada en el nombre será la que figura ortográficamente. Asimismo, el proceso de transliteración debe basarse en la versión escrita de la lengua árabe descartando de esta forma los sonidos o acentos dialécticos o regionales. Del mismo modo y con el fin de respetar las normas gráficas de las lenguas indoeuropeas, la primera letra del nombre propio tiene que ser en mayúscula. De ahí, se da a comprender que, se usa la letra normal, la letra minúscula debajo de la línea base del texto en el caso de *hamzah*^{tu} $_{a}$*l-waṣl*$_{i}$ o *a*$_{l}$*-llām*^{u} $_{al}$*-ššamsiyyaht*$_{u}$, o la letra minúscula encima de la línea del texto en el caso de ser *tāʾ*^{u} $_{al}$*-ttaʾnīṯ*$_{j}$ $_{a}$*l-marbūṭah*$_{ti}$, como demuestra la transliteración del nombre del escritor

egipcio نَجِيبْ مَحْفُوظْ عبدالعزيز إبراهيم que será *Naǧīb Maḥfūẓ ʻAbdu-$_a$l-ʻazīz ʻIbrāhīm*.

3.3 Los nombres compuestos

El nombre compuesto de dos o tres vocablos se considera como uno sólo con guión medio entre sus partes sin espacios poniendo la primera parte (o la primera y la segunda en el caso de componerse de tres partes) siempre en nominativo (حَالَةِ الرَّفْعِ), como se ve en los siguientes nombres. En la primera parte del nombre compuesto figura la desinencia vocal y su caso de declinación suele ser nominativo, cosa que se debe a que ambas partes del nombre compuesto constituyen una sola palabra respecto a su uso. Por otra parte, el signo de declinación debe figurarse en la transliteración, ya que se considera, en este caso, como vocal media que forma parte de la vocalización. El hecho de apuntar el signo de declinación en letra minúscula encima de la línea de texto responde a que no figura en la ortografía como letra sino como diacrítico.

Ejemplos: *ʻAbd^u-$_a$l-llāh* (عَبْدُالله), *Ṣalāḥ^u-$_a$l-ddīn* (صَلاحُ الدِّين), *ʻAbū-zahrah$_t$* (أَبُوزَهْرَة), *ʻUmm^u-kul<u>t</u>ūm* (أُمُّ كُلْثُوم), *Nūr^u-$_a$l-ʻuyūn* (نُورُالعُيُون), *Qūt^u-$_a$l-qulūb* (قُوتُ القُلُوب), *ʻāyaht^u-$_a$l-llāh* (آيَةُ الله), *Sitt^u-$_a$l-ḥusn* (سِتُّ الحُسْن), *Qamar^u-$_a$l-zzamān* (قَمَرُ الزَّمَان), *Badr^u-$_a$l-budūr* (بَدْرُ البُدُور), etc.

NOTAS

1 Acerca de este asunto hablaron, como ejemplo, *Report on the current status of United Nationes Romanization Systems for Geographical Names*, compiled by the UNGEGN Working Group on Romanization Systems, Version 2.2, Juanuary 2003. P. 4; *Al-muʻtamar^u $_a$l-ʻarabiyy^u $_a$l-<u>t</u>ā<u>l</u>i<u>t</u>^{u} li-$_a$l-ʻasmāʾ $_a$l-ǧuġrāfiyyah$_{ti}$* (المؤتمر العربى الثالث للأسماء الجغرافية – Tercera Conferencia Árabe para los nombres geográficos), 30 y 31 de mayo de 2007, Beirut. [en línea], disponible en <http://www.adegn.org/Main%20Ar.htm>. (febrero 2012); y *Romanization of Arabic Names* (Proceedings of The International Symposium on Arabic Transliteration Standard: Challenges and Solutions- Actas del Simposio Internacional sobre la transliteración árabe estándar: Retos y Soluciones), Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos), del 15-16 de diciembre de 2009, Edición de Sattar Izwaini, Ministerio de Cultura, Juventud y Desarrollo de la Comunidad, EAU, 2010.

2. Véase URRL: <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=39360&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (Fecha de consulta noviembre 2011)
3. Cabe decir que esta versión es la que utiliza la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arabic Division of Experts on Geographical Names (ADEGN), Actas de reunión [en línea]. Disponible en: <http://www.adegn.org/Main%20Ar.htm> (Fecha de consula 10 marzo 2012)

Bezos, J. (2005). Cuadro de transliteración del árabe [en línea] (Versión 0.4). Disponible en: <http://www.tex-tipografia.com/archive/TransArabe.pdf (Fecha de consulta 13 noviembre 2011)Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sistema de transliteración [en línea]: disponible en <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=32252&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (Fecha de consulta 15 diciembre 2011).

Bezos, J. (2006). Sistemas de transliteración. *Panacea* Vol. VII, nº. 23. Junio 2006, 149; y [en línea]. Disponible en: <http://www.medtrad.org/panacea/PanaceaPDFs/Junio2006.htm> (Fecha de consulta 13 noviembre 2011);

Biblioteca del Congreso (ALA-LC), *Sistema de transliteración* [en línea]. Disponible en: <http://www.loc.gov/catdir/cpso/roman.html> (Fecha de consulta 11 enero 2012)

Buckwalter, T. Sistema de transliteración [en línea]. Disponible en: <http://www.qamus.org/transliteration.htm> (Fecha de consulta 11 marzo 2012).

Del Amo, M. (2002). Sistema de transliteración de Estudios Árabes Contemporáneos. *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos*. Vol. 51, 355-359.

Permanent Committee on Geographical Names for British Official Use (s.f) *Sistema de transliteración* [en línea]: disponible en <http://www.pcgn.org.uk/Romanisation_systems.htm> (Fecha de consulta 15 diciembre 2011).

Haywood, N., (2004). *Nueva gramática árabe*: *clave de ejercicios*, traducción Francisco Ruiz Girela, Madrid, Editorial Coloquio, 17.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sistema de transliteración [en línea]: disponible en

<http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=32252&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (Fecha de consulta 15 diciembre 2011).

Ṣalāḥ A$_l$-ddīn Muṣtafá Bakr, M., 1985. *A$_l$-nnaḥw^u $_a$l-waṣfiyy^u min ẖilāl^i $_a$l-qur'ān^i $_a$l-karīm$_i$* (La sintaxis descriptiva a través de *Al-qur'ān^u $_a$l-karīm$_i$*), Mu'assasat^u $_{al}$-ṢṢabbaḥ$_i$, 54-59.

United Nations Group of Experts on Geographical Names (UNGEGN), Working Group on Romanization Systems, [en línea]: disponible en <http: //www.eki.ee/wgrs/> (Fecha de consulta 17 febrero 2012) y en <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=39360&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (Fecha de consulta 17 febrero 2012)

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

EL TRABAJO BASADO EN PROYECTOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL CON FINES PROFESIONALES

Eva Díaz Gutiérrez
Technische Universität Berlin
evadg@t-online.de

María del Carmen Suñén Bernal
Leuphana Universität LÜneburg
Sunen-bernal@uni.leuphana.de

Díaz Gutiérrez, E.; Suñén Berna,l Ma. del C. (2012). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Con este taller pretendemos alcanzar fundamentalmente dos objetivos. Por un lado, presentar de forma práctica los principios del "Aprendizaje basado en proyectos" en el campo de las segundas lenguas, y por otro, compartir la experiencia que hemos tenido en la aplicación de este modelo de aprendizaje en dos cursos paralelos en la *Leuphana Universität* de Lüneburg y la *Technische Universität* de Berlin.

Nuestra idea de colaborar para crear de forma conjunta un material de trabajo adecuado a nuestras necesidades surgió en el 2011. Buscábamos una nueva estrategia de enseñanza que hiciera posible que los alumnos se encontraran inmersos en situaciones en las que pudieran hacer un uso auténtico de la lengua y llevar a cabo un proyecto o "macrotarea" que superara el marco de la propia clase. Al mismo tiempo, no podíamos olvidar que impartimos un curso de lengua extranjera con fines específicos, con todo lo que eso conlleva: trabajar todas las destrezas, prestar especial atención al léxico específico, crear espacios de trabajo fuera del aula para que el aprendizaje vaya más allá de las horas presenciales, etc. Con el tiempo, hemos podido comprobar que esta forma de trabajo nos permite alcanzar de una forma más efectiva muchos de los objetivos que forman parte del currículo universitario

Palabras clave: trabajo basado en proyectos

ABSTRACT

With this workshop we would like to achieve two major objectives. On the one hand, we would like to present the principles of Project-Based Learning in Second Languages in a practical manner. On the other hand, we would like to share our experience in using this method in two parallel courses at the Leuphana Universität in Lüneburg and the Technische Universität Berlin, both located in Germany.

Our idea to collaborate in the creation of educational materials which could be suitable to our needs arose in 2011. We were looking for a new teaching strategy to enable students to feel completely involved in situations in which they could make practical use of the language, going beyond the limits of the classroom by carrying out a Project. At the same time, we could not forget the fact that we teach a language course for special purposes, with all what this implies: Developing all four major skills, paying special attention to the specific vocabulary and creating virtual rooms to learn so that this process could be continued after the classes. With the passage of time, we have been able to confirm that this working model enables us to achieve most of the objectives of the university curricula in a much more efficient way

Keywords:Project-basedlearning

1. EL TRABAJO BASADO EN PROYECTOS

En los marcos curriculares para los alumnos del siglo XXI, los objetivos planteados van más allá de la mera adquisición de un sistema formal y de contenidos específicos de la materia en cuestión. Hoy en día, tal y como señalan Miguel Carmelo y Sergio Calvo (2009), *"la Enseñanza Superior debería entenderse como un paso más en la formación integral de individuos que resulten útiles (en todos los sentidos) a la sociedad e incidir en que los alumnos no solo adquieran las habilidades propias de su profesión, sino que tengan la "cabeza amueblada" para superar diversos problemas y situaciones a los que deberán enfrentarse una vez abandonen las aulas"*. El profesorado universitario se enfrenta al reto de enseñar para el cambio, es decir, para que los alumnos produzcan conocimientos y transformen de forma crítica y creativa los saberes establecidos. En consecuencia, probablemente nos veamos en la necesidad de replantearnos los métodos que usamos en nuestras clases para modificarlos, enriquecerlos, imprimirles ingenio y compromiso o incluso cambiarlos de forma radical, también en ELE.

Uno de los modelos de aprendizaje que más se acercan a la consecución de los objetivos descritos anteriormente es el "Aprendizaje basado en proyectos", que parte del principio de ir aplicando el conocimiento que se adquiere en el aula en la elaboración de un producto. La mayoría de las veces, aunque no es una condición indispensable, dicho producto está llamado a satisfacer una necesidad social, fortaleciendo así los valores y el compromiso con el entorno más inmediato, al tiempo que incita a

reflexionar sobre la relación causa–efecto de las decisiones que se toman a lo largo de todo el proceso. Este planteamiento anima a los alumnos a analizar su entorno, a determinar problemas o desafíos, a planear actividades para resolverlos, a ponerlas en práctica y a evaluarlas. Y son precisamente estos procesos los que les permitirán desarrollar habilidades que les servirán para enfrentarse a los retos que les esperan fuera del aula.

Gracias a esta forma de entender la enseñanza, es posible alejarse de los modelos más tradicionales y acercarse a un método, que en palabras de López Noguero (2005), "se basa en el intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.) y en la construcción colectiva de conocimientos que se propicia entre los sujetos que componen un grupo". De hecho, los proyectos están planteados generalmente para resolverse en grupos pequeños, de manera que los alumnos tengan la oportunidad de experimentar con roles de liderazgo y colaboración, al tiempo que el docente no solamente ve un producto final, sino que puede observar su forma de trabajar tanto en un grupo como individualmente.

1.1. Características del Aprendizaje basado en proyectos

Resulta difícil dar con una definición que aúne todas las posibilidades del trabajo basado en proyectos. Por ello, quizás lo más conveniente sería hacer un breve resumen de las características principales de este modelo de aprendizaje. Se puede decir que es una experiencia real de aprendizaje centrada en los alumnos, basada en la investigación de un tema relevante para ellos y que posibilita la conexión de sus habilidades y aprendizajes con el mundo que existe fuera del aula. De esta manera, se involucran en una serie de actividades durante un período de tiempo prolongado cuyo objetivo final, desde un punto de vista pedagógico, no es tanto un producto concreto en sí, sino más bien la tarea de reflexión sobre la forma en la que los alumnos piensan ese producto al enfrentarse a situaciones que les enseñan a construir pensamiento.

Las características del trabajo basado en proyectos se podrían resumir en los siguientes puntos:

1. Los alumnos siguen, analizan y evalúan su aprendizaje mientras realizan el proyecto y aprenden así a *autorregularse*.

El alumno, conforme tiene la posibilidad de regular su propio proceso de aprendizaje, va construyendo un sistema personal que le permite aprender de una manera cada vez más efectiva y eficaz. Dicho sistema se va mejorando progresivamente con la finalidad de acceder a la autonomía en su formación.

Durante el proyecto, los alumnos deben participar en el proceso de evaluación para poder comprender en qué consiste un producto final de calidad y aprender así a evaluar su propio trabajo. De igual modo, deben tener la posibilidad de experimentar, independientemente del resultado, por lo que es de gran importancia establecer un sistema de evaluación que promueva una actitud abierta al ensayo y al error, en lugar de castigar este tipo de actitudes.

2. Los alumnos crean productos significativos que demuestran lo que han aprendido:

Al final del proceso se llega, por regla general, a un producto que se puede mostrar y en cierta forma hacer público.

3. Los alumnos se comprometen con una investigación substancial durante un determinado periodo de tiempo.

Tanto alumnos como profesores trabajan sobre un tema y se proponen resolver una tarea en un tiempo preestablecido. Este tema surge de una pregunta esencial, que es la que en realidad sirve de motor de aprendizaje y justifica la necesidad de desarrollar un proyecto. De ella depende la motivación del alumnado por lo que hace.

4. El proceso de aprendizaje es tan importante como el producto que se crea.

Se tiene en cuenta todo cuanto ocurre en el aula y fuera de ella: desde la fase de la creación de un plan común, pasando por la presentación de resultados, hasta llegar a la fase de evaluación.

5. La resolución de las actividades y tareas se hace de forma colaborativa con otros (incluidos el profesor).

A lo largo del proyecto, surge la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la necesidad de asumir responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre el proceso.

1.2. Docentes y alumnos en el aprendizaje basado en proyectos

Adquirir este enfoque supone para el docente un cambio de postura y actitud. Debe ver a los alumnos como portadores de saber, como sujetos activos, y establecer con ellos un vínculo. En este contexto, el aula se convierte en un espacio de diálogo y negociación constante donde se da un intercambio de conocimiento a partir del aporte voluntario y equitativo de diferentes visiones.

El profesorado actúa, en primera línea, como facilitador, es decir, no constituye la fuente principal de acceso a la información, sino que en su faceta de guía y mediador, propone a los alumnos situaciones de aprendizaje significativas, gestiona los espacios y las condiciones para que el conocimiento se intercambie y se cree, y propicia en todo momento la autoevaluación y coevalución entre los alumnos para ayudarlos en su propio proceso de construcción del conocimiento y para que puedan autorregularse. Sus objetivos, por tanto, son de orden cognitivo (procesamiento de la información), afectivo (valores y actitudes respecto al contenido) y psicomotores (habilidades):

a) Mostrar a los alumnos el valor de las tareas que tienen que realizar y lo que supone estas experiencias más allá del momento concreto.

b) Conseguir que los alumnos participen con entusiasmo en actividades grupales y/o individuales

c) Despertar el interés de los alumnos por comprobar sus conocimientos previos.

d) Permitir que los alumnos valoren sus posibilidades de pensar y hacer.

e) Ayudar a los alumnos a reconocer un problema y estudiar distintas formas de resolverlo.

f) Invitar a los alumnos a aceptar las diferencias individuales y los distintos puntos de vista.

g) Ofrecer a los alumnos la posibilidad de ver lo que les rodea y de que se hagan preguntas sobre esa realidad. En este sentido juega un papel importante el concepto de responsabilidad social.

h) Hacer que la experiencia de aprendizaje sea valiosa, es decir, que contribuya a la educación global de la persona.

En el caso de los alumnos, Arnold (1999) explica que diversos estudios han demostrado que el aprendizaje por proyectos estimula su mayor participación y los mantiene comprometidos y motivados, entre otras razones porque permite respetar los diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad y porque hace de ellos los auténticos protagonistas de cuanto sucede en el aula, desde el punto y hora en que sienten que controlan lo que están aprendiendo. Durante la elaboración de los proyectos son precisamente ellos lo que tendrán que tomar decisiones sobre lo que hacen, establecer sus propios objetivos y marcarse sus planes de ejecución.

Tal y como defiende el modelo de aprendizaje cognitivo, la idea es, básicamente, construir conocimiento a partir de las fortalezas individuales de los alumnos y ayudarlos a explorar áreas de interés en un marco de un currículum previamente establecido por la institución en la que se aprende.

A continuación, exponemos otros de los principales beneficios del aprendizaje basado en proyectos que merecen ser tenidos en consideración:

a) Les prepara para la vida laboral: los alumnos adquieren gran variedad de habilidades y de competencias, tales como trabajar de forma colaborativa, negociar, tomar decisiones, gestionar adecuadamente su tiempo, entender otras culturas, solucionar problemas, manejar diferentes herramientas o investigar.

b) Da la oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos y los invita constantemente a ir reflexionando sobre el por qué de las acciones que llevan a cabo y su finalidad.

c) Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento.

d) Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.

e) Da la posibilidad de que los alumnos contribuyan con sus proyectos en su centro educativo o en su comunidad.

f) Aumenta la autoestima.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

La aplicación del "aprendizaje basado en proyectos" en el campo de la enseñanza de segundas lenguas tiene su origen en la didáctica del inglés como lengua extranjera y ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años. En palabras de Van Lier (2004) con esta metodología "los alumnos se encuentran en situaciones que requieren un uso auténtico de la lengua con el fin de comunicar y llevar a cabo unas determinadas tareas que superan el marco de la propia clase".

Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de segundas lenguas el producto final es, al mismo tiempo, un objetivo y un medio. Por un lado, el producto final es el objetivo al que apuntan una serie de actividades y tareas, y por otro, es el medio para el aprendizaje de una lengua, ya que para la realización de las actividades es necesario hacer uso de la lengua que se aprende. Durante el proceso de aprendizaje se van activando todas las destrezas lingüísticas y aprendiendo la gramática y el vocabulario que se necesitan en cada momento.

A la hora de evaluar, el profesorado debe prestar atención a todos los procesos, conscientes o inconscientes, mediante los cuales el alumno logra un determinado nivel de competencias en una segunda lengua.

Otro de los aspectos que no se pueden pasar por alto es el hecho de que, tal y como afirman Crookall y Oxford (1998), "aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta". Llevado a la práctica, esto supone, ser capaces de observar, analizar y reproducir pautas de conducta que son características de otra comunidad, cuando nos encontramos inmersos en ella. Precisamente, el aprendizaje basado en proyectos estimula el crecimiento emocional intelectual y personal de los alumnos mediante experiencias directas con otras culturas. Asimismo, les ofrece la posibilidad de incorporar estrategias de pensamiento intercultural con el fin de que puedan construir puentes entre diferentes grupos culturales.

3. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS VISTO COMO UNA MACROTAREA

El aprendizaje basado en proyectos se inscribe dentro de los enfoques orientados a la acción y está estrechamente ligado a los programas procesales y a la enseñanza mediante tareas, cuya máxima es, en palabras de Estaire (2000), "aprender para el uso a través del uso y entender el aprendizaje como una actividad creativa de construcción y no como un proceso basado en la formación de hábitos".

Teniendo en cuenta que el trabajo basado en proyectos se puede definir como una sucesión de tareas, es necesario por tanto partir de los principios básicos de una tarea para preparar el marco teórico en el que se va a desarrollar un proyecto.

3.1. Requisitos de un proyecto

Para que un plan pueda ser considerado como un proyecto, es necesario que reúna los siguientes requisitos:

- **Autenticidad:** los proyectos se concentran en problemas del mundo real.
- **Rigor académico:** los objetivos específicos tienen que estar relacionados con los estándares del currículo educativo.
- **Aplicación del aprendizaje:** el contenido debe ser significativo para el estudiante y debe existir una relación estrecha entre lo académico, la realidad y las competencias laborales.
- **Exploración activa:** los alumnos tienen que recopilar y analizar información, hacer descubrimiento, investigar un tema desde diferentes perspectivas e informar de los resultados que van obteniendo.
- **Interacción entre alumnos:** los alumnos tendrán que compartir ideas entre ellos, expresar su opinión, entender las de otros y al final negociar soluciones.

- **Posibilidad de ser evaluado:** durante el proyecto se van recogiendo evidencias o muestras del aprendizaje a partir de herramientas como el portafolio o el diario de aprendizaje y un producto final. Asimismo, se deben crear las condiciones necesarias para que exista el componente de reflexión y autoevaluación por parte de los estudiantes y una retroalimentación por parte de los docentes.

A la hora de elaborar un proyecto conviene preguntarse una y otra vez si estos requisitos se van cumpliendo o no y actuar en consecuencia realizando todos los ajustes que sean necesarios.

3.2. Fases de un proyecto

Aunque el planteamiento de un proyecto se puede hacer de muchas maneras, en líneas generales, podemos decir que debe contener los siguientes elementos que presentamos en forma de diagrama.

Figura 1. Esquema de las fases de un proyecto.

Para los docentes, pueden resultar de mucha ayuda los siguientes indicadores para guiar el diseño de un proyecto:

1. ¿Qué desea que sus alumnos estén en capacidad de saber, hacer o comprender?

Determinar las metas de aprendizaje específicas utilizando el contenido de los programas oficiales de estudio y las destrezas que se desean estimular.

2. ¿Cuál es la idea principal de los contenidos de los programas oficiales de estudio a los que apunta? ¿Qué preguntas esenciales, de unidad y de contenido hará a sus alumnos para ayudarles a enfocar el aprendizaje?

En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, y más concretamente, en el campo de ELE, es el Plan Curricular del Instituto Cervantes el que fija y desarrolla el programa oficial de estudios basándose en las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Dicho plan ofrece un tratamiento sistemático para la preparación de los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza, así como de la metodología y el tipo de evaluación que se debería aplicar.

3. ¿Qué tipo de actividades se van a desarrollar?

Diseñar actividades que promuevan un ambiente rico en oportunidades de aprendizaje y en las que los alumnos se involucren.

4. ¿Cómo se va a evaluar el trabajo?

Hacer un plan de evaluación en el que se tengan en cuenta las siguientes cuestiones:

a) ¿Cómo se podrá establecer si los alumnos han alcanzado las metas de aprendizaje? ¿Qué mínimos se tendrán que alcanzar?

b) ¿Con qué criterio se evaluará a los alumnos? ¿Se establecerán esos criterios negociándolos con los alumnos?

c) ¿Qué métodos de evaluación se usarán para informar a los alumnos acerca del proceso de aprendizaje a lo largo de todo el proyecto?

A la hora de establecer cómo evaluar el trabajo que han llevado a cabo los alumnos, es necesario considerar dos aspectos importantes: por un lado, el producto final y, por otro, el proceso que les ha llevado a la elaboración de dicho producto. En general, la valoración del producto final se hace con una matriz de valoración o rúbrica, que puede negociarse desde un principio entre los alumnos y el docente. Una rúbrica o matriz de valoración se puede definir como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular. Con ese propósito se establece una gradación (escala de niveles) en función de la calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje.

No obstante, los criterios de fiabilidad y validez, imprescindibles en cualquier proceso de evaluación, sólo se consiguen cumplir si tiene lugar un continuo contraste e intercambio de impresiones entre docentes y alumnos con el fin de mejorar el proceso y por tanto el producto resultante. A dicho contraste de opiniones se le denomina “triangulación de datos” y las herramientas que se suelen usar son: los diarios de aprendizaje y los portfolios de aprendizaje o carpetas de trabajos.

4. EXPERIENCIA EN LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN NUESTROS CURSOS.

A nuestros cursos de español con fines específicos (*Curso de Negociación y Comunicación en el Contexto Profesional* y *Spanisch für Studierente der Wirtschafts- und*

Sozialwissenschaften) vienen estudiantes con un nivel de lengua heterogéneo, aunque es condición haber alcanzando como mínimo el nivel B1.1 para poder participar. Se trata de estudiantes que eligen este curso como asignatura optativa movidos por su interés por el castellano y la cultura que representa y los temas del mundo empresarial, así como su deseo de realizar unas prácticas o tener la posibilidad de trabajar en un país hispanohablante. En general, están muy motivados, tienen experiencia en el aprendizaje de lenguas y suelen estar acostumbrados a trabajar de forma autónoma.

Del análisis de necesidades, llegamos a la conclusión de que hay seis grandes temas que nos permiten acercar la realidad lingüística, sociolingüística y comunicativa del mundo de la economía y la empresa: turismo, empresa, productos, internet, publicidad y ferias. En torno a dichos temas hemos creado seis unidades de trabajo en las que aplicamos el modelo del Aprendizaje basado en proyectos.

Cada una de esas unidades parte de una "pregunta fundamental", que es la que da sentido al proyecto:

- Tema Turismo: ¿Qué repercusión tiene el turismo en la economía de nuestra ciudad?
- Tema Empresa: ¿Cuáles son los retos de un mundo laboral globalizado?
- Tema Productos: ¿Qué aporta de especial el comercio justo?
- Tema Internet: ¿Qué uso hacen las empresas de la red?
- Tema Publicidad: ¿Qué impacto tiene la publicidad en el consumidor?
- Tema Ferias: ¿Qué sentido tiene para una empresa acudir a una feria?

La única diferencia que hemos introducido por motivos didácticos es la de llegar a la realización de un producto concreto en cada caso: texto expositivo, entrevista, presentación oral, análisis de gráficas, encuesta e informe. En teoría los estudiantes deberían poder elegir el tipo de producto

que mejor se ajusta en su opinión para representar sus resultados. Sin embargo, vimos oportuno que tratándose de una clase de lengua de un nivel B1.1 se dedicara el espacio necesario para ver algunos tipos de textos que se manejan en el mundo profesional y dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las competencias y estrategias necesarias para cumplir con estas tareas. Debido a esta peculiaridad, decidimos usar la palabra "miniproyecto".

Cada unidad consta de cuatro bloques bien diferenciados y que responden a diferentes objetivos:

Bloque 1: Activar conocimientos previos: da a los estudiantes la posibilidad de aportar lo que saben sobre el tema a partir de su experiencia y conocimientos del mundo.

Bloque 2: Desarrollar el tema desde el punto de vista de la economía y la empresa.

Bloque 3: Explicar el proyecto y los pasos a realizar.

Bloque 4: Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje en forma de diario de aprendizaje.

Los bloques 1 y 2 sirven de base para el desarrollo de las actividades en las que se trabajan las diferentes destrezas y permiten a los estudiantes ampliar su vocabulario, general y específico, y asimilar las estructuras gramaticales propias del nivel. Las dos visitas que se organizan durante el semestre (a una empresa y una feria) sirven para acercar a la clase la realidad del mundo laboral y favorecer el intercambio de ideas y experiencias entre los alumnos y profesionales que usan el castellano como lengua de comunicación en sus puestos de trabajo.

Para la evaluación sumativa, tenemos en cuenta los productos finales de cada proyecto y una presentación oral en la que los estudiantes tienen que hablarnos de una empresa, elegida libremente en función de sus intereses personales, y que englobe todos los aspectos vistos en clase: clasificación,

estructura, filosofía empresarial, productos, tipo de publicidad y presencia en ferias o foros internacionales. Respecto a la evaluación formativa, se tienen en cuenta los borradores de los diferentes miniproyectos, el dossier con muestras de actividades de clase y el diario de aprendizaje.

4.1. Valoración de la experiencia

Desde nuestro punto de vista, la aplicación de este modelo nos ha permitido encontrar un contexto real para aplicar la lengua meta en actividades de aprendizaje y despertar el interés y la necesidad de que el aprendizaje supere los límites del aula. Asimismo, el intercambio de ideas entre nosotras ha supuesto un enorme enriquecimiento tanto en el terreno profesional como personal.

De nuestros alumnos nos llevamos comentarios en la evaluación del curso que hacen al final del semestre que nos confirman que, a pesar del esfuerzo y el tiempo que hay que invertir fuera del aula para conseguir los objetivos del curso, este modelo de aprendizaje resulta mucho más eficaz y motivador porque sienten que usan la lengua meta en contextos reales desde el primer momento y se involucran mucho más porque tienen que trabajar en grupos y los resultados dependen de este trabajo que realizan en cooperación y/o colabaración. Todo ello nos anima a seguir trabajando en esta línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, R. (2001). *Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas*. CINTERFOR/OIT, Montevideo.

Carmelo, M., Calvo, S., (2010). *Branding Universitario. Marcando la diferencia*. Delta Publicaciones, Madrid.

Crookall y Oxford (1988*). Docencia e innovación en la universidad del siglo XXI. Influencia de las estrategias y técnicas constructivistas en la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. http://docenciaeinnovacionupelipb.blogspot.de/2012/06/influencia-de-las-estrategias-y.html

Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes.

Escribano, A., del Valle, A., (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea, S.A. de ediciones, Colección "Universitaria", Madrid.

Estaire, S., (2000). *Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I y II), y Un Instrumento para Planificar Clases. DidactiRed del Centro Virtual del Instituto Cervantes*. ://cvc.cervantes.es/aula/didactired.

Fundamentos de Aprendizaje por Proyectos, Eduteka, www.eduteka.org.

Grünewald A., Küster L., (2009) Fachdidaktik Spanisch, Kallmayer und Ernst Klett Verlag.

López Noguero, F., (2005) Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Narcea Ediciones Universitaria. Madrid 2005.

Miralles Andress, N., (2008) Leuphana Universität Lüneburg: Entre la marca y una nueva visión sobre las universidades alemanas. Revista Encantoblanco, nr. 39.

Traducción al español realizada por EDUTEKA del artículo inglés “Project--Based Learning Practical” escrito por Kevin Scott y Susan Thompson. Fue publicado en la edición de Agosto de 2007 de la revista Learning & Leading with Technology; ISTE (International Society for Technology in Education).

Zabalza, M. A., (2009) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea, S.A. de ediciones, Colección "Universitaria", Madrid.

Van Lier, L. (2002). “La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas”, en Cots, J.M.; Nussbaum, L. (Eds) Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Lleida, Milenio, pp. 33 – 54.

Van Lier, L. (2004). The ecology and semiotics of language learning. Dordrecht, NL. Kluwer Academic Publishers.

WIlliams, M., Burden, R. L. (1999). Psicología para profesores de idiomas. Cambridge University Press, Colección Cambrigde de Didáctica de Lenguas, Madrid.

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

EL USO DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL INGLÉS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE/L2[1]

Violetta Dmitrenko
Universidad de Navarra
vdmitrenko@alumni.unav.es

Dmitrenko, V. (2013). El uso de los conocimientos previos del inglés para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar distintos estudios en el área de intercomprensión que sugieren que el inglés, aparte de su papel de *lingua franca*, también puede servir de una "lengua-puente" que permite facilitar el estudio de las lenguas románicas y del castellano en particular. A pesar de que para el aprendizaje del español la mejor lengua-puente sería una de las lenguas románicas, la amplia presencia del inglés en los repertorios lingüísticos de los alumnos de español y el análisis mediante la metodología de los Siete tamices de EuroCom confirman el gran potencial del inglés como una base de transferencia interlingüística para optimizar el aprendizaje del español como LE/L2.

Palabras clave: español, inglés, lengua-puente, intercomprensión

ABSTRACT

The aim of this article is to present different studies in the field of intercomprehension that suggest that English, apart from its role of lingua franca, could be used as a "bridge-language" in order to facilitate learning Romance languages, and particularly Spanish. Although the best bridge-language for learning Spanish would be one of the Romance languages, the wide spread of English in the linguistic repertoires of Spanish learners, and the analysis using the EuroCom methodology of Seven Sieves confirm great potential of English as an interlingual transfer base that allows to optimize learning Spanish as a second or foreign language.

Keywords: Spanish, English, bridge-language, intercomprehension

1. INTRODUCCIÓN

Los enfoques modernos de la enseñanza de idiomas, especialmente el enfoque centrado en el alumno, subrayan la necesidad de tomar en consideración los conocimientos previos de los alumnos. Por lo tanto, para los fines didácticos parece conveniente en primer lugar analizar los perfiles lingüísticos que podrían tener los alumnos de español como LE/L2.

2. LOS PERFILES LINGÜÍSTICOS DE LOS ALUMNOS DE ELE/L2

2.1 Los perfiles lingüísticos de los alumnos de origen europeo

El estudio de Eurobarómetro "Los europeos y sus lenguas" (más adelante se cita como EB77.1, 2012) constata que entre las lenguas maternas más habladas en Europa el inglés ocupa el 2º lugar (EB77.1, 2012: 5). Sin embargo, el sociólogo Abram De Swaan señala que es importante no solamente el número de hablantes nativos, sino también la cantidad de hablantes no nativos (De Swaan, 2007: 1). Desde esta perspectiva, el inglés ocupa el premier puesto (38%) (*ibid*: 5). Además, los europeos le otorgan la mayor importancia entre las lenguas extranjeras (LE) para el desarrollo personal (67%) y para la formación de los hijos (79%) (*ibid*: 7-8).

Para la formación de los hijos el español se encuentra en el 4º lugar de preferencia (16%), detrás del francés y del alemán (20%). Es seleccionado como LE2 en el Reino Unido (34%), Suecia (34%) y Francia (28%); como LE3 en Holanda (27%), Irlanda (25%), Dinamarca (20%), Alemania (17%), Italia (11%), Portugal (10%) y Bélgica (8%); como LE5 en Austria (9%) y Bulgaria (9%) (*ibid*: 78). Estos datos indican que en Europa el español se estudia después del inglés como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera.

2.2 Los perfiles lingüísticos de los alumnos de origen oriental

Por otro lado, las biografías lingüísticas de los alumnos de ELE de Japón, Corea del Sur, Taiwán confirman que en esta región el inglés empieza a estudiarse como LE1 entre los 3 y 10 años de edad, después de las lenguas nacionales. La LE2 se imparte en el Bachillerato y/o en la Universidad y puede ser español o francés. Por tanto, cuando los alumnos de origen oriental empiezan a estudiar el español, ya conocen varias lenguas, incluido el inglés, y tienen el español como LE2 o LE3.

2.3 La elección del inglés como la primera lengua extranjera

La unanimidad en la preferencia del inglés como LE1 se debe a las causas sociolingüísticas, ya que la elección de un idioma para el aprendizaje se define por dos factores: (1) la capacidad de la lengua para incrementar el "potencial comunicativo" del repertorio lingüístico del individuo y (2) las expectativas de la gente acerca de las lenguas que se estudiarán más en el mundo (De Swaan, 1993: 246). El estatus "global" del inglés (Crystal, 2007) lo encaja en estos dos factores y determina su lugar como LE1 en los repertorios lingüísticos de las personas plurilingües.

2.4 Conclusiones para la enseñanza-aprendizaje de ELE

De estas observaciones se deducen conclusiones prácticas para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. Se puede suponer que, cuando los alumnos optan por el estudio del español, ya son adolescentes de la educación secundaria o son adultos. Son personas multicompetentes (Cook, 1991) con mucha experiencia en el estudio de idiomas, puesto que (1) poseen sólidos conocimientos sobre el funcionamiento de su propia lengua materna, (2) han estudiado el inglés como LE1 y alguna lengua más, y (3) estudian el español como segunda, tercera o cuarta LE. Estos alumnos "por la edad, está[n] inclinado[s] al aprendizaje cognitivo y analítico, con una tendencia a sistematizar", "aprovechan, de modo intuitivo, algunos conocimientos adquiridos con anterioridad" y "se dan cuenta inmediatamente del parentesco y las similitudes" entre las lenguas (Vences, 2011: 2-3).

Sin embargo, todavía hoy la enseñanza de una nueva lengua se imparte desde cero, sin tomar en cuenta ni aprovechar los conocimientos previos de los alumnos. Por esta razón, parece "necesario activar y aprovechar sistemáticamente los conocimientos lingüísticos presentes y latentes con el fin de lograr una progresión más rápida y un aprendizaje más efectivo de la lengua meta" (ibid: 3).

3. LOS CONCEPTOS CLAVE

3.1 Intercomprensión

Para facilitar el aprendizaje de más de una LE se ha ido desarrollando la didáctica de intercomprensión que, desde una

perspectiva interlingüística, permite aprovechar los conocimientos previos de idiomas de los alumnos, "armonizar los diferentes aspectos y evitar una competencia contraproducente entre la oferta de las diferentes lenguas" (Vences, 2011: 2).

El "núcleo" de la didáctica del plurilingüismo es inter-comprensión (Meissner, 2010: 61) que consiste en la capacidad de entender una lengua extranjera o una variedad lingüística sin haberla adquirido ni aprendido formalmente (Meissner, 2004: 133).

3.2 Metodología de los Siete tamices de EuroCom

Uno de los proyectos de intercomprensión en la enseñanza-aprendizaje de lenguas europeas –EuroCom– se basa en el concepto de EuroComprensión (de European Intercomprehension), es decir, "la capacidad de intercomprensión dentro de cada uno de los tres grandes grupos de lenguas europeas: las eslavas, las germánicas y las románicas" (Martin Peris *et al*., 2005: 8). El método EuroComRom del aprendizaje optimizado de las lenguas románicas, incluido el español, se publicó en diferentes lenguas románicas en distintos años después de la 1ª publicación en alemán en 1999.

La metodología de los Siete tamices de EuroCom consiste en la separación sistemática de los contenidos en siete ámbitos (tamices): 1) léxico internacional, 2) léxico panrománico, 3) correspondencias fónicas, 4) ortografía y pronunciación, 5) estructuras sintácticas panrománicas, 6) elementos morfosintácticos, 7) prefijos y sufijos (Martín Peris *et al*., 2005). De este modo, a la nueva lengua se aplican los siete filtros que permiten al alumno recuperar los elementos conocidos en una lengua desconocida que sirven de punto de partida para un aprendizaje más eficaz de la lengua meta.

3.3 Lengua-puente

Entre los conocimientos previos, que facilitan el aprendizaje de una nueva lengua, un lugar especial ocupan los idiomas que las personas plurilingües ya conocen y utilizan como vínculos para pasar de una lengua a la otra. Una "lengua-puente" o "lengua de transferencia" es la lengua de partida que proporciona las bases para transferencias de conocimientos para el estudio de una nueva lengua. En intercomprensión la lengua-puente suele ser una lengua que es tipológicamente cercana a la lengua meta y que el alumno domina bien para poder utilizarla como una base de transferencias.

Los políglotas, además, hacen inferencias interlingüísticas usando varias lenguas como lenguas-puente (Meissner, 2004: 133-134).

En la elección de una lengua-puente el factor decisivo es la "proximidad aparente" entre la lengua-meta y las lenguas del repertorio lingüístico del alumno (Meissner, 2011: 40). Por ello, como confirman distintos estudios, los hablantes de las lenguas asiáticas que han aprendido una lengua europea, habitualmente el inglés, y que están estudiando una nueva lengua europea, intentan "construir" puentes en primer lugar entre las lenguas europeas.

4. INGLÉS COMO PUENTE HACIA LAS LENGUAS ROMÁNICAS

4.1 Estudios teórico-empíricos

A pesar de que el inglés forma parte de las lenguas germánicas, su evolución está marcada por una influencia considerable del latín y del francés (eg Hemming *et al*., 2011; Le Besnerais, 2010, 2011), lo que llevó a algunos investigadores a destacar el carácter "históricamente mixto germano-románico" (Grzega, 2005: 1) del inglés y a definirlo como una "lengua germánica latinizada" (Criado De Val, 1972: 283), "más románica que germánica" (Crystal, 2007: 8) o como "una lengua románica fracasada" (Klein, 2008: 120).

Los trabajos que proponen utilizar el inglés como una lengua-puente para el aprendizaje de las lenguas románicas son relativamente recientes. En la edición inglesa del método EuroComRom los autores señalan que los hablantes del inglés podrían beneficiarse de sus conocimientos previos, especialmente del léxico, para estudiar las lenguas románicas (McCann *et al*., 2002: 5).

Tras haber aplicado al inglés la metodología de los Siete tamices de EuroCom, Joachim Grzega (2005) sugirió que los conocimientos de esta lengua podrían ser aprovechados no solamente para el estudio de las lenguas germánicas (cf Hufeisen, Neuner, 2004; Hufeisen, Marx, 2007a, 2007b), sino también para el aprendizaje de las lenguas románicas. Varios estudios teórico-empíricos comprobaron esta hipótesis aplicándola tanto al conjunto de las lenguas románicas (Klein, Reissner, 2006; Klein, 2008; Le Besnerais, 2010, 2011; Hemming *et al*., 2011) como al español en particular (Leitzke-Ungerer *et al*., 2012). Se confirmó que gracias a su carácter mixto el inglés puede desempeñar el papel de un vínculo entre las familias lingüísticas en ambas direcciones: para los que saben otras lenguas germánicas es un puente hacia el latín y las lenguas románicas y viceversa (Hemming, 2011: 291).

4.2 Algunas experiencias en el aula

Varias publicaciones (Sánchez Castro, 2010; Hemming, 2011; Vences, 2011) describen las experiencias en las que el inglés se utiliza como una de las bases de transferencias de conocimientos para el aprendizaje del español. En el experimento "Aula inter-cultural" de Marta Sánchez Castro se logró comprobar que "los alumnos generan una gramática de hipótesis basada, sobre todo, en analogías entre la LM, las lenguas puente y la lengua meta" (Sánchez Castro, 2010: 13). Erik Hemming (2011) constata que a través del enfoque intercomprensivo aplicado en el curso "Español, portugués, italiano, francés a través del inglés" se desarrollaron tanto la competencia comunicativa en una nueva lengua como las estrategias de aprendizaje y la autonomía de los alumnos.

Las primeras experiencias concretas de Úrsula Vences al aplicar la didáctica de la intercomprensión en la clase de ELE en Alemania han confirmado los resultados que se esperaban: (a) una progresión rápida en las competencias receptoras, (b) los efectos positivos retro-activos para la consolidación de los conocimientos latentes de las lenguas estudiadas y (c) los efectos positivos pro-activos para el aprendizaje posterior (Vences, 2011: 8-9).

Asimismo, Úrsula Vences especifica los "conocimientos latentes" de los alumnos que es necesario activar para optimizar el aprendizaje: 1) los extranjerismos en la lengua materna; 2) los internacionalismos de otras LE; 3) los metaconocimientos sobre el funcionamiento de la lengua (p.ej., formación de palabras, clases de palabras, "falsos amigos", palabras funcionales); 4) las estructuras de los textos de distintos tipos; 5) los conocimientos generales (del mundo); y 6) las estrategias de aprendizaje (ibid: 4-7).

5. LOS SIETE TAMICES: DEL INGLÉS AL ESPAÑOL

La posibilidad de utilizar el inglés como lengua-puente para el estudio de las lenguas románicas fue comprobada mediante la metodología de los Siete tamices por un grupo de investigadores de EuroCom y descrita en varias publicaciones (Klein, Reissner, 2006; Hemming *et al.*, 2011). Para la enseñanza-aprendizaje de ELE este artículo se limita a "echar puentes" entre el inglés y el español con el fin de determinar qué conocimientos pueden facilitar el estudio. Por motivo de espacio se presentarán solamente algunos ejemplos

de equivalencias entre el inglés y el español. Los paradigmas más detallados se pueden consultar en las obras citadas.

El primer tamiz recoge el léxico internacional que cuenta con unas 5 mil palabras reconocibles con facilidad de origen griego, latín o inglés. Casi el 90 % del léxico internacional es de procedencia latino-románica y en muchas ocasiones se solapa con el léxico panrománico. En las lenguas románicas constituye el léxico de base, mientras que en inglés forma parte de los préstamos. Todas estas palabras están relacionadas con el desarrollo del pensamiento y de la vida humana, p.ej. en ciencias: *therapy–terapia*, en deportes: *gymnastics–gimnasia*. Además, la comprensión entre las lenguas se facilita gracias a las similitudes de los tipos de textos y a los nombres propios (Hemming *et al*., 2011: 17).

El segundo tamiz se refiere al léxico panrománico presente en todas o en la mayoría de las lenguas románicas (Martin Peris *et al*., 2005: 33). Son unas 500 palabras heredadas del latín, comunes a la mayoría de las lenguas románicas, que forman parte del léxico básico y que se usan con mayor frecuencia en todas las lenguas. Este léxico produce un efecto "multiplicador" (Martín Peris *et al*., 2005: 33; Hemming *et al*., 2011: 22), porque cada palabra está presente en varios idiomas, lo que reduce considerablemente el esfuerzo de memorización. Todas estas palabras panrománicas (o sus asociaciones) existen igualmente en inglés (Klein, 2008: 123; Hemming *et al*., 2011: 21) y pueden facilitar el estudio del español.

El tercer tamiz de las correspondencias fónicas está relacionado con la evolución de las lenguas. Abarca las reglas esenciales que permiten optimizar el uso del léxico panrománico, puesto que ayudan a reconocer fácilmente un parentesco entre las palabras y así - su significado, p.ej., E-IE: herb-hierba, O-UE: fort-fuerte.

El cuarto tamiz permite establecer las correspondencias actuales entre las grafías y su pronunciación en ambas lenguas, lo que facilita el reconocimiento de las palabras como "similares". La ortografía del inglés "en gran medida coincide con las lenguas románicas" (Hemming *et al*., 2011: 51) y puede ser aprovechada para aprender el español (p.ej., la palabra "radio" en inglés y español).

En el quinto tamiz se comprueba que en inglés se encuentran los mismos nueve tipos de oraciones panrománicas (Klein, Reissner, 2006; Hemming *et al*., 2011). Además, entre el inglés y el español existe un paralelismo en otras estructuras, p.ej.: la introducción de las oraciones interrogativas y de las oraciones de relativo, la hipotaxis, las frases condicionales y el uso de los tiempos verbales.

El sexto tamiz recoge los elementos morfosintácticos similares en las lenguas analizadas. Algunos ejemplos de paralelismos: (1) la formación de los adverbios a partir de los adjetivos con la agregación de un sufijo (Hemming *et al*., 2011: 73); (2) el modelo "románico" de los grados de comparación de los adjetivos en inglés aparte del modelo germánico (Hemming *et al*., 2011: 70).

El séptimo tamiz analiza los *eurofijos*. En las lenguas románicas existen unos 160 afijos "extremadamente internacionales" derivados de las lenguas clásicas que se encuentran con frecuencia en inglés (Hemming *et al*., 2011: 87). Además, "en los últimos tiempos se están incrementando los afijos clásicos productivos que vuelven a entrar en las lenguas románicas a través del inglés" (Martín Peris *et al*., 2005: 122). Por ello, el conocimiento del significado de los afijos (1) facilita la ampliación del vocabulario del alumno, (2) ayuda a mejorar la lectura deductiva, (3) potencia el aprendizaje de la lengua y (4) lleva a una progresión mucho más rápida en LE2 que en LE1 (Vences, 2011: 5).

6. CONCLUSIONES

Los estudios teórico-prácticos en el ámbito de la intercomprensión europea confirman el gran potencial del inglés como una base de transferencia interlingüística para la enseñanza-aprendizaje del español como LE/L2. La amplia presencia del inglés en los repertorios lingüísticos de los alumnos de español y los paralelismos entre el inglés y el español, confirmados mediante la metodología de los Siete tamices de EuroCom, permiten activar y aprovechar los conocimientos previos del inglés de los alumnos, lo que puede favorecer una progresión más rápida y un aprendizaje más eficaz del español como LE/L2.

NOTA

1 Este artículo se enmarca en la investigación del plurilingüismo patrocinada por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Resolución 66/2010, del 8.03.2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Swaan, A. (1993). The Evolving European Language System: A Theory of Communication Potential and Language Competition. *International Political Science Review*, 14, 3 (Julio), 241-255.

De Swaan, A. (2007). The Language Predicament of the EU since the Enlargements. *Sociolinguistica*, 21, 1-21.

Comisión Europea (2012). *Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1 Special Eurobarometer Europeans and their languages.*

Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 1: 103-117.

Criado De Val, M. (1972). *Fisionomía del español y de las lenguas modernas. Características del español comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés, alemán, rumano y lenguas eslavas*. Madrid: Editorial SAETA.

Crystal, D. (2007). *English as a global language. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grzega, J. (2005). The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills. *Journal for EuroLinguistiX*, 2: 1-18.

Hemming, E. (2011). Learning to learn languages, en F.-J. Meissner *et el*. (eds.) *Intercomprehension: learning, teaching, research*. Tübingen: Narr Verlag.

Hemming, E., Klein, H.G., Reissner, Ch. (2011). *English – the Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag.

Hufeisen, B., Marx, N. (2007a). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.

Hufeisen, B., Marx, N. (2007b). How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism?, en J.D. ten Thije, L. Zeevaert *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies, and Didactic Concepts*. Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing.

Hufeisen, B., Neuner, G. (eds.) (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Klein, H.G. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? *Études de linguistique appliquée*, 149, 119-128.

Klein, H.G., Reissner, Ch. (2006). *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension.* Aachen: Shaker.

Leitzke-Ungerer, E., Blell, G., Vences, U. (eds.) (2012). *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht.* Stuttgart: Ibidem Verlag.

Le Besnerais, M. (2010). *Les langues romanes sont-elles un atout pour l'enseignement / apprentissage de l'anglais et inversement?* Ponencia en el Congreso Redinter GMF Kongress, Augsburg, 16-18.09.2010.

Le Besnerais, M. (2011). Les langues romanes sont-elles un atout pour l'apprentissage de l'anglais?, en F.-J. Meissner *et al*. (eds.) *Intercomprehension: Learning, teaching, research*. Tübingen: Narr Verlag, 35-48.

Martín Peris, E., Clua, E., Klein, H.G., Stegmann, T.D. (eds.) (2005). *EuroComRom – Los siete tamices: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas.* Aachen: Shaker.

McCann, W.J., Klein, H.G., Stegmann, T.D. (2002). *EuroComRom – The Seven Sieves. How to read all the Romance languages right away*. Aachen: Shaker.

Meissner, F.-J. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension», en F.-J. Meissner *et al*. (eds.) *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker, 7-140.

Meissner, F.-J. (2010). La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán. *Synergies Chili*, 6, 59-70.

Meissner, F.-J. (2011). Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy», en I. De Florio-Hansen (ed.) *Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity*. Kassel: Kassel University Press, 37-58.

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G., Stegmann, T.D. (eds.) (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.

Sánchez Castro, M. (2010). El papel de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje de español por parte de estudiantes alemanes: ¿bazas o escollos? *MarcoELE*, 11, 1-20.

Vences, Ú. (2011). Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Ejemplos prácticos de intercomprensión, en *Actas del IV Congreso internacional de FIAPE: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, 17-20/04/2011.

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

LINGÜÍSTICA APLICADA Y ALFABETIZACIÓN VISUAL. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Eduardo Encabo Fernández
Universidad de Murcia
edencabo@um.es

Isabel Jerez Martínez
Universidad de Castilla-La Mancha
isabel.jerezmartinez@uclm.es

Encabo, E. y Jerez-Martínez, I (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

El objetivo de esta aportación tiene que ver con la búsqueda de alternativas solventes para el desarrollo de la competencia intercultural. Demasiado centrados en una concepción hermética de lo lingüístico, en ocasiones olvidamos el potencial de lo visual y la incidencia que éste puede tener en el aprendizaje de una lengua y su cultura. Por ello, exploraremos el concepto de alfabetización visual y su valor en la sociedad del siglo XXI, entroncándolo con la educación lingüística y literaria.

Palabras clave: alfabetización visual, lengua, cultura, lingüística aplicada, didáctica de la lengua

ABSTRACT

The aim of this contribution concerns the search of proper alternatives for the development of intercultural competence. As we are too lumped on a static view of linguistics and we tend to forget the potential of the Visual and its incidence in the learning of a language and its culture. Due to this fact, we will consider the concept of visual literacy and its value in the 21st century in association with linguistic and literary education.

Keywords: visual literacy, language, culture, applied linguistics, language teaching

1. INTRODUCCIÓN

En este texto se revisarán diversos proyectos europeos que han incidido en la competencia intercultural y por ende, en la enseñanza de lenguas: “Books and Reading for Intercultural Education”

coordinado por la investigadora Lilia Ratcheva; "Visualising Europe: visual literacy and intercultural European education project" coordinado por la profesorado Margarida Morgado; "Visual Journeys" coordinado por la profesora Evelyn Arizpe; y, "European Picture book collection II" coordinador por el profesor Petros Panaou. Dichas iniciativas plantean la alfabetización visual como recurso o medio para el desarrollo de la competencia intercultural. Su transposición explícita en forma de álbumes ilustrados genera un material potencialmente excelso para acceder al aprendizaje de una cultura y de su lengua.

Para ilustrar cómo dichos álbumes pueden ayudar al desarrollo de la competencia intercultural y a la adquisición y desarrollo de la lengua, seleccionaremos algunos de los álbumes ilustrados procedentes de dichos proyectos (i.e. Emigrantes de Shaun Tan) y mostraremos cómo se plantearía la intervención didáctica a partir de los mismos.

2. LENGUA, CULTURA, EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Si bien es cierto que prácticamente todas las sociedades han sido multiculturales en función de sus complejas evoluciones históricas, en las últimas décadas, la heterogeneidad se ha multiplicado debido a las corrientes migratorias y ha adquirido presencia a partir de las presiones sociopolíticas relacionadas con los procesos democráticos, del resurgimiento de las minorías históricas en los diferentes estados y de la búsqueda de la identidad más allá de las exigencias que impone el progreso.

Los problemas que afectan a las culturas en su convivencia son tanto conceptuales como metodológicos y reflejan no sólo situaciones históricas sino también concepciones ideológicas y prácticas a través de las cuales se ha pretendido dar una respuesta uniformadora y excluyente a los problemas planteados.

La atención a las diferentes culturas de un mismo ámbito resulta básicamente un problema social y no solamente educativo. Trasladar la problemática solo y directamente al sistema educativo supone de nuevo el descargar sobre la institución escolar la conciencia de la sociedad. Las instituciones educativas sólo pueden asumir en parte lo que la sociedad no tiene resuelto. De hecho, contextos con una amplia experiencia en educación multicultural mantienen a nivel social tensiones raciales y denotan que también los centros educativos reflejan los problemas y prácticas sociales

con sus contradicciones, defectos y cualidades. El discurso educativo sobre las culturas no puede separarse de la realidad social en donde se ubica.

La utilización del término interculturalidad se abre camino definitivamente. Y es que lo multicultural, más allá de expresar la yuxtaposición de culturas sin que necesariamente tengan ningún vínculo o propósito común, a menudo presupone la existencia de una cultura autónoma y de otra u otras añadidas sobre las cuales se pueden aplicar políticas integradoras. Lo intercultural, por el contrario, implica una posición igualitaria entre todas las culturas y la adopción de un enfoque conceptual menos unidireccional y más activo: mientras lo multicultural evoca "situación", lo intercultural evoca "acción-relación" al comportar la interrelación para el enriquecimiento mutuo. El respeto, la empatía y la comprensión de diferentes costumbres y sobre todo de las tradiciones y modos de comportamientos supone todo un reto para la educación.

El aprendizaje intercultural es importante debido a los siguientes factores:

-La diversidad lingüística y cultural y la convivencia es un hecho ineludible de la vida contemporánea. El aprendizaje intercultural se basa en tratar de aprender a vivir e interactuar en las sociedades multiculturales y multilingües.

-El aprendizaje intercultural ayuda a la comprensión de los entornos multiculturales que rodean a los alumnos y a los profesores en la actualidad.

-El aprendizaje intercultural contribuye a crear una mente abierta para aceptar la diversidad en la escuela y en la sociedad, a saber, a través de una recepción positiva de entornos multilingües, programas de estudio y materiales apropiados para los estudiantes que tienen necesidades específicas bien diferenciadas, los programas de estudio que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes, etc.

Así pues, ¿cómo se puede articular el lenguaje y el aprendizaje intercultural?

• Explorando los contextos culturales, es decir, el entorno en el que la comunicación se produce, en términos de similitudes y diferencias con los propios de los estudiantes.

• No temiendo a crear entornos multilingües donde los estudiantes pueden integrar su propia lengua materna con la lengua extranjera que están aprendiendo y con las diversas lenguas que los estudiantes puedan aportar a mayores.

• Utilizando enfoques temáticos en el aprendizaje de idiomas y centrándose en los problemas significativos que permiten a los estudiantes incorporar los conocimientos previos y los significados culturales en los nuevos contenidos y destrezas lingüísticas.
• Valorando los conocimientos y destrezas que los estudiantes traen de sus orígenes lingüísticos y culturales.
• Utilizando un contenido y una metodología integradora en el idioma.
• Utilizando materiales auténticos, es decir, diversos materiales con orígenes diferentes y, útiles y hábiles en diversas situaciones.

3. LA ALFABETIZACIÓN VISUAL. CONCEPTO E IMPLICACIONES

El término "alfabetización visual" fue acuñado en 1968 por John Debes, una de las figuras más importantes en la historia de la Asociación Internacional de Alfabetización Visual. La definición del término es la siguiente:

La alfabetización visual se refiere a un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar y, al mismo tiempo adquiere por la integración de otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el normal aprendizaje del ser humano. Una vez desarrolladas, estas competencias, permiten a una persona alfabetizada visualmente el poder discriminar e interpretar las acciones visuales, los objetos, los símbolos, naturales o los provocados por el hombre, que se encuentran en su medio ambiente. A través del uso creativo de estas competencias, una persona es capaz de comunicarse con los demás. A través del uso concreto y consciente de estas competencias, una persona también es capaz de comprender y disfrutar de las obras maestras de la comunicación visual.

Sin embargo, podemos plantear más definiciones del término como la adquisición de conocimientos y experiencias sobre las producciones de los medios de comunicación visuales junto con una creciente y consciente concienciación de esas realizaciones visuales. De hecho, cada estudioso de la alfabetización visual ha producido la suya propia. Es comprensible, por tanto, una coexistencia de muchas disciplinas que se encuentren en la base del concepto de Alfabetización Visual; algo que provoca y, al mismo tiempo, enfatiza el carácter ecléctico de la misma. Esto constituye también el principal obstáculo para lograr una definición unánime del término.

Hay muchas definiciones de alfabetización visual: desde las definiciones complejas que ponen de manifiesto las habilidades necesarias para sobrevivir en el siglo XXI hasta simples definiciones sencillas que hacen hincapié en los resultados del aprendizaje. La alfabetización visual es esencialmente la comprensión de los elementos visuales y la comunicación de su significado. A veces se confunde con la educación artística, pero no es el tipo de educación requerido para la interpretación de obras de arte.

La cultura contemporánea se ha convertido cada vez en algo más dependiente de lo visual, sobre todo, por su capacidad de comunicación instantánea y universal. Un porcentaje muy alto de todo el aprendizaje sensorial es visual. Un hombre sabio dijo una vez que una imagen vale más que mil palabras. Pero cuando los símbolos visuales se utilizan en lugar de las palabras para expresar una idea o evocar un sentimiento o un estado de ánimo en nosotros, es necesario que el lector pueda entender ese mensaje. La necesidad de aprender a leer imágenes visuales es urgente y que afecta a todos los niveles de nuestra sociedad. Los niveles de alfabetización visual determinan directamente nuestro nivel de comprensión visual y la capacidad del individuo para poder leer las imágenes de una manera significativa. Las imágenes existen a nuestro alrededor, nos rodean. La economía depende en gran medida de la representación visual y de un sentido del diseño, del estilo y del “sentir”. Entender las imágenes es una necesidad vital y enriquecedora de nuestra vida. No entenderlas constituye un analfabetismo visual.

Las imágenes visuales se están convirtiendo en la forma predominante de comunicación a través de una serie de aprendizajes y recursos didácticos, recibidos a través de una amplia gama de medios y formatos. La relación de la imagen visual con el texto va en aumento. Charles Brumback, el presidente de la Asociación de Periódicos de Estados Unidos, dijo en 1995 que nos dirigimos hacia una cultura de la “alfabetización visual”. A medida que la introducción de la prensa decae, los competidores han cortado el periódico en partes y en anuncios, y la propia cultura común se desplaza desde la alfabetización textual a la alfabetización visual. La proliferación de imágenes nos refiere que la alfabetización visual es ahora algo crucial para la obtención de información, la construcción del conocimiento y la obtención de buenos resultados escolares.

Necesitamos la alfabetización visual a fin de salir adelante en nuestra vida cotidiana. Los contextos en los que se encuentran los textos visuales incluyen el encontrar nuestro camino, el seguir las instrucciones, el rellenar formularios del gobierno, las aplicaciones para el trabajo, la elección de bienes de consumo, la planificación de unas vacaciones, y así sucesivamente. Los textos visuales asociados a estas tareas incluyen mapas, callejeros, señales de tráfico y anuncios de las tiendas, las pantallas de vídeo, los mapas del tiempo, los impresos, la publicidad, los catálogos de los minoristas, las etiquetas de los productos, los folletos de viajes, los horarios de avión, etc. Todas estas formas combinar la información verbal y visual para aportar un sentido, se organizan junto con determinados principios del diseño gráfico que pueden ser enseñados y aprendidos de manera explícita.

La intención de este apunte no es ofrecer una idea de que es un "trabajo pesado" el realizar diagramas de escritura, mapas, etc., por su propio bien. Pero, al concentrarse los estudiantes en cuestiones tales como la coincidencia entre texto e imagen según el propósito del autor, podemos mostrar a los estudiantes que la escritura es sobre todo la comunicación con un lector que espera que nuestro texto sea accesible, fácil de recordar, conciso y claro.

Las estrategias que propugnamos se corresponden con:

• Integrar la alfabetización con otras áreas curriculares como la ciencia y la tecnología, la sociedad humana, el desarrollo personal y otras áreas clave de aprendizaje.

• Motivar a los alumnos considerados como "no-escritores" y "no lectores".

• Desarrollar la iniciativa y la independencia del aprendizaje, especialmente en las áreas de investigación y escritura.

• Dar apoyo y confianza a los estudiantes cuya punto fuerte está en la percepción visual, o que se comunican bien realizando dibujos, mapas de conceptos o seleccionando el contenido mediante el diseño gráfico.

• Desarrollar habilidades de pensamiento crítico como la selección y la combinación de estrategias para resolver problemas y aportar nuevas soluciones a las tareas de escritura.

• Combinar alfabetizaciones verbales y visuales para hacer que un texto quede más integrado.

Estamos firmemente convencidos de que los educadores y los profesores necesitan ampliar sus conocimientos y experiencia en las áreas de la alfabetización visual y la educación intercultural y que

eso se debe hacer en relación con las prácticas culturales de los alumnos.

Rodeados por los materiales visuales y por el aumento de su predominio sobre la palabra escrita para dar sentido al mundo, los educadores y los profesores tienen que ir más allá de la suposición de que lo "visual" es una representación "natural" y, aprender a desarrollar habilidades críticas en la alfabetización visual, en particular, para obtener información sobre la diversidad cultural local y las presiones globales que se están produciendo a través de las imágenes.

También creemos que los materiales visuales hacen más atractivo el aprendizaje y pueden fortalecer los vínculos entre la escuela y la vida fuera de la escuela mediante la vinculación de la cultura visual de los niños con los materiales escolares. Para poder introducir una metodología innovadora; esto es, estrategias de enseñanza y aprendizaje, es decir, el aprendizaje integrado de lengua y de contenidos, por el que se puede auspiciar una sensibilización hacia la cultura y el idioma extranjero a través de materiales visuales, para producir materiales multinacionales y multilingües.

Dado que las culturas se han convertido en predominantemente visuales, por qué no enseñar y aprender idiomas y culturas extranjeras empleando representaciones visuales, al mismo tiempo que se produce un compromiso con cuestiones interculturales. Por ejemplo, relacionando la vida de fuera de la escuela del alumnado de Europa con su vida escolar y, tomando como referencia sus comunidades locales a través de recursos visuales que mejorarían las actitudes interculturales, el respeto y el deseo de comprender a quienes son diferentes. El profesor de idiomas, tanto en la formación inicial como en los niveles de formación de profesorado puede convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje, guiando a los alumnos e incitándolos a integrar su cultura visual y su comunicación intercultural. Cuando aprendemos un idioma que también aprendemos sobre la cultura o culturas que lo emplean. Para la mayoría de los niños europeos, el aprender una lengua extranjera en la escuela es una enorme posibilidad de conocer una cultura diferente y establecer comparaciones con la suya propia.

La mayoría de los profesores de idiomas son conscientes de que el contexto cultural se debe integrar en el aprendizaje de un idioma. También saben por experiencia propia que el dominio de una lengua es igual al dominio de una cultura o culturas diversas que lo utilizan.

Sin embargo, los profesores de idiomas no siempre reflexionan debidamente sobre cómo utilizar el aprendizaje de idiomas para promover el aprendizaje intercultural.

La cultura es un conjunto complejo de elementos visibles e invisibles, como se muestra en el modelo cultural del iceberg. Hay mucho más en una cultura de lo que se encuentra por encima del nivel del mar; es decir, una gran cantidad de elementos culturales son invisibles. Por ejemplo, las celebraciones, las canciones populares, la alimentación o el vestuario, que se muestran frecuentemente en la enseñanza de un idioma extranjero, no son sino la punta del iceberg. Hay mucho más que necesita ser explorado en términos culturales en el aula de lengua si queremos que los estudiantes se conviertan en usuarios competentes de las lenguas extranjeras que están aprendiendo.

4. REVISIÓN DE PROYECTOS RELACIONADOS CON LA ALFABETIZACIÓN VISUAL

4.1. El proyecto BARFIE

Esta red de trabajo está insertada por el programa Comenius 3 (referencia: 90769-CP-1-2001-1-AT-COMENIUS-C3) y en ella participaron instituciones y profesionales de distintos países de la Unión Europea, entre ellos encontramos: Austria, Bélgica, Bulgaria, Eslovaquia, Finlandia, Francia, Polonia, Portugal, República Checa, Reino Unido y por supuesto España. La red funcionó desde enero de 2002 y su duración comprendió hasta diciembre de 2004, habiéndose prolongado la red hasta el momento actual, trabajando en temas afines a esta investigación.

El objetivo principal de esta red de trabajo era y es el de promocionar la Educación Intercultural y la lectura a través de toda Europa mediante el trabajo con la Literatura Infantil y por ende, con la cultura; esto supone conocer diferentes textos de distintas culturas además de saber seleccionarlos y valorar su contenido para la labor que supone educar para la armónica convivencia entre diferentes culturas. Los grupos de actuación a los cuales esta red se dirige son educadores, bibliotecarios, profesorado, estudiantes de magisterio y en general, investigadores; a todos ellos se les ofrece una serie de posibilidades que incluyen proyectos educativos para enseñar Literatura, colecciones de libros europeos que tratan sobre discapacidad, minorías y otros colectivos desaventajados, además

de niños y niñas tratados de forma discriminatoria, consejos y ayudas para las escuelas, bibliotecas y otras entidades interesadas en la temática.

4.2. El proyecto Visualising Europe: visual literacy and intercultural European education project

El proyecto denominado Visualising Europe: Alfabetización visual y educación intercultural europea propone una aproximación al desarrollo de la alfabetización visual y la educación intercultural, generando materiales que combinan múltiples culturas, lenguas, textos e intertextos (visuales). Se crearon dos manuales para el alumnado considerados como artefactos culturales que ayudan a la comunicación intercultural. La metodología de análisis de textos visuales incluyó el reconocimiento de lo representado, la construcción del contenido simbólico y la comprensión de los contextos culturales de producción propia recibidos por parte de los estudiantes.

4.3. El proyecto EPBC II

El proyecto EPBC II es un proyecto multilateral Comenius financiado por el programa de aprendizaje permanente de la Unión Europea. Su objetivo fue crear una colección de álbumes ilustrados procedentes de los veintisiete estados miembros de la Unión Europea y acompañar a dichos textos de material didáctico. Se procuró crear una base de datos fiable con el fin de que educadores, bibliotecarios o investigadores tuviesen un referente claro y un material útil para su actividad profesional.

Esta iniciativa es la continuación de EPBC (European Picture Book Collection) creado por diferentes profesionales procedentes del campo de la formación de maestros y de la Literatura infantil. Mediante narrativas visuales de al menos un álbum ilustrado de cada país de la Unión Europea, se intentó que tanto profesorado como niños aprendiesen acerca de cuestiones culturales relacionadas con la lengua, la literatura y la cultura de sus vecinos europeos.

EPBC II se centra en la promoción de uso pedagógico de los álbumes orientándose hacia la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas. Por ello, cada libro está acompañado por actividades on-line que tratan de ser interactivas. Se trata de que el proyecto y sus productos incidan en el profesorado y sus prácticas,

sobre todo en lo concerniente a las aproximaciones pedagógicas que conciernen a la enseñanza de las lenguas y las literaturas europeas.

4.4. El proyecto Visual journeys

Visual Journeys es un proyecto de investigación europeo que incluye el tratamiento con niños inmigrantes y no inmigrantes de diferentes culturas. Dicho alumnado tratará con libros que tienen ausencia de imágenes (i.e. Enmigrantes de Shaun Tan). El objetivo es analizar cómo dichos niños construyen el significado desde las imágenes con la finalidad de desarrollar una alfabetización crítica que les permita explorar las experiencias propias y ajenas relacionadas con los movimientos migratorios. Las excelentes ilustraciones de los textos manejados en el proyecto, conducen a los niños al desarrollo de su imaginación y a realzar el poder la imagen en sí misma.

5. ÁLBUMES ILUSTRADOS IDÓNEOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Libro: *Das land der Ecken*

Sinopsis:

En el país de las esquinas todo tiene esquinas. Una pelota va a alterar todo el sistema. Sólo el niño es capaz de comprender el mensaje.

Actividades de empleo en el aula:

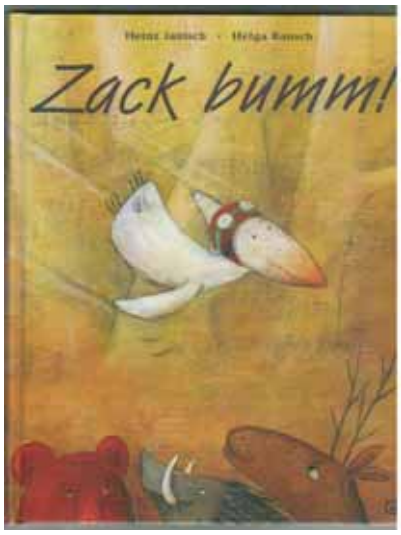
1. Observa detenidamente las ilustraciones y responde a las cuestiones siguientes:

¿Por qué los adultos rechazan el balón?
¿Por qué los niños pueden aceptar las "cosas redondas"?

Realiza un folleto en forma de tríptico con alguna otra "diferencia" a fin de contar una historia similar, y reflexiona sobre la importancia de las páginas finales.

2. ¿Conoce el alumnado algunas cosas en sus vidas que son "diferentes" y que otras personas no siempre entienden? Por ejemplo algunas modas o ciertos deseos por ver determinados programas o por leer libros que sus padres no siempre entienden.

Libro: *Zack Bumm*



Sinopsis:

Sigmund, un pájaro pequeño, se cae directamente del nido sobre su cabeza y al caer hace el sonido "Zack Bumm!"... Tal como si una puerta se hubiese cerrado. Después de su caída no puede charlar, silbar o cantar como los otros pájaros; así que todo el mundo lo llama Zack Bumm! Un viejo y sabio conejo percibe los sentimientos de tristeza de Sigmund y le ayuda a convertirse en un pájaro feliz, el mejor de todos los del bosque.

Actividades de empleo en el aula:

-Superchicos y Superchicas.

Los estudiantes le dicen unos a otros aquello en lo que son especialmente buenos (ej. hacer el pino, matemáticas, consolar a otros, hacer dibujos, la pintura, el surf o navegar por Internet, enredar, hacer la compra a buen precio, comer un gran plato de pasta, etc.)

Cada estudiante escribe sus logros especiales en la siguiente lista:

Yo soy... excelente... muy bueno... bueno... en...

Cada estudiante escribe en una hoja de papel, lo que él / ella le gustaría ser capaz de hacer. Todo el mundo dice lo que le gustaría aprender de otro niño o niña. Luego en parejas: un niño hace de profesor y otro de alumno. Finalmente, todo el mundo muestra aquello que ha podido aprender del otro.

Libro: *Vem ska tröst knyttet?*

Sinopsis:

Vem ska tröst knyttet? cuenta la historia de Toffle, un joven duende Moomin, que siempre está solo y asustado. Especialmente resalta su miedo a la oscuridad y se pregunta quién querrá consolarlo, y se dice: por la noche, ya sabes que las cosas no son tan malas como parecen ser. Decide abandonar su casa para buscar compañía, pero todo el mundo parece estar ocupado y Toffle se siente aún más solo. Ve a Hemulen sentado con gente feliz a su alrededor, pero nadie se da cuenta del niño pequeño de pie fuera en la oscuridad. Toffle observa y luego continúa hasta que llega a una playa y comienza a recoger piedras con su sombrero. Todavía se siente deprimido, porque no puede mostrarse a nadie. Luego se encuentra una botella flotando sobre el mar con un mensaje dentro.

El mensaje es de la pequeña Miffle, verdaderamente asustado, que quiere a alguien fuerte y amable para consolarla. Toffle ahora se siente fuerte y valiente, dispuesto a ayudar a Miffle. Camina sólo tratando de encontrar a la pequeña Miffle, y ahora tiene que ser muy valiente ya que Miffle tiene probablemente mucho más miedo que él. Toffle incluso asusta a los Groke a terrible distancia y encuentra a Miffle sentada en una roca cercana. Supera su timidez, escribe una carta y Miffle piensa que él es muy amable y bueno. En el futuro será cada vez más fácil el superarse más y más y ya no tienen nada más que temer.

Actividades para el uso en el aula:

1. Debate en torno a las imágenes:

Las imágenes y los colores dicen mucho sobre el contenido. Estas imágenes son una buena base para la conversación y la discusión. La primera imagen muestra Toffle sentado en su casa. ¿Cómo se siente? ¿Cómo podemos verlo en la foto? El profesor puede hacer preguntas similares que den lugar a que los niños entren en una discusión acerca de cómo las imágenes pueden mostrar sentimientos, por ejemplo, a través de expresiones faciales y colores. Inspirándonos en las imágenes los niños podrían tratar de hablar acerca de sus propios miedos y las cosas que les asustan. Otra forma para hacer que hablen, puede ser cuando Toffle ve los anuncios del partido y nadie le hace caso. Pide a los alumnos qué piensen que harían si fueran Toffle, deseando hacer nuevos amigos.

6. CONCLUSIONES

*Si bien la multiculturalidad es un hecho integrado en la sociedad, el colectivo de personas que conforman la sociedad sigue manteniendo ideas preconcebidas que no facilitan lo intercultural***.** Es importante señalar que hay un desconocimiento de las culturas europeas que tiene que ver más con el planteamiento educativo y social que con la propia actitud de los personas.

En la dinámica docente es posible plantear la inclusión de los álbumes ilustrados como recurso didáctico que ayuda a proveer de información al alumnado. En el caso que nos concierne las imágenes que puedan contener tanto álbumes ilustrados así como novelas gráficas nos permitirá aproximarnos al pensamiento del alumnado y a mostrarle posteriormente aspectos relativos a otras culturas.

El uso de álbumes ilustrados en particular, puede inducir el conocimiento y la reflexión sobre la Educación Intercultural. Estos recursos perfectamente pueden actuar como pretexto paran inducir al conocimiento de otras realidades y sobre todo, puede ayudar a que el alumnado explote sus capacidades y potencial.

Precisamos todavía de una labor de promoción de la alfabetización visual y del conocimiento de textos que promuevan la misma, además de una aproximación a la Educación Intercultural. Todavía es necesario un mejor conocimiento de qué es un texto visual, qué características tiene, y sobre todo, cuál es su verdadero potencial. En la sociedad actual, como se ha mencionado en el marco teórico, la alfabetización visual se convierte en un reto relevante. En el caso presentado, el álbum combina perfectamente lo textual, con lo visual además de ofrecerlos la posibilidad de imbuirnos en el mundo de la ficción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arizpe, E. y Styles, M. (2003). *Children reading pictures. Interpreting visual texts.* Abingdon: Routledge Falmer.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Colomer, T., Kümmerling, B. y Silva-Díaz, M. C. (Eds.) (2010). *New Directions in Picturebook Research.* London: Routledge.

Elkins, J. (2010). *The concept of visual literacy, and its limitations*. New York: Routledge.

Kiefer, B. (1995). *The Potential of Picturebooks: From Visual Literacy to Aesthetic Understanding.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.

Parmenter, L. (2003). Describing and Defining Intercultural Communicative Competence: International Perspectives. En M. Byram (ed.) *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe, 119-147.

Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, *nº4*, págs 23-40.

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

OBSTACLE RACE FOR A PLURILINGUAL EDUCATIONAL SYSTEM IN SPAIN

Lilly Escobar Artola
CEU Cardenal Herrera
lilly@uchceu.es

Escobar Artola, L. (2013). *Obstacle race for a plurilingual educational system in Spain. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN
Este artículo se centra en el análisis de cinco obstáculos y la necesidad de su superación para lograr un sistema plurilingüe efectivo y funcional. Se enfocan los siguientes puntos: 1) carencias en el nivel A2 de Inglés al culminar los estudios de la ESO, 2) los tipos de programas que se están implantando, 3) la competencia y formación del profesorado implicado, 4) los libros y material de apoyo disponibles y 5) los fundamentos pedagógicos y lingüísticos de base.

ABSTRACT
This article poses a look at 5 obstacles we see as necessary to overcome in order for a successful plurilingual educational system to work in Spain.The following points will be addressed: 1)unmet English A2 level standards upon finishing ESO, 2) types of programs being implemented, 3) the linguistic competence of the teaching staff involved, 4)development and implementation of materials to be used, 5)theoretical principles of successful language teaching.

Keywords: plurilingual, communicative, immersion, CLIL, skills, applied linguistics

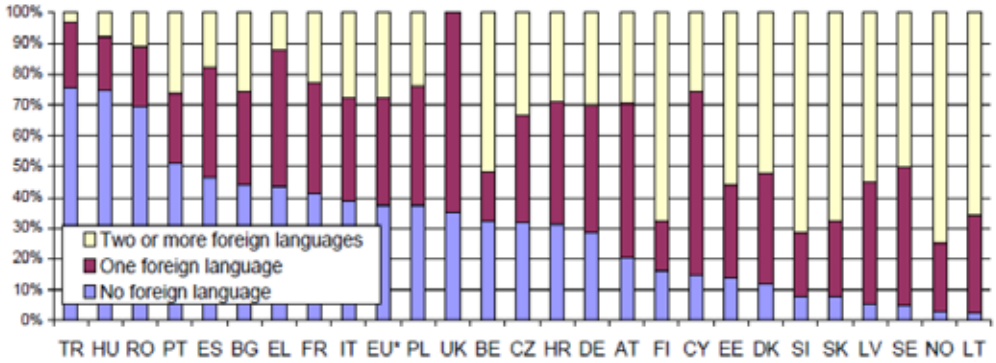
1. INTRODUCTION

Every morning it is with some fear and apprehension that we read our regional newspapers to find out what is said about the latest policies and new regulations for the coming school year in the Comunidad Valenciana. The Consellería de Educación of the Comunidad Valenciana has embarked on a plan for making our public schools a plurilingual educational experience starting from Educación Infantil all the way to High school and Formación Profesional . An ambitious plan designed by our legislators along the lines of the

PIALE (Plan Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras Marzo 2011) a nation wide program from the Ministerio de Educación. This program seeks to improve the foreign language competence of the Spanish population with a series of objectives to be implemented in a 10 year period across the regional educational administrations starting in the primary grades all the way up to Formación Profesional.

Plurilingual projects in regions of Spain like Barcelona, Madrid, Andalucía, Galicia and País Vasco among others have been working for a number of years. Some data about these projects can be found in the publication AICLE En El Contexto Europeo (Eurodyce 2006). However, we must keep in mind that the plurilingual effort in the Spanish education system is a two folded situation, on one side are the local demands in communities where there is more than one official language and on the other side is the foreign language competency much needed in our working age population. According to the office of statistics of the European Comission, Eurostat, the highest shares of the population perceiving themselves as speaking no foreign language are found in Hungary, Portugal, Spain, Bulgaria and Greece, between 43% and 75% (see figure 3, Lene Merjer et.al. Eurostat 49/2010).

Figure 3: Self-perceived knowledge of foreign languages (%)



Source: Eurostat, Adult Education Survey (AES)

Internal and external socio, political and economic factors have challenged Spain's long held attitude of complacency in its low achievements in foreign language competence, forcing us now to face this lagging handicap. The freedom of mobility for our university students, thanks to the Bologna Agreement, has resulted in an overwhelming number of candidates seeking to be certified in the B1 or B2 English proficiency levels following the CEFR (Common

European Framework of Reference for Languages). This accreditation gives our students the opportunity to continue their studies, look for professional development or find suitable work abroad particularly amidst the crisis we are immersed in apparently for years to come. A nation-wide effort has started with regional regulations and decrees in the public school system in order to fix the linguistic disadvantage. The terms plurilingual or bilingual are being frequently heard now in schools, among parents, from regional officials, legislators and even presidents, as seen in the PIALE program mentioned.

For those of us involved in applied linguistic studies, and in particular in the English teaching profession, it is encouraging but also worrisome. In this paper we seek to discuss and mention four troublesome areas in this journey towards plurilingualism in the public school settings. We see them as obstacles that will require hard work to overcome in order to race successfully.

2. UNMET A2 LEVEL STANDARDS UPON FINISHING ESO

We will start with the first one: unmet A2 level standard for graduating Bachillerato students. According to the 62nd article of the LOE the successful completion of the degree of Bachiller allows students to start intermediate or B1 level classes in the foreign language studied in high school. However, in many cases high school graduates cannot perform at such a level and must repeat an A2 course in order to meet the requirements of special programs within universities, or to obtain the accreditation needed for their future professional degrees. According to the results of the Estudio Europeo de Competencia Linguística (EECL) published in Europapress, 63% of Spanish students do not understand oral English upon finishing ESO. Fourteen countries participated in the study where Spain came out in 9th place next to Poland and Portugal (Europapress 22-06-2012).

This situation affects entering university students every year, making it difficult for them to attain an advanced level in their English skills within their four year programs. Unless students take English classes as part of their required courses during university, they have to find the extra time to do it and in the end many choose to postpone them for an uncertain time in the future. As a result we find among newly graduated professionals a wide spectrum of intermediate English levels, supposedly B1s, with few of them managing to certify an upper intermediate B2 level. Among the

working age population it is a conditioning and limiting factor for many.

This unmet A2 level in high school graduates is a determinant factor in the teaching careers or Grados de Magisterio, where primary and high school teachers are trained. If they enter university to study the Grado de Magisterio, with a doubtful A2 English level it is unlikely that they will be able to attain the B2 or C1 levels within their four year program. Education legislators across regional administrations are setting these high standards for teachers who intend to work in plurilingual programs. This frequently becomes one of the biggest barriers in their successful implementation.

3. **TYPES OF PROGRAMS IMPLEMENTED**

A second important issue to consider in this race towards plurilingual schools in Spain is the type of program to be implemented in each case. With different sectors of society discussing language issues the terminology used to refer to the educational programs proposed becomes confusing. A basic point to keep in mind is H. Doug Brown´s distinction of the term "second" language as one in which the target language studied is "readily available out there" and "foreign" language when students do not have contexts for communication outside the classroom (H.Dough Brown 1994). In the case of English teaching in Spain, we clearly fall in the "foreign" language scenario because the teacher is the only source of the target language heard. We all acknowledge that simple steps like having original version cinema, more access to the target language literature, and opportunities for outside classroom communication are key for reaching the outcomes expected. Quite often what ends up happening is that the teacher is left as the main source of knowledge and the one who carries the responsibility of the success in the outcomes.

Most of the plurilingual regional programs being implemented use different forms of immersion models. The first research in bilingual and immersion education originally comes from successful programs in countries where diverse language minorities co-exist forcing implementation of second language support programs. Consequently, most of this research is based on studies done in the Unites States, Canada, Nordic European countries. In studying and documenting Canadian immersion programs Genesee (1985) defines *immersion programs* as those in which regular school subjects are

taught in the target language. He classifies the models used as *early, delayed* and *late* immersion depending on the time that the FL is introduced (Omaggio 154).

Swain and Lapkin (1989), also referring to the Canadiana programs, classify them as *total* or *partial* immersion, depending on the percentage of the classwork done in the target language (Omaggio 154). These immersion type of programs face serious disadvantages in a context like ours, when the target language is a foreign one. As Doug Brown points out in a foreign language context the children are only exposed to the teacher's input "Therefore, the language that you present, model, elicit, and treat takes on great importance. If the foreign language class meets for only 90 minutes a week, which represents a little more than one percent of students waking hours, think of what they need to accomplish!" (H.Dough Brown, 1994).

In the case of Spain, the immersion program chosen in most of the plurilingual programs is the Content Language Integrated Learning (CLIL) or Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE). Originating from content based language learning which dates back to the 1960's, CLIL basic premise is that language is used as a vehicle for attaining subject matter knowledge (Donna Brinton, et.al., 1989). As a result, both language learning and content learning take place with equal intention. A detailed and thorough study with comparative results and statistics of the different CLIL programs in Europe since the 1970s can be found in the Eurodyce publication already mentioned

The framework used in CLILL is basically that students are taught *some* content-area-classes, like Math, Art or Physical Education in the target language and the rest in the native or official language of the region. In the Comunidad Valenciana, according to the most recent Decreto Plurilinguismo of August 3, 2012, there will be two tracks to choose from: the Programa Plurilingue en Valenciano (PPEV) and the Programa Plurilingue en Castellano (PPEC). In both programs one content-class has to be in the second language and a minimum of one in English. With less than 50% of the curriculum taught in the target languages achieving a high competency in any one of the three languages is doubtful. More studies regarding the progress and results of these plurilingual programs will have to be carried out in order to realistically support and embrace the well intentioned goals stated in the decrees.

4. TEACHER TRAINING AND COMMUNICATIVE COMPETENCE

A third obstacle we face in this plurilingual journey of the Spanish public schools is probably the most difficult one to overcome: the communicative competence of the teachers involved in the plurilingual programs. The speed at which this plurilingual effort is being implemented becomes a serious burden for working school teachers who find themselves pressured to attain advanced levels of competence in English in particular. The foreign language teacher is not a content-area teacher, and the subject matter teacher needs the language proficiency. The report from Eurydice states that in Primary education the majority of European teachers who are foreign language teachers are generalists, that is they can teach almost all of the curricula classes. However, in eleven countries, Spain one them, language teachers are specialists only in their field (PIALE p. 131, 2011). There seems to be a gap in the implementation of CLILL programs regarding teacher training in this area which is not readily available for working teachers, and it is gradually entering the university curriculum. It now appears that classroom teachers must spend their off school hours working to reach the language standards and the training "capacitación" required for the programs implemented. Consequently, it's not surprising that the Eurodyce report confirms in the section regarding implementation of AICLE programs the lack of qualified teaching staff available and the high cost of the programs as the two main obstacles for the success of these programs.

5. MATERIAL DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION

In fourth place, we must also consider the use, development and implementation of materials in a plurilingual program. Content-based foreign language instruction requires a repertoire of printed material at least comparable to that of the native language one. Here the publishing houses have stepped up to the challenge coming up with a variety of classroom texts that reproduce the original sources used in regular Spanish curricula. However, apart from this new material not much literature is available for teacher reference and student use to read beyond the classroom walls. Printed English, for example, is not a common sight in Spanish cities or in bookstores, where one can rarely find an English language section. Teachers must make an effort to seek for supplementary materials to reinforce primarily the reading

and listening skills, particularly in the initial stages if assimilation and comprehension are to take place. In a CLIL context where key vocabulary within each subject area taught is one of the intended outcomes, students must have a variety of materials available to them to reinforce this vocabulary. Ready access to classroom and library books is key in achieving effective reading competence. The reading texts used in class need to be reinforced and presented in different forms and contexts. As Krashen (1985) points out skills reinforce one another when students engage in sustained silent reading for pleasure and even more so if they have a wide selection and can themselves decide what they want to read (Scarcella 1992).

Along these lines, there is concern particularly among the primary classroom teachers regarding the content-area printed material in the foreign language. Care must be taken to ensure that in the effort to make the reading materials in the target language accessible to students the editing or language simplification does not affect or alter the content. This would lead to a lowering of the standards in the subject matter that could seriously affect children's achievement levels in later grades.

The situation is different for the language teacher who has at her disposal English textbooks for primary grades, that come fully equipped with a variety of resources: activity books, CDs, workbooks, storybooks, and class books. These materials are thoroughly designed and incorporate different learning styles activities in the skills practiced. What is more useful and appreciated is the fact that the teacher's book covers all the possible trouble points a novice teacher might find, and specific detailed instructions for each step are given and exemplified. In our foreign language teacher training courses, when we discuss material design our students know that their textbook will cover most of their needs. They gladly listen and participate in designing original activities and lesson plans to be presented in our classes. However, they are aware of the daily pressures, bureaucratic tasks, and out of class work they will face making it difficult to put into practice much of the creativity displayed in their training years in university.

6. LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL THEORETICAL PRINCIPLES

This relates to our last point or hurdle in our plurilingual race, one this congress addresses and helps us to overcome, the pedagogical and theoretical principles of successful foreign language

teaching and learning. New programs cannot be implemented disregarding all the research and documentation in this field. Here we find universities have stepped up to meet these needs with a wide variety of Masters Programs that are literally flourishing everywhere. These well intentioned Masters aim to provide teachers with the applied linguistic studies, the methodology, and the theoretical framework for some of these innovative multilingual programs. Those of us in the university teaching field are now responsible for this training challenge. However, what we frequently find is that we have to squeeze the basic theoretical foundations of foreign language teaching/learning into fast track courses. After completing these one or two year programs, we as teachers find a big gap between the student's theoretical background and their actual teaching performance. Meaningful and effective learning cannot be accomplished in speedy and heavy loaded programs. Students are presented, or sometimes bombarded, with the research of our field, which in many cases becomes difficult to assimilate due to their low target language competency. In the Masters programs and Grado degrees at our university, we have had to carefully select readings that will be minimally suitable for our students English proficiency level.

New decrees and regulations are seriously affecting teachers in the primary and secondary years who after many years in service find they have to work towards not only the foreign language requirement, as we have mentioned before, but also course like the Capacitación in order to participate in the multilingual programs. Understandably, these experienced teachers feel this is a heavy and unrealistic challenge. Recent headlines from newspapers in the Comunidad Valenciana announce that one out of every four teachers will be expected to participate in the plurilingual project being implemented there. These statements produce frustration and uncertainty among teaching staff already affected by the various educational reforms in the past.

It's a difficult scenario where suddenly primary school teachers are expected to become language teachers without sufficient guidelines or linguistic training in fundamental areas such as: error correction, communicative teaching, alternate use of L1 and L2, strategies for skills development, fossilization and many others within the field of foreign language pedagogy.

Universities and professional development programs have to meet the needs of working teachers in the transitional stages of the

plurilingual programs. Collaboration and team work between the public school and university is needed. More long term studies of multilingual programs and their results have to be analyzed and contrasted in order for responsible decisions. Language professionals must fight to be heard, asking the right people and asking the right questions will save time and money in successful implementation of multilingual programs.

The obstacles here mentioned are ones we consider critical for obtaining some success in the many multilingual programs being implemented across Spain. Lack of resources is often cited as one of the main reasons for not reaching well intended goals and objectives. We would agree in part with this point, but regarding other obstacles mentioned in this paper we believe some changes can be made that are not necessarily costly or require large amounts of administration's budgets. From a pedagogical point of view, any action taken from ones own initiative and motivation will, in the long run, provide better results. Mandatory programs don't work, instead we would encourage giving schools the freedom to gradually participate in pilot plurilingual programs according to the resources they have. Having a group of qualified teachers in the target languages and trained in the methodology of CLIL is the first and foremost important condition for embarking in these programs. We believe that in teacher training programs, universities and Escuelas de Magisterio is where most of the support for these programs must be found. Linguistics professionals should play an active role in the design, implementation, and continuous support of multilingual programs in the public schools. We as a community of language professionals must fight to be heard in regional boards of education regarding school policies and allocation of resources in foreign language teaching. Resources are fundamental for successful programs but also knowing how best to make use of them is just as important. El camino hacia el Plurilinguismo, like the theme of this congress, is a joint effort and we must get involved.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Brown, H.Douglas (1994). *Teaching by Principles.* Prentice Hall.

Educación convoca a los docentes para que acrediten sus conocimientos en lenguas extranjeras. Europapress (22-06-2012).

http://www.lasprovincias.es/20120807/comunitatvalenciana/provincia_alicante/decreto-plurilinguismo-201208071212.html

ABC *(21-06-2012) El 63% de los estudiantes que acaban la ESO tienen dificultades para entender el Inglés oral.* ABC (21-06-2012) http://www.abc.es/20120621/sociedad/abci-estudio-idiomas-linguistico-espaa-201206211656.html

Lene Mejer, Sadiq Kwesi Boateng, Paolo Turchetti (2010). *More Students study foreign languages in Europe but perceptions of skill levels differ significantly*. Eurostat Statistics in Focus 49/2010

Ministerio de Educación (2011). *PIALE Plan Integral de Aprendizaje de Lengua Extranjeras.* Madrid http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/03/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-2011.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA,SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN (2006)

Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurodyce 2006. www.eurodyce.org

Omaggio Hadley, Alice (1993). *Teaching Language in Context. Boston:* Heinle & Heinle,

Scarcella Robing and Rebecca L. Oxford (1992) *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

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

TRATAMIENTO DE LAS DISCREPANCIAS ORTOTIPOGRÁFICAS INGLÉS-ESPAÑOL

Juana Rosa Eugenio Galván
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Juany.e.g@hotmail.com

Karina Socorro Trujillo
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
ksocorro@dfm.ulpgc.es

Eugenio Galván, J.R. y Socorro Trujillo, K. (2013). Tratamiento de las discrepancias ortotipográficas inglés-español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13* (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos primordiales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es lograr una formación académica y profesional del estudiante que le capacite para incorporarse al ámbito laboral europeo, -y entendiendo que una de las posibles salidas profesionales del estudiante de lenguas aplicadas es la traducción, tarea que conlleva la producción de textos-, consideramos que en la enseñanza de lenguas se deben contemplar las discrepancias lingüísticas y culturales para la combinación lingüística con la que se trabaje. Por tanto, en este trabajo nos proponemos estudiar las convenciones ortotipográficas para la combinación lingüística inglés-español desde la perspectiva de la lingüística contrastiva con el fin de desarrollar esta sub-competencia lingüística que constituye una de las competencias necesarias para el desarrollo de la competencia traductora o de la producción textual, tanto en lengua inglesa como en lengua castellana.

Palabras clave: ortotipografía, traducción, competencia lingüística

ABSTRACT

Taking into account that one of the main aims of the European Higher Education Area (EHEA) is to achieve an academic and professional training of the learner that enables him/her to enter the European labour market and being aware of the fact that translation is one of the possible job opportunities for the learner of applied languages, a task entailing text production, we consider that both linguistic and cultural differences between the languages of the students should be dealt with in the classroom. Therefore, in this article we intend to study the English-Spanish typographical conventions from a constrastive approach in order to develop a sub-linguistic competente which conforms one of the competentes necessary to develop trasnlation competente or text production both in English and Spanish.

Key words: typographical syntax, translation, linguistic competence

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos estudiar las convenciones ortotipográficas para la combinación lingüística inglés-español desde la perspectiva de la lingüística comparada. Como asume Hurtado Albir (2001: 28-31) "se traduce porque las lenguas y las culturas son diferentes [...] y para traspasar la barrera de la comunicación debida a esa diferencia lingüística y cultural [...]. En efecto, puesto que existen diferencias entre las lenguas, pretendemos profundizar en una sub-competencia lingüística que, desde el punto de vista de la traducción, constituye una de las competencias necesarias para el desarrollo de la competencia traductora. Para ello, y con el fin de resolver las dudas más frecuentes a las que el traductor se enfrenta al traducir un texto del inglés en cuanto a la

puntuación, ortografía, tipografía y con el fin de mejorar la presentación del texto en español, aquí articulamos una especie de guía de referencia. Dicha guía pretende mostrar las diferencias ortotipográficas entre las lenguas de trabajo mediante una ortotipografía comparada que facilite la tarea de traducción o de producción textual.

Coseriu (1997: 222), por su parte, afirma que el traductor debe saber adecuarse tanto a las normas generales de comportamiento verbal, como a todas aquellas convenciones que regulan, con mayor o menor flexibilidad, la construcción de textos en la cultura meta y ser capaz de manejar todos los recursos ortotipográficos que pone a su disposición la lengua de llegada. Hurtado Albir (1996: 34) subraya esta idea al afirmar que el traductor debe ser capaz de elaborar un texto meta pragmáticamente equivalente al original y aceptable en la cultura receptora» porque el productor textual debe conocer las convenciones ortotipográficas de la lengua fuente y adaptarlas a las de la lengua meta. Asimismo, Claros (2008), señala que el traductor no se debe limitar a documentarse sobre el tema que ha de traducir, sino que ha de extenderse al conocimiento de las diferencias de los *usos tipográficos* entre el inglés y el español.

Cabe señalar que la inadecuada adaptación de los elementos formales en la traducción o extranjerismos ortotipográficos, según terminología de Martínez de Sousa (2003), influye negativamente en la producción textual.

Como señala Martínez de Sousa (2008), al hablar de ortotipografía, nos referimos a «una parte de la ortografía ya que la ortografía tiene dos facetas bien diferenciadas: la ortografía usual, que se supone que todos conocemos, y la ortografía técnica, que reúne las normas de grafía de los elementos científicos y técnicos; a su vez la ortografía técnica comprende la ortografía científica, o sea, las normas de la escritura científica, y la ortografía tipográfica u ortotipografía, que abarca las normas de escritura de los elementos gráficos.

En el siguiente apartado proponemos un estudio de las diferencias ortotipográficos, estudio que se aborda desde la estilística contrastiva con el fin de sistematizar los usos en inglés y español.

2. ESTUDIO ORTOTIPOGRÁFICO COMPARADO

En este apartado, analizamos y comparamos los aspectos ortotipográficos divergentes entre la lengua inglesa y castellana ilustrándolos con ejemplos. El análisis se basa en la clasificación que desarrolla Martínez de Sousa (2008) bajo el epígrafe “Ortografía de la palabra”, que adaptamos eliminando aquellos aspectos que no son relevantes por no presentar discrepancias de uso entre las lenguas analizadas, y añadiendo aspectos que consideramos significativos.

2.1. Tipos de letra

Los distintos tipos y tamaños de letra utilizados en un texto cumplen una función textual, siendo los tipos más significativos: la cursiva, la negrita, la volada, versalita o mayúsculas y la redonda.

2.1.1. Cursiva

También recibe el nombre de itálica y tiene una función diacrítica. Sirve para marcar una letra, una palabra, o un fragmento dentro del texto sobre el cual se

quiere llamar la atención del lector y también se emplea con las palabras no castellanas.

*A **Bed and Breakfast** (or **B&B**)* → Un ***Bed and Breakfast*** (o ***B&B***)

2.1.2. Versalita y volada

La versalita es la letra mayúscula de un tamaño inferior y la volada, es la letra de menor tamaño desplazada hacia arriba y que generalmente se usa en las abreviaturas.

20th century → siglo **XX**

2.1.3. Mayúsculas

Como muestran los ejemplos el uso de la letra mayúscula no siempre coincide en inglés y español como es en el caso de la designación de cargos cuando este acompaña al nombre, los gentilicios, los meses del año, los días de la semana, las religiones, los títulos de obras literarias o artículos o en la primera letra de los versos de los poemas:

*The**P**rime **M**inisterDisraely*→ el **p**rimer **m**inistro Disraely
***E**nglish, **S**panish*→ **i**nglés, **e**spañol
***D**ecember, **M**arch* → **d**iciembre, **m**arzo
***M**onday, **W**ednesday* → **l**unes, **m**iércoles
***M**uslim**s**, **S**ikhs**,** **H**indus*→**m**usulmanes, **s**ijes e **h**indúes
*The **B**oy in the **S**triped **P**yjamas* → El **n**iño del **p**ijama de **r**ayas

"She's No Good"

***W**ell, I don't know why I love you like I do*
***N**obody in the world can get along with you*
***Y**ou got the ways of a devil sleeping in a lion's den*
***I** come home last night you wouldn't even let me in.*
[...] *(Bob Dylan)*
***H**e andado muchos caminos*
He andado muchos caminos
he abierto muchas veredas;
he navegado en cien mares
y atracado en cien riberas.
[...] (Joan Manuel Serrat)

2.2. Abreviaciones

En todas las lenguas existe una tendencia a economizar en el uso del lenguaje. Existen diversos tipos de abreviaciones que se recogen a continuación.

2.2.1. Abreviaturas

El punto abreviativo es algo definitorio en las abreviaturas española, como por ejemplo en el caso de la abreviación de *número*.

*Sonata **No 1*** → Sonata **núm. 1** o **n.º 1**

a) Locuciones latinas:

600 ***AD*** *(Anno Domini)* → 600 **d.C**

b) Abreviaturas por contracción:

- Nombres de los números ordinales en los que se utilizan cifras y letras:

  22nd → **27.ª**

- Abreviaturas de tratamiento:

  St *(saint)*→ San; ***Mr*** *(Mister)*→ don; ***Mrs*** *(Misses)* → doña

c) Apócopes:

lab → *laboratory;* ***ad/advert*** → *advertisement*

2.2.2. Siglas y acrónimos

Las siglas son yuxtaposiciones de iniciales de un enunciado o un sintagma que da lugar a una formación léxica distinta. Se llama acrónimo a la sigla que se pronuncia como una palabra.

Según la norma UNE 50 - 128 - 94 establecida para la aplicación en la traducción de cualquier documento, las siglas del texto original deben expresarse con sus equivalentes en el idioma de traducción si existiera; si no, la expresión representada por la sigla debe explicarse la primera vez que aparezca en el texto acompañadas, entre paréntesis, de su desarrollo, para conocimiento del lector. En caso de que no exista una traducción reconocida, se debe procurar una traducción aproximada y mantener la sigla en su forma original:

the ***Irish National Liberation Army*** *(****INLA****)* → El **Ejército Irlandés de Liberación Nacional (INLA**)

Algunos ejemplos de siglas con traducción reconocida son «OTAN» por «*NATO*» u «ONU» por «*UN*».

2.2.3. Criptónimos

Llamamos *criptónimo* a la abreviación del nombre y apellido (s) de una persona con la escritura de sus iniciales. Aunque su uso no es frecuente en español sí lo es en el inglés norteamericano, sobre todo en los textos periodísticos.

FDR → F.D. Rooselvelt

2.2.4. Símbolos y signos

En ambas lenguas se prescinde del punto abreviativo y no varían en la forma del plural. Sin embargo, difieren en lo que se refiere a la colocación y tipografía utilizada. A continuación, mostramos los símbolos y signos que expresan porcentajes –con el espacio inseparable entre la cifra y el símbolo propio de la lengua inglesa-, monedas o el de la almohadilla inglesa:

100% → 100 % ***18,700km*** → 18.700 km
£255,000 → **255 000 libras**
#16 *Anticlimactic Paragraph* → **N.º** 16 Párrafo Anticlimático

2.3. Numeración arábiga y romana

a) Periodos de tiempo:

1830s → **los años 30 del siglo XIX**
Late ***16th*** *century* → A finales del siglo **XVI**
Expo'92 → Expo 92

b) En las enumeraciones en inglés se utilizan los números romanos en minúsculas, aunque cada vez se tiende más al uso de letras, entre paréntesis, tanto de apertura como de cierre, mientras que la lengua castellana admite que se combinen números arábigos y letras utilizando solo el paréntesis de cierre.

CONTENTS

Preface
1. *Introduction*
2. *English Literature Before Chaucer (500-1340)*
3. *The Age of Chaucer (1340-1400)*
(i) *Conditions during tha age of Chaucer*
(ii) *Chaucer's Life and Works*
....
(iii) *Other Poets of Chaucer's Age*
(a) *John Gower (1332-1408)*
(b) *William Langland (1330-1400)*
[...](*History of English Literature*)

1. FINALIDAD Y MARCO NORMATIVO DE LA *GUÍA*
1.1. ¿Qué se pretende con esta *Guía*?
1.2. ¿Cuáles son los referentes normativos de esta *Guía*?
[...] (*Guía de estilo Comisión Europea)*

c) Puntuación cantidades numéricas escritas con cifras:

595,000 gold coins → 595.000 monedas de oro
595 000 gold coins → 595 000 monedas de oro

d) La numeración en las direcciones, donde en inglés el número aparece inmediatamente delante del nombre de la calle.

1 Merrion Rd. → **el número 5 de** *Merrion Rd.*

2.4 Las fechas y franjas horarias

La diferencia más importante radica en el uso de abreviaturas latinas en inglés y el mayor uso español del punto o de los dos puntos añadiendo dos ceros si es hora en punto o de la franja horaria de 24 horas.

At 9:45 p.m*. (post meridiam)* → **a las 21:45 horas** o **a las 9.45 de la tarde**
On 6th December 1941 → **el 6 de diciembre de 1941**
On April 27, 2010 → 27 de abril, 2010

2.5. Signos ortográficos de puntuación

Los signos ortográficos son los que emplea la escritura para indicar la pronunciación de las palabras, los denominados signos *diacríticos*, y los que regulan la entonación de voces y cláusulas o las pausas que deben realizarse entre oraciones o períodos, llamados signos *sintagmáticos* (Martínez de Sousa, 2008: 292). En este trabajo, nos referiremos a estos últimos y recopilaremos los principales casos de divergencias entre el inglés y el castellano en lo que se refiere a los signos de puntuación sintagmáticos más representativos, donde existen usos claramente diferenciados que provocan interferencias en el trasvase entre ambas lenguas.

2.5.1. La coma (,), el punto (.), el punto y coma (;), los dos puntos (:) y los puntos suspensivos (…)

A la hora de utilizar estos signos ortográficos, en español se debe tener en cuenta, como norma general, que han de ir junto a la palabra precedente, seguidos de un espacio y fuera de las comillas, paréntesis de cierre o cualquier otro tipo de acotaciones. Sin embargo, en inglés nos encontramos con que esta última norma no es de aplicación puesto que estos signos van junto a la palabra precedente pero dentro de la acotación de cierre.

> *A boy came up to me in the classroom the other day and said, "Miss, what are you doing?" and I said, "I'm counting to ten, Alex**."*** (*Cutting Edge Advanced*, pág. 39).

> La luthier está persuadida de que el primer violín no lo construyó un artesano por propia iniciativa, ya que sólo un físico o un matemático puede haber ideado este instrumento, porque detrás hay un estudio muy complejo**"** **(***Magazine*, 1. 4. 12, 27)**.**

a) El punto es otro signo de mayor uso en inglés que en español puesto que en la lengua castellana se tiende a la subordinación e inclusión de conectores:

> *Such individual catastrophes may be rare**.** However, Clube and Napier calculate that there should be a few giant comets, 50 to 300 kilometres across* (López Guix, 2006:147).

> Estas catástrofes individuales quizá sean poco frecuentes, **aunque** Clube y Napier calculan que deben existir unos pocos cometas gigantes con diámetros de entre 50 y 300 kilómetros (López Guix, 2006:147).

b) La coma presenta grandes diferencias en uso respecto al español, sobre todo en lo referente a la enumeración de elementos:

En inglés suele emplearse una coma delante de la copulativa «and » y la disyuntiva «or»:

> *Most undergraduates take five or six years to finish their degrees**, and** many drop out of university* (*Cutting Edge Advanced*, pág. 47).

> La mayoría de los estudiantes universitarios acaban sus estudios en cinco o seis años **y** muchos abandonan antes de terminar (Traducción propia).

Antes de otras conjunciones como but (pero), because (porque), if (si), although (aunque), en inglés suele omitirse la coma, aunque a veces sea necesaria

su inclusión para mayor claridad. A la hora de traducir al castellano, a veces la coma es insuficiente y hay que emplear un punto y coma:

> *At first, railway axles and springs of cast steel were the only products made in this field,* ***but*** *in 1852 Alfred Krupp manufactures the first seamless steel railway tire* (López Guix, 2006:148*).*
>
> Al principio, los únicos productos creados en este sector fueron ejes y muelles de acero fundido para los ferrocarriles**;** pero, en 1852, Alfred Krupp fabricó la primera rueda de ferrocarril de una sola pieza de acero (López Guix, *2006:148).*

Cuando se enumeran tres o más elementos, en inglés suele emplearse una coma delante de la conjunción que separa los dos últimos términos, en especial si el último es más extenso, mientras que en castellano la coma desaparece:

> *It intersperses chapters describing the history, geography, social life****, and*** *religious customs of non-Islamic lands, such as India, Greece****, and*** *Rome, with accounts of the oceans, the calendars of various nations, climate, the solar system****, and*** *great temples* (López Guix, *2006:149).*
>
> Intercala capítulos que describen la historia, la geografía, la vida social **y** las costumbres religiosas de las tierras no islámicas, como la India, Grecia **y** Roma, con descripciones de los océanos, los calendarios de diversos países, el clima, el sistema solar **y** los grandes templos (López Guix, *2006:149).*

Cuando se utiliza entre dos o más adjetivos que califican a un mismo sustantivo, en castellano se prefiere utilizar la conjunción « y » o anteponer el adjetivo.

> *He is a strong****,*** *healthy man (GrammarBook,* Jane Straus).
>
> Es un hombre fuerte **y** saludable *(Traducción propia).*

En cuanto a la utilización de la coma junto a adverbios o complementos circunstanciales, el inglés permite con mayor facilidad su omisión para no facilitar la continuidad de la frase, mientras que en castellano, si los elementos adverbiales o circunstanciales no ocupan dentro de la frase su posición natural, suele ser preferible utilizar la coma.

> ***Through her headset*** *this woman sees a virtual meeting with several people sitting around a table* (*Cutting Edge Advanced,* pág. 86*).*
>
> **Gracias al equipo de audio,** esta mujer puede ver la mesa redonda de una conferencia virtual (Traducción propia).

En inglés se utiliza coma detrás de la fórmula de saludos en las cartas; esta coma ha de traducirse por dos puntos (:) en español, y la palabra que sigue debe ir en mayúsculas.

Dear Sir, → **Muy señor mío:**

2.5.2. Signos de apertura y cierre: interrogaciones, exclamaciones, comillas, paréntesis y corchetes

> *Last but not least, remember that it's not a computer you're talking to, it's a real live human being —some people seem oblivious to the fact that writing in capitals is the equivalent of SHOUTING, and should be avoided unless you intend to convey excitement:* ***'WE WON!'****(Cutting Edge Advanced).*
>
> Por último, y no por ello menos importante, recordarles que no están hablando con un ordenador sino con un ser humano. Algunos parecen obviar el hecho de que escribir en mayúsculas es equivalente a GRITAR, y que deberían evitarlos a menos que quieran expresar entusiasmo: **«¡GANAMOS!»** (Traducción propia).

2.5.3. La raya

Equivale a un paréntesis, aunque con una función diferente: encerrar incisos «sugerentes, irónicos o afectivos, de una intención más bien estilística» (Marsá, 1986: 289). En inglés también se utiliza para acotar incisos, pero aparece con mucha frecuencia como forma de explicación, recapitulación o énfasis, abriendo raya, colocando el texto oportuno y luego cerrando con punto y seguido. Si el castellano utiliza la raya con estos fines, abre y cierra con raya, aunque es más usual el uso de otras marcas de puntuación: los dos puntos, la coma, el punto y coma o los puntos suspensivos. Otra de las diferencias es que la raya en inglés va separada por un espacio de la palabra que la sigue o antecede; en castellano no lleva espacio. En los siguientes ejemplos se puede ver como en la traducción se opta por otros signos de puntuación en sustitución de las rayas:

> *Elder Dempster and Company, being a private firm* ***— or partnership —*** *provided no information about its financial situation until it acquired "limited" status in 1910* (*The trade markers: Elder Dempster in West Africa).*
>
> La empresa privada **y sociedad colectiva** *Elder Dempster and Company* no proporciona información sobre su situación financiera hasta 1910, cuando se convierte en compañía de responsabilidad limitada (Traducción propia).
>
> *The countryside is stunning and the people along the way are infectiously upbeat* ***— excited to see fresh face, especially one of European origin*** (*Think in English Magazine*, n.º116, pág.11).
>
> El paisaje de la campiña es impresionante y la gente que ves por el camino contagia su optimismo**; me entusiasma ver las caras sanas, en especial la de un transeúnte de origen europeo** (Traducción propia).

Además, la raya se utiliza en castellano para marcar la intervención de los distintos personajes de un diálogo donde el inglés emplea comillas:

> *Andrea asked Young Man whether he would have responded to her ad if she had stated her true age in the first place.*
> ***"****Of course not,****"*** *he replied, proving her point.*
> (*Speakup*, n.º 274, pág.38)
> Andrea le preguntó al joven si él hubiera contestado a su anuncio conociendo su verdadera edad.
> **—**Desde luego que no **—**le contestó, reafirmando sus razones.
> (Traducción propia)

2.5.4. El guión

También el inglés utiliza habitualmente el guión para expresar la edad, relaciones de parentesco o para expresar los números compuestos y algunas fracciones y palabras compuestas por prefijación:

> ***sister-in-law*** → cuñada; ***27-year-old*** → 27 años de edad; ***thirty-two*** → treinta y dos
> *5,000* ***African-American*** *soldiers* → 5 000 soldados **afroamericanos**

2.6. Otro marcador tipográfico: la sangría

El sangrado de un párrafo consiste en empezar un renglón más adentro que los otros de la plana (Claros: 2008). La tipografía anglosajona tiene la costumbre de eliminar la sangría del primer párrafo de un texto y también la de todos ellos en algunas ocasiones. Siguiendo a Martínez de Sousa (2008), en español todos los párrafos deben empezar con sangría, aunque existe otra escuela que sugiere que el primer párrafo no la necesita.

> *Introduction*
>
> *There is a growing interest in philosophy of education amongst students of philosophy as well as amongst those who are more specifically and practically concerned with educational problems. [...]*
> *To call philosophy of education a specific branch of philosophy is nor, however, to suggest that it is a distinct branch [...]*
> *Theres is a danger in philosophy of education, as in any other applied field, of polarization [...]* (*Philosophy of Education; An Introduction,* pág. 7)
>
> DIFICULTADES DE ESTUDIO
>
> Se ha discutido mucho sobre la conveniencia del vocablo Prehistoria para designar aquel periodo del pasado de los hombres anterior al nacimiento de la escritura [...]
> Como habrá observado el lector curioso, he subrayado la expresión de *los hombres*, y, desde luego, lo he hecho con una intencionalidad [...]
> Ahora bien, ¿qué cosas de os hombres y de su existencia en el mucho que les ha tocado vivir nos interesa más? [...] (*Historia universal* pág. 24)

3. CONCLUSIONES

Tras realizar nuestro estudio, podemos concluir que: 1) hay que darle a esta sub-competencia lingüística la importancia que merece pues un texto mal escrito puede deslucirse no sólo por su presentación sino porque no funcione a nivel pragmático si, por ejemplo, se diera el caso de que estuviera mal puntuado. De ahí la pertinencia del estudio de las convenciones ortotipográficas para el productor textual, ya sea en calidad de escritor o de traductor; 2) la lengua está *viva* y en continua evolución, y por tanto aquellos que nos dedicamos de alguna manera a todo lo relacionado con su estudio debemos estar al día de los cambios que se vayan produciendo; 3) hay que seguir las directrices marcadas por las normas de la lengua en cuestión (RAE, normas ISO, UNE, Manuales de estilo, etc.) aunque en ocasiones se permitan desviaciones de la norma pues también se percibe que el uso

a veces prima sobre lo que dicta la *norma*. Así, encontramos que salvo las normas *ISO o UNE*, el resto de los manuales consultados son permisivos en la aplicación de las reglas o normas al utilizar términos como «se aconseja», «se tiende a» o similares, e incluso los propios manuales llegan a desviarse de su propia norma. Otras veces es el propio encargo de traducción el que determina la estrategia que se debe seguir.; 4) queda constancia de la presencia de anglicismos ortotipográficos en textos de fuentes fiables, por ejemplo, de organismos institucionales, cuya corrección en el uso de la lengua debería estar normalizado. Un ejemplo es el anglicismo ampliamente utilizado en español de pluralizar las siglas con una «s» final como lo hace el idioma inglés, como en el caso de «DNIs» por los «DNI», que nos lleva a resaltar la importancia de la figura del corrector de estilo que evitaría que se produjesen estas desviaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Claros, M.G. (2008). *Un poco de estilo en la traducción científica: aquello que quieres conocer pero no sabes dónde encontrarlo*. Panace@. Vol. IX, n.º 28. Universidad de Málaga.

http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d1619903/Panace@_28_diciembre_2008.pdf [Consulta: 11 mayo 2012].

Coseriu (1997). Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción, en Coseriu, E.: *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos. 214-239.

Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Publicacions de la Universitat Jaume I, ed. III, Castellón.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.

López Guix, J.G. y Minett Wilkinson, J. (2006). *Manual de traducción. Inglés/Castellano*. Editorial Gedisa, S.A.

Marsá, F. (1986). *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona: Ariel.

Martínez de Sousa, J. (2003). Los anglicismos ortotipográficos en la traducción. http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n11-editorialsousa.pdf [Consulta: 7 marzo 2012]

Martínez de Sousa, J. (2008). Ortografía y ortotipografía del español actual. Ediciones Trea, 2.ª ed

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

INFLUENCIAS POSTCOMUNICATIVAS EN ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE E/LE

Joseba Ezeiza Ramos
Universidad del País Vasco.
Dpto. de Lengua Vasca y Comunicación.
joseba.ezeiza@ehu.es

Ezeiza, J. (2013). Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13* (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN

En este trabajo se realiza una reflexión acerca de los retos a los que se enfrenta la enseñanza de lenguas en la etapa postcomunicativa. Esta reflexión se acompaña de algunos datos empíricos correspondientes al estudio de dos corpus de manuales de E/LE representativos de los primeros movimientos detectados en la etapa postcomunicativa. Dichos datos evidencian la convivencia de dos hipótesis sobre la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Una de ellas se mostraría interesada por indagar fórmulas eficaces para «aprender a comunicar» ; la segunda, en cambio, abogaría por estrategias didácticas basadas en «comunicar para aprender»

Palabras clave: tendencias postcomunicativas, orientación metodológica, manuales

ABSTRACT

This paper reflects on the challenges facing the teaching of languages in the postcommunicative era. This reflection is accompanied by some empirical data drawn from the study of two E/LE textbook corpus representative of the first moves detected in the postcommunicative era. These data show the coexistence of two hypotheses on the teaching / learning of E LE. One is interested in finding out effective ways of «learning to communicate»; the second, however, advocates teaching strategies based on «communicating to learn».

Keywords: postcomunicative trends, methodological approaches, manuals

1. INTRODUCCIÓN: APROXIMACIÓN AL TEMA

Aunque la denominación *enseñanza postcomunicativa* no se ha incorporado hasta fechas recientes al discurso sobre didáctica de E/LE, se trata de un concepto que tiene un cierto recorrido en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y al que ya se alude, al menos, desde finales de los años 70, cuando Brumfit (1979) hizo una propuesta alternativa para la secuenciación de actividades que, ya en su momento, consideró conveniente denominar "postcomunicativa".

De este modo se abrió una vía de reflexión, investigación e innovación a la que se unieron otros expertos como Littlewood (1981), Scrivener (1994 y 1996), Carther y McCarthy (1995-a y b) o Lovelock (1996) que tuvo como objetivo estudiar el posible interés de modelos de instrucción alternativos a los modelos PPP (presentación-práctica controlada-práctica comunicativa) y RRP (recepción-reproducción-producción), que eran los más habitualmente utilizados por los planteamientos comunicativos.

En cualquier caso, otra corriente de pensamiento entrecruzada con las anteriores fue generando un estado de opinión que dio lugar a la "etapa postmétodo" (Brown, 1980; Rivers, 1981; Stevick, 1982; Stern, 1983; Prabhu, 1990; Allwright, 1991; Nunan, 1991; Van Lier, 1991 y 1996; Kumaravadivelu, 1994, 2001 y 2003; Ur, 1996; Richards, 2001; Richards y Rodgers, 2002;Decoo, 2011; Hall, 2012; etc.) en la que parece abandonarse la búsqueda de una fórmula universal para la enseñanza de lenguas –el "método"- y en la que *se aboga por un progreso integrador y no excluyente de diferentes aportaciones conceptuales*, *basado en una reconducción de la relación entre teóricos y docentes* (Martín Peris. 2009).

En este contexto, algunos expertos e investigadores fueron asentando las bases de lo que conocemos como "enfoque por tareas" (Prabhu, 1987; Nunan, 1989 y 2004; Crookes y Long, 1992; Willis, 1994 y 1996; Skehan, 1993, 1998 y 2002; Willis y Willis, 1996 y 2001; Martín Peris, 2004; Staire, 2011; etc.,) que representaría junto con el conocido como "atención a la forma" (Marton, 1987; Celce-Murcia, 1988; Long, 1988; Ellis, 1993, 1997 y 2006; Spada, 1997; Stevick, 1998; Doughty y Williams, 1998; Doughty, 2000; Castañeda y Ortega, 2001; Ortega 1999, 2000 y 2005; Ortega, 2001, 2002 y 2003; Macaro, 2003; Larsen-Freeman, 2003; Van Patten, 2003; etc.), una de las modalidades de enseñanza postcomunicativa de lenguas más consolidadas.

De forma paralela, solapada o, incluso entrecruzada, se fueron también desarrollando e implantando otras modalidades de enseñanza/aprendizaje como pueden ser el "enfoque léxico" (Willis, 1990; Lewis, 1993; Little, 1994; etc.), la "enseñanza basada en el texto" (Feez, 1998; Celce-Murcia y Olshtain, 2000, 2001 y 2005; Paltridge, 2001; etc.), el "enfoque por competencias" (Richards, 2001; Richards y Rodgers, 2002) o el "aprendizaje integrado de lengua y contenidos" (Stryker y Leaver, 1997; Coyle et al., 2010).

Con todo, en una primera aproximación no se vislumbra claramente la razón por la que se opta por denominar "postcomunicativa" esta nueva visión de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, hablar de modelos postcomunicativos se puede justificar por dos motivos. Por una parte, el enfoque comunicativo es indudablemente un hito fundamental en la historia de la enseñanza de lenguas, ya que, además de haber tenido una gran aceptación social en muchos y muy diversos ámbitos, es probablemente el mejor representante del esfuerzo por delimitar un espacio propio para la investigación, la innovación y el desarrollo de todo lo relativo al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Por otra parte, su propio proceso de concepción, gestación, desarrollo y consolidación ha promovido los principales debates, las investigaciones más relevantes y las propuestas más innovadoras que se han realizado hasta la actualidad en este campo.

Probablemente por estas dos razones ha podido ir consolidándose un cierto acuerdo para referirse a los movimientos que se están produciendo actualmente en las formas de concebir y desarrollar los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas como indicios de que nos encontrarnos en una era "postcomunicativa". En cualquier caso, conviene advertir que aún no contamos con datos y evidencias suficientes para afirmar que todas las nuevas propuestas puedan considerarse significativamente diferenciadas de las del enfoque comunicativo. Tampoco contamos con datos que clarifiquen si el conjunto de propuestas emergentes responden a planteamientos comunes o si, por el contrario, apuntan hacia una clara diferenciación y diversificación. Lo que sí parece claro es que el enfoque comunicativo ha tenido tanta influencia en la didáctica de lenguas y en la sociedad, que es la referencia previa consolidada más reciente, y, por lo tanto, a falta de una mayor perspectiva sobre las líneas a través de las que está evolucionando la enseñanza de lenguas en la actualidad, parece lógico que sirva de referente.

No obstante, y aun cuando parece que en este momento parece estar extendiéndose la convicción de que actualmente se está consolidando una concepción de la enseñanza de lenguas diferenciada del enfoque comunicativo, tampoco parece que esté muy claro cuáles son sus principios y características distintivas. Diversos autores que -como Richards (2001), Newby (2006), Baralo y Staire (2010), Hall (2011), Calvi (2012) o López y Luque (2012)- se han referido recientemente a las tendencias postcomunicativas, parecen coincidir en la idea de que éstas no suponen una ruptura con los planteamientos del enfoque comunicativo, sino una evolución natural y, probablemente, inevitable y necesaria del mismo que responde al cambio de valores sociales, a los hallazgos empíricos y a la rápida evolución de la tecnología y las formas de vida.

Así pues, las propuestas postcomunicativas compartirían –al menos en una primera aproximación- un cierto eclecticismo, una cierta permeabilidad a las aportaciones de disciplinas diversas y a influencias de diferente naturaleza, y también quizás una vocación de satisfacer, en la medida de lo posible, las demandas de unos estudiantes cada vez más informados, con mayor experiencia en el aprendizaje de lenguas y, por lo tanto, más exigentes. Así, Baralo (2008) interpreta que las tendencias postcomunicativas conciben la enseñanza de la lengua como *un proceso heterodoxo, ecléctico, de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas* y Calvi (2012) coincide con Baralo (2008) en que *este eclecticismo solo puede dar buenos resultados a partir de una amplia plataforma de conocimientos* (Calvi, 2012: 5).

2. BASES CONCEPTUALES

La cuestión es, por lo tanto, cuáles son las bases compartidas por las tendencias postcomunicativas y las fórmulas que aplican para singularizar sus propuestas. De hecho, al igual que la transición de los modelos estructurales a los modelos comunicativos se produjo al albor de la evolución de las ideas, valores y necesidades sociales con respecto a las lenguas y su aprendizaje, la era postcomunicativa viene también condicionada por una serie de teorías, principios y experiencias, de mayor o menor calado, pero que estos últimos años han ido impregnando la actividad docente y han promovido la propuesta y ensayo de nuevas fórmulas, más o

menos alejadas de los planteamientos comunicativos que posiblemente derivarán en uno o más modelos de enseñanza. Entre los conceptos, ideas e innovaciones que probablemente estén influyendo en estos movimientos hay algunos que parecen estar cobrando cierto eco en nuestro entorno cercano. Se pueden diferenciar en tres grupos

2.1 Nuevos postulados teóricos de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas

Entre las aportaciones que la enseñanza de lenguas ha recibido estos últimos años de la Lingüística Aplicada cabe destacar, en primer lugar, la evolución que se ha producido en la concepción de la competencia comunicativa, evolución que ha venido acompañada por el desarrollo de nuevos constructos explicativos orientados tanto a la enseñanza de lenguas como a su evaluación (Celce-Murcia et al. 1995; Chapelle et al., 1997; Celce-Murcia, 2007; Bachman y Palmer, 1996 y 2010; etc.). Se trata de modelos multidimensionales concurrentes con la visión de la enseñanza que se desprende del conocido como "principio orientado a la acción" –principio que inspira, entre otros proyectos, el *Marco común europeo de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas* (Consejo de Europa, 2001)- y que, desde esta perspectiva, tratan de explicar cuáles son los principales elementos que configuran la competencia comunicativa y qué variables parecen tener influencia en su desarrollo, enriquecimiento y su uso eficaz en contextos comunicativos diversos.

De forma paralela, se ha producido la consolidación de ciertos principios metodológicos que, apoyándose en evidencias empíricas, sugieren la necesidad de caminar hacia modelos de enseñanza-aprendizaje *multidimensionales, fractales y orgánicos* (Larsen-Freeman, 2003). Esta concepción de la enseñanza-aprendizaje llama la atención no solo sobre el amplio abanico de factores que intervienen en el proceso y que pueden determinar el potencial, el devenir y los resultados de un determinado diseño metodológico, sino también sobre la importancia de variables ajenas al propio diseño que pueden condicionarlo en un nivel incluso altamente determinante.

Todo ello coincide con la emergencia de la que se conoce como *Teoría de la Complejidad* (Larsen-Freeman y Cameron, 2008-a y b; Miestamo et al., 2008; Parodi, 2008; Bastardas, 2009; Ellis y

Larsen-Freeman, 2009; Sampson et al, 2009; Aden et al., 2010; etc.) que tiene dos derivada específicas que focalizan la enseñanza/aprendizaje de lenguas y su evaluación. Se tratarída de la *Teoría de Sistemas Dinámicos* [Dinamic Systems] (Herdina y Jessner, 2002; Yang, 2010; Verspoor et al., 2011; Verspoor, 2012) y de la *Evaluación Dinámica* (Antón, 2008 y 2012; Pohener, 2008).

La idea medular que resumiría las aportaciones entrecruzadas de todas estas perspectivas y, por lo tanto, el estado actual de la cuestión desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada, quedaría aproximadamente resumida en la siguiente referencia:

> Todos los factores o variables que intervienen en el desarrollo del lenguaje están interconectados, interactúan entre sí a lo largo del tiempo y su influencia varía a diferentes niveles y a diferentes escalas temporales. Las condiciones iniciales tales como L1 del alumno, la motivación o el nivel de competencia son cruciales, pero el proceso de aprendizaje se ve afectado también por múltiples factores, que pueden ir variando en el tiempo. Por ello, el desarrollo de la competencia no es lineal y no todos los alumnos presentan la misma variabilidad. En definitiva, la variación es la norma (Vespoor, 2012: 533).

2.2 Nueva aproximación a la consideración social de la lengua y su aprendizaje

Otro de los movimientos conceptuales que mayor influencia ha tenido en la metodología de enseñanza de lenguas es, precisamente, el cambio que se ha producido en la propia consideración social de las lenguas, de su enseñanza y de su aprendizaje. Según Richards (2001) actualmente existe gran conciencia sobre la relevancia del contexto social y económico de la lengua, de la situación concreta en la que se produce su enseñanza y aprendizaje, y de los condicionante psicosociales que la rodean. De ello se desprende una mayor sensibilidad hacia los hechos socioculturales en los que se enmarca el uso de la lengua y a los que la propia lengua impregna, y esta sensibilidad invita a una reconstrucción crítica de de la propia actividad de enseñanza y aprendizaje de la(s) lengua(s).

Así pues, se asume la necesidad de contemplar e integrar en la enseñanza de lenguas algunos factores que, aun siendo extralingüísticos, son considerados inherentes a la comunicación y al uso y aprendizaje de la(s) lengua(s). Entre ellos cabría destacar

factores como la identidad lingüística, la consideración social de la(s) lengua(s), las ideaciones sobre el mundo y la cultura, las tradiciones educativas, etc. En esta nueva perspectiva se atendería a estos factores desde una doble visión: la del mundo del aprendiente y la del mundo de los hablantes de la lengua meta.

De ello deriva una nueva concepción de los objetivos de aprendizaje considerados ahora como constructos complejos, lo cual obliga a acudir a disciplinas diferentes a la didáctica de lenguas para establecer cuáles deberían ser los fines de la enseñanza/aprendizaje, y qué aspectos lingüísticos y extralingüísticos deben contemplarse en el diseño curricular. Por otra parte, desde esta perspectiva, los currículos deberían necesariamente pivotar en torno al propio estudiante como eje central. Ello exige prestar una atención prioritaria a su perfil sociocognitivo y afectivo; a sus motivaciones e intereses; a sus estilos y estrategias de aprendizaje; etc. Todo ello debería conciliarse armónicamente con los intereses de la(s) sociedade(s) de origen de dichos aprendientes y con los intereses al respecto de la(s) sociedade(s) de la lengua meta.

En resumen, la concepción contemporánea de la enseñanza/aprendizaje de lenguas asume la complejidad no sólo como aproximación a la lengua y los fenómenos lingüísticos, sino también como aproximación a su enseñanza y aprendizaje. El cambio que conlleva esta reconceptualización y su influencia en la en los nuevos currículos queda claramente sintetizada en esta referencia de Richards (2001):

> De todo ello, se desprende de una visión integral del currículum como conjunción compleja de planes, recursos y experiencias, y como espacio dinámico de toma estratégica de decisiones (Richards, 2001).

2.3 Influencia de fenómenos como la Globalización, la Era Digital y la Sociedad del Conocimiento

El cambio de visión al que se ha hecho referencia en los apartados 2.1 y 2.2 ha sufrido un importante impulso con la influencia de fenómenos como el de la globalización, la era digital y la sociedad del conocimiento. Ligado a todo ello, estos últimos años hemos asistido a una eclosión de las tecnologías de la información y de la comunicación y a un importante aumento de la movilidad.

Por una parte, gracias a las nuevas tecnologías, se han abierto múltiples vías de acceso a una gran variedad de contextos de uso de la lengua y también se han generado nuevas formas y modos de comunicación y de interrelación entre lenguas, sociedades y culturas. En este nuevo escenario se produce un flujo constante de información, recursos e ideas, y se abren nuevas posibilidades de acceso a formas diversas comunicación y aprendizaje. Debido a ello, actualmente asistimos a proceso muy evidente de diversificación de contextos de enseñanza, diversificación de perfiles de estudiantes y diversificación de necesidades de aprendizaje que, a su vez, conllevan una gran diversificación de la demanda.

Por otra parte, la popularización de la actividad de aprendizaje de lenguas, la consolidación de una "cultura de aprendizaje" y la facilidad existente para intercambiar y cotejar experiencias al respecto, tiene como resultado un alumnado que cuenta un criterio más formado acerca los logros que desea alcanzar, acerca de los plazos en los que deberían poder conseguirlos, acerca de la forma de acreditarlos, etc. En consecuencia, hoy en día el alumnado es altamente exigente con la cualificación del profesorado; espera una enseñanza con elevados estándares de calidad; desea participar de las decisiones relativas a su proceso de aprendizaje; etc.

En este contexto se impone ineludiblemente el que se conoce *Principio de Racionalidad Limitada* (Simon, 1996) que prioriza el criterio de "satisfacción" (lograr algo "suficientemente bueno", esto es, soluciones aceptables) frente a modelos "troquelados en el yunque de la maximización". Se trataría de desarrollar diseños que satisfagan adecuadamente las demandas y necesidades, pero sin aspirar necesariamente a lo máximo. En cualquier caso, perseguiría modelos sobrios, con pautas basadas en evidencias empíricas y en continua revisión, con una orientación más "predictiva" (orientada a objetivos) que "prescriptiva" (orientada a los principios).

En definitiva, los retos a los que nos enfrenta la sociedad actual exigen respuestas didácticas que permitan atender de forma local y específica a las exigencias particulares e idiosincrásicas de cada lengua, de cada contexto particular de aprendizaje y uso, y de cada grupo social de interés. Pero, al mismo tiempo y atendiendo a los principios obligados de economía, racionalidad y de relativa universalidad, dichas soluciones deberían sustentarse en un conjunto de principios compartidos, que permitan dar cierto nivel de satisfacción a las necesidades los agentes implicados en los procesos de enseñanza/aprendizaje, y a la sociedad en su conjunto.

Probablemente, este sea el punto que ofrece un anclaje más sólido de las tendencias postcomunicativas, entendidas como modelo abierto, flexible y dinámico, desarrollado para dar una respuesta óptima a las necesidades de una sociedad diversa y cambiante. Por todo ello se muestra como un modelo *ecléctico, humanista, diverso, pluridisciplinar* y también *sugiere una falta de sistema, de unidad, de respuesta única, de autoridad intelectual y científica y de credibilidad ante los grandes discursos institucionalizados* (Baralo y Staire, 2010: 217). La cuestión clave consiste en dilucidar si estas tendencias se asientan sobre bases sólidas o, si por el contrario, *se sitúan en el espacio conceptual ecléctico del todo vale, sin saber ni cómo, ni cuándo, ni qué, ni por qué, ni para qué seleccionar un contenido y un procedimiento didácticos al servicio de un determinado objetivo de comunicación en la lengua que está enseñando* (Baralo y Staire, 2010: 222). Para aclarar este punto (y para poder evitar prácticas que no cuenten con un aval suficiente), se requieren dispositivos de control de calidad, basados en datos empíricos. Esto es, la nueva situación exige necesariamente la integración de investigación e innovación, ya que no todas las innovaciones tienen el mismo grado de validez, ni todas las soluciones válidas lo son en igual medida en todos los contextos y situaciones.

3. PRIMEROS MOVIMIENTOS POSTCOMUNICATIVOS EN E/LE

Como primera aproximación a la cuestión, en un trabajo anterior (Ezeiza, 2007) se trató de realizar una panorámica amplia de la oferta de manuales de enseñanza de E/LE, a partir del estudio de propuestas representativas de cinco orientaciones metodológicas: a) el enfoque estructural; b) el enfoque nocional-funcional; c) el enfoque comunicativo; d) el enfoque comunicativo moderado; y e) el enfoque por tareas. Como se puede apreciar, los dos primeros grupos de manuales serían precomunicativos y los dos últimos serían postcomunicativos. Tal y como se puede apreciar en la tabla nº 1, se trata de un corpus que cubre el periodo que se extiende desde 1974 hasta 2005. Por lo tanto, el corpus de dicho trabajo ofrece una panorámica bastante amplia de cómo se transitó, en primer lugar, hacia el modelo comunicativo, y qué movimientos se produjeron posteriormente, a lo largo aproximadamente de una década.

I. Metodología con base estructural
Sánchez, A. et ál. 1974. *Español en directo*. Madrid: SGEL. Sánchez, J. y García, N., 1981. *Español 2000*. Madrid: SGEL. Moreno, C., 1993. *Curso superior de español*, Madrid. SGEL.
II. Metodología nocional-funcional
Sánchez, A. et ál., 1981. *Entre nosotros*. Madrid: SGEL Equipo Pragma, 1987. *Esto funciona*. Madrid: Edelsa. Borrego, J., et ál. 1988. *Así es el español básico.* Salamanca: Universidad de Salamanca,
IV. Metodología comunicativa
Miquel, L. y Sans, N., 1989. *Intercambio*. Barcelona. Difusión. VV.AA. 1995. *Abanico.* Barcelona: Difusión. Cerrolaza, O., Llobet, B., y Cerrolaza, M., 1998. *Planet@E/LE*. Madrid: Edelsa.
III. Metodología comunicativa moderada
Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet, Mª T., 1995. *Cumbre*, Madrid: SGEL. Sánchez, J., Moreno, C. y Santos Gargallo, I., 1997. *Español sin fronteras*. Madrid: SGEL. VV.AA., 2002. *Prisma*. Madrid: Edelsa.
V. Metodología comunicativa mediante tareas
Sans, N. y Martín Peris, E, 1997. *Gente*. Barcelona. Difusión. (Nueva edición, 2004). Eusebio, S. et ál. 1999. *Escala. Español para extranjeros*. Madrid: Edinumen. Arbones, C. et ál. 2005. *Así me gusta*. Madrid: En CLAVE-E/LE.

Tabla 1. Corpus de manuales analizado en Ezeiza (2007)

En dicho estudio, se analizaron 16 variables relacionadas con el tratamiento que reciben en los manuales el uso de la lengua, el usuario y sus competencias, con las estrategias que despliegan para facilitar el aprendizaje y con los procedimientos de enseñanza que proponen. En la tabla nº 2 se puede consultar el listado completo de variables y los indicadores asociados a cada una de ellas. El instrumento de análisis completo puede consultarse en la siguiente dirección de internet, correspondiente a la Revista MarcoEle: http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza_anexo2.pdf.

1. El uso de la lengua, el usuario y sus competencias.	
V_1: El usuario	La implicación personal de los alumnos; estilos de aprendizaje implicados; sensibilidad al tipo de personalidad.
V_2: Los interlocutores	La identidad social del alumno, la estructura relacional del aula y la dinámica grupal; los procesos interculturales; aspectos relacionales y aprendizaje: la cooperación.
V_3: El contexto de situación	Los elementos visuales; los temas del discurso y las variables situacionales; la finalidad y la modalidad de la comunicación; la optimización del aprendizaje.
V_4: Las operaciones de comunicación y aprendizaje.	Operaciones comunicativas; operaciones de aprendizaje; operaciones cognitivo-lingüísticas.
V_5: Las actividades de lengua.	Actividades de comprensión oral; actividades de comprensión lectora; actividades de expresión escrita; actividades de expresión e interacción oral.
V_6: Las muestras y producciones de lengua.	El discurso aportado, mediador y generado; los medios y los soportes; las unidades lingüísticas; el tratamiento de las muestras de lengua.
V_7: Los componentes competenciales	Cobertura y tratamiento del componente gramatical; del componente discursivo-textual; del componente funcional; del componente sociocultural; del componente léxico-semántico.
V_8: Las estrategias	Estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación; la ampliación y el enriquecimiento de las estrategias.

2. La facilitación del aprendizaje de la lengua.	
V_9: Tipos y niveles de objetivos	Los fines generales y la centralidad del alumno; el tipo de programa: la perspectiva curricular y la perspectiva del "syllabus"; cobertura: componentes del uso de la lengua; procedimientos: acciones discentes prioritarias.
V_{10}: Los mecanismos implicados	La enseñanza centrada en el "input"; la enseñanza explícita (inductiva y deductiva); la enseñanza centrada en el "output"; la enseñanza centrada en el "feedback" negativo.

V_{11}: La toma de conciencia	El papel de la reflexión y el autoconocimiento; la articulación de los aprendizajes: la comunicación de objetivos, la organización de los datos y la consolidación de los aprendizajes.
V_{12}: La autonomía	La motivación; el control sobre la estructura del aprendizaje; la orientación al logro.
V_{13}: La autenticidad	Autenticidad del texto; autenticidad del procedimiento; autenticidad personal.

3. Los procedimientos de enseñanza.	
V_{14}: Las actividades previas	Contextualización; condiciones y restricciones; planificación.
V_{15}: La actividad central	Tipo de actividad; focos de atención; el control de la ejecución.
V_{16}: Las actividades derivadas	Producto final; eficacia comunicativa; evaluación de logros.

Tabla 2. Variables analizadas en Ezeiza (2007)

Este estudio reveló la existencia de un buen número de líneas de evolución entrecruzadas que han derivado hacia una oferta progresivamente más diversificada, específica y sofisticada. En la imagen nº 1 pueden observarse, a modo de ejemplo, las líneas de evolución correspondientes a cuatro indicadores: a) el porcentaje de actividades que apelan explícitamente a los intereses personales de los alumnos, esto es, a sus gustos, preferencias, opiniones, proyectos personales... respecto a un tema general o respecto a la lengua (comunicación, cultura, aspectos formales…) y a su aprendizaje (línea 1.1.3); b) el porcentaje actividades que proponen la realización o la reproducción verosímil de una tarea auténtica de la vida de aula o de fuera de ella (línea 1.1.4); c) el porcentaje actividades que requieren expresamente analizar, cotejar, reelaborar… las aportaciones personales de varios miembros del grupo (línea 1.2.2); y d) el porcentaje de actividades que requieren al alumno que personalice (mediante la evocación, la simulación o la realización) un comportamiento (comunicativo) verosímil (línea 1.2.4). En total, se estudiaron 998 líneas de evolución, entre las cuales un porcentaje muy elevado (78% aprox.) revelaron cambios significativos en las formas de concebir la lengua, su aprendizaje y su enseñanza.

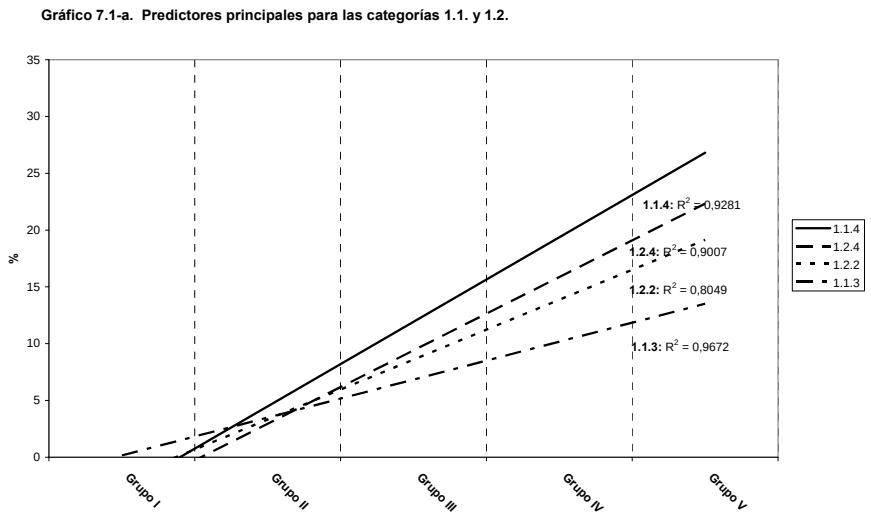


Figura 1. Algunas líneas de evolución detectadas en Ezeiza (2007)

No obstante, y aun cuando los resultados obtenidos en este trabajo fueron altamente explicativos, al tratarse de un gran número de datos discretos, no permiten dilucidar con claridad cuáles han sido los ejes principales en torno a los que pivotaron las primeras tendencias postcomunicativas. Para aclarar este extremo, se han actualizado algunos datos y se han pasado por el tamiz de un Análisis Factorial de Componentes Principales utilizando el paquete estadístico SPSS 19. Gracias a este procedimiento estadístico, se pudo evidenciar que la evolución reflejada en los manuales del corpus quedaría representada por dos grandes movimientos. El primer movimiento habría transitado a.1.) hacia una concepción de la lengua como sistema al servicio de la comunicación; a.2) hacia una concepción del aprendizaje que concede al estudiante más protagonismo y que lo invita, en cierto grado, a tomar la iniciativa y a asumir riesgos; y a.3.) hacia una modalidad de enseñanza más atenta a los procesos y más rica en recursos. El segundo movimiento, por su parte, habría transitado b.1) hacia una concepción de la lengua orientada al uso, el usuario y sus competencias; b.2.) hacia una concepción del aprendizaje más consciente, autónomo y significativo; y b.3.) hacia una modalidad de enseñanza más contextualizada, en la que la asistencia continua al estudiante cobra relevancia destacada. El primer movimiento sería representativo de la transición de las metodologías precomunicativas a las metodologías comunicativas, y el segundo representaría la transición hacia modalidades postcomunicativas.

Si representamos los índices matemáticos correspondientes a ambos ejes situando en el mapa factorial los 15 manuales estudiados en el corpus, obtenemos como resultado la distribución que puede observarse en la imagen nº 2.

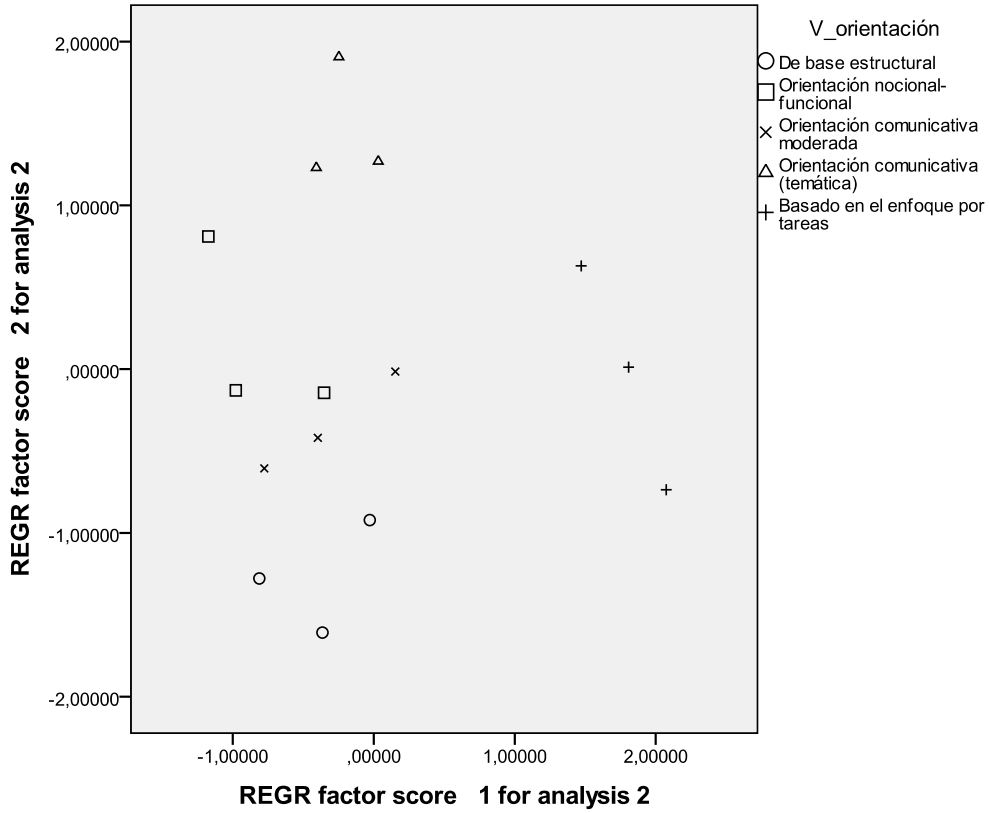


Figura 2. Distribución factorial de los manuales del corpus de estudio

Como se puede apreciar, los manuales de base estructural se sitúan en el cuadrante inferior izquierdo; por lo tanto, presentan valores muy bajos tanto en el eje representativo de la transición hacia modelos comunicativos (eje vertical), como en el eje de transición hacia modelos postcomunicativos (eje horizontal). Los manuales de orientación nocional-funcional, por su parte, representan un primer avance hacia modelos comunicativos; de hecho, se sitúan en una posición más elevada con respecto al eje vertical.

Ascendiendo por dicho eje, encontramos finalmente los manuales representativos del enfoque comunicativo. No obstante,

los tres grupos de manuales se alinean en la parte izquierda del eje horizontal, esto es, en el eje que representaría el principal movimiento que se produjo en la primera etapa postcomunicativa de la enseñanza de E/LE. En cualquier caso, si atendemos a la posición de los dos grupos de manuales representativos de las tendencias metodológicas que surgieron posteriormente, se aprecia que la evolución transitó por dos movimientos.

Un primer movimiento consistió en una "moderación" de la posición en el eje vertical; de hecho, tanto los manuales de orientación comunicativa moderada, como los manuales basados en el enfoque por tareas se sitúan en la posición central del esquema. Analizado de forma superficial, este movimiento podría interpretarse como un retorno a modelos precomunicativos. Sin embargo, analizando detalladamente los datos que subyacen a este gráfico, se observa que este movimiento representa una incorporación de estrategias didácticas de atención a la forma que, sin desvincularse del postulado ya asumido de que el objetivo de la enseñanza de lenguas es preparar a los estudiantes para hacer frente a situaciones de comunicación significativas, y apoyándose en diversas evidencias empíricas, se interpreta que las actividades focalizadas de atención a diversos aspectos de la lengua, la comunicación y la cultura pueden, precisamente, resultar de gran ayuda para la consecución de dichos fines. En este punto parecen estar de acuerdo los dos grupos de manuales postcomunicativos considerados en el corpus.

No obstante, tal y como se aprecia en la imagen, los manuales basados en el enfoque por tareas se distancian significativamente del resto. De hecho, desde la perspectiva del eje horizontal, los manuales de orientación comunicativa moderada comparten el mismo espacio con los manuales precomunicativos y comunicativos, esto es, no parece que terminen de desligarse de la tradición precedente. Los manuales basados en el enfoque por tareas, en cambio, se desplazan notablemente hacia la derecha. Analizando nuevamente con detalle los datos que dan soporte a esta representación se descubre que el segundo movimiento postcomunicativo se produce debido a un importante cambio de punto de vista sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Así pues, el desplazamiento en el eje horizontal representaría un cambio desde una perspectiva que transitaría del "enseñar a comunicar" hacia el "comunicar para aprender".

4. NUEVOS RETOS Y PROPUESTAS

Tal y como se ha podido apreciar, de acuerdo con los datos disponibles, la evolución de la metodología de enseñanza en la primera etapa postcomunicativa reflejada en los manuales de E/LE evidenciaría dos focos de interés.

Por una parte, parece que se inicia una senda de indagación acerca de fórmulas que, dentro de un marco general orientado al desarrollo de la competencia comunicativa, permitan optimizar la calidad y la cantidad de los resultados de aprendizaje mediante técnicas de atención focalizada a las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa (conocimiento sociocultural, conocimiento pragmático, conocimiento semántico, conocimiento gramatical, etc.). Por otra parte, se abre una vía de desarrollo que, poniendo el acento en la dimensión psicolingüística del aprendizaje, indaga precisamente en el potencial de la comunicación como vía para maximizar la adquisición de la lengua y el desarrollo operativo de la competencia comunicativa en contextos formales.

Como resultado de todo ello, y aceptando la presumible validez de las dos hipótesis que han dado lugar a los dos movimientos realizados en la primera etapa postcomunicativa, actualmente el reto fundamental consistiría -tal y como sugiere el esquema de la figura nº 3- en desarrollar fórmulas que permitan conciliar de manera equilibrada el estímulo de la competencia comunicativa y su enriquecimiento, integrando de forma coherente la actividad de comunicación y la actividad de aprendizaje en modelos con bases lingüísticas y psicológicas sólidas que permitan, sin renunciar al desarrollo de currículos institucionales previamente establecidos, proponer a los estudiantes itinerarios altamente personalizados.

En otras palabras, se trataría de integra una visión orientada a los procesos con una visión orientada a los contenidos, en la que el discurso que lleva al primer plano de la enseñanza/aprendizaje valores y conceptos como el de personalización, motivación, orientación, etc. no entre en conflicto con un discurso más formal que pone el acento en valores y conceptos asociados a los fines sociales e institucionales, como pueden ser los objetivos de aprendizaje, los contenidos del currículum, la acreditación de los aprendizajes, etc.

SOPORTE PSICOLINGÜÍSTICO	SOPORTE LINGÜÍSTICO
ACCION COMUNICATIVA ***saber ser/ saber hacer***	**ACCIÓN DE APRENDIZAJE** ***saber aprender / saber acerca de***
CENTRADO EN EL ESTUDIANTE ***aula como espacio de ensayo***	**CENTRADO EN EL CURRÍCULUM** ***aula como espacio de aprendizaje***
APROXIMACIÓN HOLÍSTICA ***comunicar para aprender***	**APROXIMACIÓN MODULAR** ***aprender a comunicar***
ORIENTADO A PROCESOS ***acción > atención***	**ORIENTADO A CONTENIDOS** ***atención > acción***
MANUALES COMO ESTÍMULO ***aprendizaje como indagación, descubrimiento***	**MANUALES COMO REFERENCIA** ***aprendizaje como comprensión, apropiación e interiorización de conocimientos***
DISCURSO COMUNICATIVO ***motivación, orientación, apoyo***	**DISCURSO METACOMUNICATIVO** **objetivos, competencias, contenidos**
↓	↔ ↓
ESTÍMULO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	**ENRIQUECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

Figura 3. Vías postcomunicativas de innovación metodológica

En este contexto, los materiales de enseñanza se enfrentan al reto de desarrollar fórmulas equilibradas que estimulen el aprendizaje a través del descubrimiento, la indagación y la experiencia, y que, al tiempo, vehiculen aquellos procesos de comprensión, apropiación e interiorización necesarios para alcanzar el nivel de competencia pretendido y/o exigido en cada caso. Los autores de manuales de E/LE parece que son muy conscientes de estas exigencias y han continuado indagando e innovando en ambas vías.

Algunos de los nuevos proyectos -como *En Acción* de la editorial EnClave ELE- apuestan por una aproximación holística a la lengua y su aprendizaje, centrada en una acción comunicativa con proyección en la vida fuera del aula a través de secuencias de tareas comunicativas que culminan en tareas finales o actividades globales. Este tipo de propuestas promueven el aprendizaje a través de la comunicación, pero generan un escenario de aprendizaje que regularmente focalizan la atención de los estudiantes sobre cuestiones (inter)culturales, comunicativas, textuales y relativas al sistema de la lengua, a través de diversos recursos diseñados al efecto y estratégicamente distribuidos a lo largo de las secuencias didácticas. Por lo tanto, se trataría de propuestas inspiradas fundamentalmente en el enfoque por tareas, que se alinearían principalmente con la visión de la enseñanza/aprendizaje reflejada en la columna izquierda del esquema de la figura nº 3.

Por el contrario, otras propuestas recientes –por ejemplo, *Español Lengua Viva* de la editorial Santillana ELE- apuestan por estrategias metodológicas en las que los contenidos curriculares tienen un protagonismo más destacado. Se trataría de propuestas alineadas con el modelo de enseñanza/aprendizaje reflejado en la columna de la derecha del esquema de la figura nº 3. Estas propuestas ofrecen un marco diseñado para facilitar el aprendizaje de conocimientos competenciales (en el caso de *Español Lengua Viva,* desgranados en cinco categorías: conocimientos de tipo sociocultural, funcional, textual, gramatical y léxico) y el desarrollo monitorizado de las destrezas (de comprensión, expresión e interacción) necesarias para afrontar diversas situaciones de comunicación. La novedad de este tipo de propuestas residiría no tanto en la propia concepción de la lengua y su aprendizaje, sino en la diversificación de niveles de análisis y objetivos, y en la forma de suministrar los estímulos de aprendizaje a los estudiantes. Estos modelos persiguen conciliar de forma equilibrada y sostenible el desarrollo de destrezas y el aprendizaje de contenidos relativos a las diferentes dimensiones competenciales. Para ello, alternan actividades focalizadas en la comunicación con otras más focalizadas en contenidos concretos, y regularmente proponen otras actividades más globales (tareas globalizadoras, pequeños proyectos…) que ofrecen un marco más amplio para poner en juego las destrezas desarrolladas y los contenidos focalizados. En definitiva, se trataría de versiones actualizadas del modelo comunicativo moderado.

A diferencia de las dos anteriores, otras propuestas se situarán claramente en la zona media del esquema de la figura nº 3. Este sería el caso de *Pasaporte* de la Editorial Edinumen. Se trataría de modelos claramente orientados a la acción, pero envueltos en un discurso metacomunicativo que pone el acento en las dimensiones competenciales y los contenidos curriculares implicados en cada actividad y que evidencia ostensiblemente la vinculación de dichos saberes con los fines comunicativos perseguidos en cada caso, con el objetivo de que los estudiantes tomen conciencia de la complejidad del objeto de aprendizaje. Estos modelos tratan de conciliar una visión holística de la comunicación con una visión atomizada de su aprendizaje. Para ello, apuestan por una metodología modular que desgrana actividades de comunicación complejas en diversos niveles: ámbito de comunicación, tareas, actividades comunicativas, competencias, saberes competenciales, etc. Estas propuestas encuentran su inspiración en el enfoque por competencias.

No obstante, parece que en este momento estamos asistiendo a un nuevo estadio en la evolución metodológica postcomunicativa, protagonizado por propuestas como *Bitácora* de la Editorial Difusión. De hecho, se trata de una propuesta tan sofisticada y, al mismo tiempo tan depurada y minimalista, que parece incluso trascender el marco configurado por la tradición metodológica precedente y que, de forma muy general se ha resumido en el esquema de la figura nº 3. Este proyecto destila una clara vocación innovadora, y concilia de forma sutil los principios que dan soporte a propuestas diversas como son el enfoque por tareas, el enfoque textual, la atención a la forma o el enfoque léxico -a los que ya nos hemos referido anteriormente en este trabajo-, para ofrecer a estudiantes y profesores un modelo despojado al máximo de posibles distractores, y que trata de ir a los elementos medulares del proceso de aprendizaje: leer, escuchar y visionar documentos representativos de la cultura contemporánea, altamente estimulantes; despertar la la curiosidad de los estudiantes hacia la cultura, la comunicación y la lengua; invitarlos a participar activamente del aprendizaje proporcionándoles instrumentos y estrategias sencillas pero altamente efectivas; etc. En cierto modo, se trataría de una concepción metodológica que se centra más en estimular el propio aprendizaje (“enseñar a aprender”) que el fin último del mismo (“aprender a comunicar”).

En cierto modo, este modelo aparenta ser una evolución sofisticada y altamente estilizada del "comunicar para aprender" que, como hemos señalado anteriormente, fue el motor de cambio que provocó el segundo de los movimientos postcomunicativos en la enseñanza de E/LE, esto es, el que representaron en la década de 1990 las propuestas basadas en el enfoque por tareas. Por lo tanto, es posible que *Bitácora* -al igual que en su momento *Intercambio* o *Gente* de la misma Editorial Difusión- represente una nueva vuelta de tuerca en la evolución metodológica de E/LE, que instalada ya en una etapa postcomunicativa, avanzaría sobre bases firmes hacia modelos progresivamente más satisfactorios para un perfil de estudiante que tienen una cierta experiencia como aprendiente de lenguas, que sabe aprovechar la gran variedad de herramientas y oportunidades que tiene a su disposición para el aprendizaje del español, y que es capaz de desplegar toda su autonomía para optimizar y personalizar el proceso de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Como se puede apreciar, los últimos años se han desarrollado un buen número de propuestas que, tratando de traducir la complejidad del nuevo escenario en propuestas plausibles y realizando un importante esfuerzo por encontrar el equilibrio entre calidad y sostenibilidad, han ampliado su oferta, no solo con el objeto de actualizar sus propuestas precedentes adatándolas al nuevo marco conceptual en el que nos instalan las tendencias postcomunicativas antes apuntadas, sino, más bien, para dar una respuesta más eficaz a la diversificación de la demanda, atender a las necesidades de diferentes perfiles de estudiantes y para tratar de contribuir, probando diferentes estrategias, a mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza/aprendizaje, a optimizar los esfuerzos de profesores y estudiantes y a tratar de maximizar los resultados de dichos esfuerzo.

Es probable que todo ello desemboque en un nuevo modelo que, despojado de una etiqueta tan ambigua y genérica como la de "enseñanza postcomunicativa", caracterice de manera más precisa la particular idiosincrasia de esta nueva etapa.

Algunos datos ya recopilados sobre manuales de publicación reciente apuntan ya en esa dirección. Esperamos poder divulgarlos próximamente, para poder someterlos a discusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aden, J., Grimshaw, T. y Penz, H. (dir.) (2010). *Teaching language and culture in an era of complexity: interdisciplinarity approaches for an interrelated world.* Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, cop.

Allwright, D. (1991). The Death of the Method. *CRILE, Working Paper* 10. Lancaster: Lancaster University.

Antón, M. (2008). Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera. En: Pastor, S. y Roca, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 150-161.

Antón, M. (2012). Dynamic assessment. En Fulcher, G. y Davidson, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 106-119.

Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. y Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Baralo, M. (2008). De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas (conferencia). http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/De%20las%20funciones.pdf

Baralo, M. y Estaire, S. (2012). Variables socioculturales y comunicativas para un diseño curricular de español específico para trabajadores inmigrantes. *Revista Lengua y Migración* Vol. 2.2 101-138.

Bastardas, A. (2003). Lingüística general: elementos para un paradigma integrador desde la perspectiva de la complejidad. *LinRed*, 1. http://www.linred.com/numero1_articulo_1.htm

Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Brumfit, C. (1979). *"Communicative" Language Teaching: an Educational Perspective.* En: C. J. Brumfit y Johnson, K. (eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 183-191.

Calvi, M. V. (2012). Entrevista con Maria Vittoria Calvi. http://marcoele.com/entrevista-con-maria-vittoria-calvi/

Carter R A. y McCarthy M J. (1995-a). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics* 16 (2): 141-58.

Carter R A. y McCarthy M J. (1995-b). What is spoken grammar and how should we teach it?. *ELT Journal* 49/3: 207–17.

Castañeda, A. y Ortega, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ´imperfecto/indefinido` en el aula de español/LE. En: S. Pastor y V. Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas.* Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante.

Celce-Murcia, M. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. New York: Oxford University Press.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón, E. y Safont M.P. (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*, pp. 41–57.

Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. 1ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2001). Discourse analisys and language teaching. En: D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis.* 1ª edición. Oxford: Blackwell.

Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2005). Discourse-based approaches: a new framwork for second language teaching and learning. En: E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. 1ª edición. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 729-741.

Celce-Murcia, M., Dörney, Z. y Thurrel, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics* 6:2, 5-35.

Chapelle, C., Grabe, W. y Berns, M. (1997). Communicative language proficiency: definitions and implications for TOEFL 2000. *TOEFL Monograph Series Report 10*. Princeton: Educational Testing Service.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. 1ª edición. Madrid: Anaya.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Crookes, G. y Long, M. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quartely* 26/1, 27-56.

Decoo, W. (2011). *Systemization in Foreign Language Teaching: Monitoring Content Progression*. New York: Routledge.

Doughty, C y Williams, J. (eds.) (1998-a). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En: C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Doughty, C. and Williams, J. (1998-b). Pedagogical choices in focus of form. En: C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press,197-262.

Eisestein, M. (ed.) (1989). *The dynamic interlanguage: empirical studies in second language variation.* New York, NY: Plenum Press.

Ellis, N. y Larsen-Freeman, D. (eds.) (2009). *Language as a complex adaptive system*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quaterly* 27.

Ellis, R. (1997-a). A theory of instructed SLA. En: Ellis, R. (ed.), *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 113-115.

Ellis, R. (1997-b). Options in form-focused instruction. *Folio* 4/1. Traducción al euskera en *Hizpide* 43 (1998), 62-71.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA Perspective, *Tesol Quarterly* 40/1: 83-107.

Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. *MarcoEle*, 12: 1-27. http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf

Ezeiza, J. (2007). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis: aplicación a los manuales para la enseñanza general de E-LE a adultos*. Madrid: Servicio Editorial de la Universidad Antonio de Nebrija.

Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. 1ª edición en euskera (2003). Donostia-San Sebastián: HABE.

Hall, G. (2012). Exploring English Language Teaching. Language in Action. New York: Routledge.

Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism : perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*. 28. 27-48

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.

Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching language. From grammar to grammaring*. Canadá: Newbury house.

Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The state of ELT and way forward*. 1ª edición. Londres: Language Teaching Publications.

Little, D. (1994). Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. En: Odlin, T. (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 99-122.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: and introduction*. 1ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. En: Beebe, L. (ed.), *Issues in Second Language Acquisition. Multiples Perspectives*. New York: Newbury House.

López, J. y Luque, G. (2012). The role of the gramamar teaching: from communcative approaches to the common european framework of reference for languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 7, 179-191.

Lovelock, C. (1996). The post-PPP debate: an alternative model?. *The Teacher Trainer* 10, 3-6.

Macaro, E. (2003). *Teaching and learning second language. A review or recent research*. 1ª edición. New York: Continuum.

Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Revista RedEle 0*. http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm

Martín Peris, E. (2009). *La situación postmétodo*. http://www.ernestomartin.com/wp-content/uploads/2009/06/la-situacion-post.pdf

Marton, W. (1987). *Methods in English language teaching. Frameworks and options.* 1ª edición en euskera (1991). Bilbao: HABE.

Miestamo, M., Sinnemäki, K. y Karlsson, F. (2008). *Language complexity: typology, contact, change.* Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

Newby, D. (2006). Teaching Grammar and the Question of Knowledge. En: Fennerand A. B. y D. Newby (eds.), *Coherence of Principles, Cohesion of Competences: Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*. Graz/Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Press, 1-11.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. 1ª edición española de 1999. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991). *Language teaching Methodology. A textbook for teachers*. Reino Unido: Prentice Hall.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching. A comprehensively revised edition of "Designing tasks for the communicative classroom"*. 1ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega, J. (2001). Gramática y Atención a la Forma en el aula de E/LE Cervantes. *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 1, 73-87.

Ortega, J. (2002). La enseñanza de la gramática y el aprendizaje de español/LE. En: L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre-5, 159-166.

Ortega, J. (2003). Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 34, 44-56.

Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 108-148.

Ortega, L. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas. En: C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. 1ª edición. Barcelona: Ariel, 197-229.

Ortega, L. (2005). What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. En: R. Ellis (ed.), *Planning and task performance in a second language*. 1ª edición. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 77-1.

Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Michigan: The University of Michigan Press.

Parodi, G. (2008). ¿Qué significa ser lingüista en el siglo XXI?: Reflexión teórica y metateórica. Discurso de incorporación a la Academia Chilena de la Lengua, como Miembro Correspondiente por Valparaíso. Revista Signos 2008, 41(67) 135-154. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200005&script=sci_arttext

Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. New York: Springer.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy: a perspective*. 1ª edición. Oxford: Oxford University Press.

Prabhu, N. S. (1990). There is no best Method-Why? *TESOL Quaterly* 24/2: 161-76

Richards, J., (2001). *Curriculum development in language teaching*. 3ª impresión, 2003. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press

Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills.* Chicago: University of Chicago Press.

Sampson, G., Gil, D. y Trudgill, P. (eds.) (2009). *Language complexity as an evolving variable*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Scrivener, T. (1994). PPP & after. *The Teacher Trainer* 8, 15-16.

Scrivener, T. (1996). ARC a descriptive model for classroom work on language. En: Willis, D. y Willis, J. (eds.), *Challenge and change in language teaching*. 1ª edición. Oxford: Heinemann, 97-111.

Simon, H. A. (1996). *Models of Bounded Rationanlity*, Vol. 3. Cambridge: MIT Press [referenciado en González, W. (2007). *Las Ciencias del Diseño. Racionalidad limitada, predicción y prescripción*. Madrid: Netbiblo]

Skehan, P. (1993). A framework for the implementation of task-based learning. *IATEFL annual conference report*, 17-25. Traducción al euskera, disponible en *Hizpide* 39 (1997), 80-103.

Skehan, P. (1998). A cognitive approach to language learning. 1ª edición. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. (2002). Theorising and Updating Aptitude. En: Robinson, P. (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins, 69-93.

Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching* 30, 73-87. Traducción al euskera en *Hizpide* 45 (2000), 99-124.

Steavick, E. (1982). *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. 1ª edición. Oxford: Oxford University Press

Stevick, E. (1998). *Working with teaching methods*. What's at stake?. 1º edición. Canadá: Heinle.

Stryker, S y Leaver B. L. (eds.) (1997). *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory.* Cambridge: Cambridge University Press

Van Lier, L. (1991). Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures. *Applied Language Learning*, 2/1, 29-68.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, 1ª edición. Londres: Longman.

Van Patten, B. (2002), Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52: 755–803.

Van Patten, B. (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.

Verspoor, M. H. et al. (2011). *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub. Company.

Verspoor, M. H. (2012). Symposium: Dynamic systems/Complexity theory as a new approach to second language development. *Language Teaching* 45, pp 533-534

Willis, D. (1990). *The lexical syllabus. A new approach to language teaching*. 1ª edición, 3ª reimpresión (1994). Londres: Cobuild.

Willis, J. (1994). Preaching what we practice-training what we teach: task-based language learning as an alternative to PPP. *The Teacher Trainer* 8, 17-20.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. 1ª edición. Harlow: Longman.

Yang, X. (2010). Modelling text as process: a dynamic approach to EFL classroom discourse. London: Continuum.

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

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN INPUT PARA LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA EN LA SALA DE CLASE

Claudia R. Fernández
Knox College
cfernand@knox.edu

Fernández, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13* (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN

Dado el papel esencial del input en la adquisición de una segunda lengua (L2), instructores e investigadores en el campo de la enseñanza de L2s han creado técnicas pedagógicas con el fin de hacer el input más perceptible facilitando su procesamiento y por consiguiente promoviendo la adquisición de la L2. El taller descrito en este artículo presentó tres técnicas basadas en input para la adquisición de la gramática y tuvo como objetivos que los participantes identificaran los principios teoréticos en los cuales se basan y crearan actividades siguiendo las pautas de diseño que las rigen.

Palabras clave: input, input estructurado, realce del texto, instrucción basada en el discurso

ABSTRACT

Given the essential role of input in the acquisition of a second language (L2) instructors and scholars in the field of instructed second language acquisition (SLA) have created teaching techniques in an effort to make the input more salient facilitating its processing and thus promoting the acquisition of the L2. The workshop described in this article presented three input-based teaching techniques for the acquisition of grammar. Its objectives were for the participants both to identify the theoretical principles behind these techniques and to create activities according to their guidelines.

Keywords: input, structured input, textual enhancement, discourse-based grammar instruction

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que el papel de input en la adquisición de una segunda lengua es vital importancia. Si partimos de la premisa propuesta por Long (2007) que la adquisición de una segunda lengua es el proceso que la enseñanza busca facilitar, entonces las intervenciones pedagógicas basadas en input adquieren un papel esencial en nuestra práctica. Por fortuna, más de treinta años de investigación nos han proporcionado información sobre cómo los humanos adultos adquirimos una lengua además de la materna y cómo la instrucción puede facilitar esa adquisición. En este taller se describirán brevemente los principios teóricos en los que se basan tres técnicas de input para la adquisición de la gramática y se darán los lineamientos para que el instructor pueda modificar o crear sus propias actividades aplicando los principios de estas tres técnicas.

1.2. ¿Qué es el input?

Se le llama input a la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo. Es decir, es la lengua que el aprendiente oye, lee o ve (en el caso de lenguas de señas) y que atiende con el fin de interpretar un mensaje. Wong (2005) describe que el input contiene un mensaje y por lo tanto el que lo escucha, lee o ve tiene una razón por la cual atenderlo. Un ejemplo de input es cuando el estudiante en clase escucha "No habrá tarea para mañana" y cuando lee un cartel que dice "No fumar". Es input también cuando el aprendiente, estando en el lugar donde se habla la L2, escucha en la tienda "¿Tendrá un billete más pequeño? o lee en el metro "Antes de entrar deje salir". El input, o los datos lingüísticos primarios, como lo llama Schwartz (1993), contiene ejemplos fonéticos, gramáticos y léxicos, entre otros, y eso es la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de adquisición de una lengua.

1.3. El papel del input en la adquisición

El input es vital en el aprendizaje de L2s. Recordemos que el proceso de la adquisición de una segunda lengua es complejo e involucra la creación de un sistema lingüístico implícito, abstracto e inconsciente. Este sistema lingüístico también llamado sistema en desarrollo o interlenguaje (Selinker, 1972) es equivalente al sistema

lingüístico materno y como tal necesita input como componente esencial para crearse y desarrollarse, es decir, para empezar y continuar el proceso de adquisición. El input provee la evidencia lingüística necesaria para que los procesos mentales de adquisición empiecen a formular hipótesis sobre cómo funciona la L2. Hoy en día en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) ya no se debate el papel fundamental del input y no hay teoría de ASL que no lo tome en cuenta. Gass (1997) dijo que "El concepto del input es quizás el concepto más importante en la adquisición de segundas lenguas. Es trivial remarcar que nadie puede aprender una segunda lengua sin algún tipo de input" (p. 1). En pocas palabras, si no hay input, la adquisición no ocurre.

1.4 Input y la enseñanza de la L2

Con base en lo anteriormente expuesto se deduce que en nuestra práctica debemos asegurar que nuestros estudiantes estén expuestos a grandes cantidades de input. Sin embargo, no cualquier tipo de input es el que se necesita para la adquisición. Para que los procesos adquisitivos mentales puedan usar ese input, el aprendiente debe poder entender al menos parte del mensaje o la idea general del mensaje. Es decir, el input debe ser entendido o comprensible como Krashen (1985) lo argumentó en su Hipótesis del input hace más de 25 años. No es necesario que el aprendiente entienda cada palabra o asigne significado a cada componente lingüístico, sin embargo, debe poder sacar algo del contenido del mensaje que está atendiendo. Ver la televisión, por ejemplo o leer un noticia en el periódico sin entender en absoluto sirve de muy poco para adquirir una segunda lengua.

También, los humanos por naturaleza tenemos una capacidad de atención limitada. No podemos percibir y procesar todo lo que recibimos de nuestro entorno porque no tenemos los recursos o la capacidad cognitiva para hacerlo. Por lo tanto, cuando se trata de input lingüístico, el aprendiente no es capaz de atender y procesar todos los componentes morfológicos, sintácticos, pragmáticos, fonéticos, discursivos y demás que el input contiene. Esto hace que algunas cosas se atiendan y otras pasen desapercibidas (esta situación se agudiza con los aprendientes principiantes donde el sólo hecho de tratar de entender el mensaje gasta todos los recursos de atención disponibles). A la información lingüística que se atiende y se entiende se le llama comúnmente intake y ese es el material que puede ser usado por los procesos mentales de

adquisición para el desarrollo del interlenguaje. Por lo tanto, una de las funciones de la instrucción además de crear las condiciones para que los estudiantes estén expuestos a grandes cantidades de input es tratar que el estudiante de alguna manera perciba las formas lingüísticas que en condiciones normales no percibiría.

Actividad 1. A las actividades que requieren que el estudiante produzca la forma gramatical se le llaman actividades de output. En el libro de texto que generalmente usas o en otro que conozcas, identifica el tipo de actividades que presenta en sus secciones de gramática. ¿Cuáles son de input y cuáles son de output? ¿Qué tipo de actividades son la mayoría de ellas? Con base en esta información ¿crees que la metodología del libro tiene un enfoque en la adquisición? ¿en la producción? ¿en ambos procesos? ¿Qué lugar tiene el input en tu práctica de enseñanza de la gramática? Discute esto con un compañero.

1.5 Objetivos del taller

Las técnicas basadas en input para la adquisición de la L2 se basan en realzar el input cualitativa y cuantitativamente para captar la atención del estudiante y fomentar el procesamiento de la forma lingüística que deseamos que el estudiante adquiera. En este taller, nos enfocaremos en la gramática pero estas técnicas pueden ser aplicables a otros componentes lingüísticos tales como el léxico, la fonética, el discurso y la pragmática, por ejemplo. Estas técnicas están basadas en argumentos teoréticos sólidos y en los resultados de un número relativamente alto de estudios empíricos (ver Nassaji y Fotos, 2011 y Wong, 2005). Aunque se han desarrollado una media docena de técnicas, en este taller nos enfocaremos en tres: (1) instrucción vía procesamiento, (2) realce del texto, y (3) instrucción a través del discurso, con los siguientes objetivos específicos:

El participante…

1. identificará los principios pedagógicos y los componentes de tres técnicas para la adquisición de la gramática.
2. creará materiales de muestra que ilustren el uso de estas técnicas.
3. explicará a la audiencia de qué forma los materiales creados facilitan la adquisición del punto gramatical en cuestión.

2. TECNICAS BASADAS EN INPUT

Antes de empezar la descripción de estas técnicas, es muy importante hacer hincapié en el papel que el significado juega en su creación. Aunque nuestro objetivo es hacer que el estudiante perciba la forma gramatical, esto siempre se hace en un contexto significativo. Es decir, estas técnicas se basan fundamentalmente en input rico en significado, que contiene un mensaje que los estudiantes deben atender y entender. Esta perspectiva en el enfoque en la forma ha sido fuertemente promovida. Doughty y Williams (1998) enfatizan: "el significado y el uso deben ser ya evidentes para el estudiante al momento en que se lleva su atención al aparato lingüístico necesario para comunicar el significado" (p. 4). Como veremos, esta forma de instrucción gramatical de enfoque en la forma no pierde nunca de vista el contenido del mensaje que contiene el input y por lo tanto, es altamente comunicativa.

2.1 Técnica de Instrucción vía procesamiento

Esta técnica nace de los principios desarrollados por VanPatten (1996, 2004) en su modelo de procesamiento del input y se basa en la forma en la cual los aprendientes interpretan y procesan el input. Es decir, en las estrategias cognitivas que aplican para tratar de entender el significado del input.

Hasta ahora hemos hablado de procesamiento del input pero no hemos definido a qué se refiere. Procesar el input es conectar la forma con su significado. Cuando el aprendiente escucha [ˈarβol] (la forma fonética) y la conecta con una planta de tronco leñoso y elevado que se ramifica (un significado) se dice que está procesando el input. Cuando conecta el significado de un ser vivo que ingiere alimento con la forma escrita "come" por ejemplo, está procesando ese input escrito. La adquisición ocurre cuando la forma y el significado se conectan. Por eso no sólo es necesario atender al input, sino también asignarle significado, es decir, entender.

El gran número de investigaciones que se han hecho sobre las estrategias que los aprendientes de L2 usan y por qué las usan cuando ponen atención al input llevaron a VanPatten a formular los principios en su modelo del procesamiento del input. Por cuestiones de espacio no trataremos todos los principios del modelo pero sí tocaremos dos en los que nos basaremos para explicar la técnica en

cuestión. El lector puede encontrar más información en VanPatten (1996, 2004).

El primer principio llamado "El principio de la primacía del significado", dice que los aprendientes cuando atienden al input lo procesan por su significado antes de procesarlo por la forma. Es decir, los aprendientes primero tratan de entender el mensaje antes de fijarse cómo es que este mensaje está codificado lingüísticamente. El segundo principio, llamado "El principio del primer sustantivo", dice que los aprendientes tienden a procesar el primer sustantivo de la oración como el sujeto o el agente. Esto significa que tienden a asignar el papel del agente o del sujeto al primer sustantivo (o pronombre) que aparece en la oración. Como veremos, estas estrategias naturales de procesamiento no siempre son las más adecuadas para la adquisición de una L2.

Con respecto a la estrategia expresada en el primer principio, los aprendientes, en su afán por entender el significado, tratarán de atender a las formas lingüísticas que contienen un alto valor comunicativo (VanPatten, 1996) tales como los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los adverbios. ¿Qué sucede entonces cuando el aprendiente escucha "Ayer Juan comió una tortilla buenísima"?

La forma verbal que indica pasado compite con *ayer*. El estudiante no procesa *comió* como el pretérito de comer en 3ª persona singular por que *ayer* le da esa información de pasado y *Juan* le da la de persona. Como se puede apreciar, la forma gramatical *–ió*, tiene un bajo valor comunicativo porque su morfología no sólo es redundante sino que lo hace con formas con más alto valor. La consecuencia es que la forma verbal no es procesada y por lo tanto no es adquirida.

Con respecto a la estrategia expresada en el segundo principio, los aprendientes asignarán el rol del agente o del sujeto al primer nombre (o pronombre) de la oración. En oraciones tales como "La abuela escucha al nieto", este tipo de estrategia traerá buenos resultados: abuela es efectivamente el sujeto de la oración. Pero ¿qué pasará en oraciones como "Lo escucha la abuela"?

La investigación ha demostrado que el aprendiente suele asignar el rol del agente a "lo" y procesa la oración como "Él escucha a la abuela". Este procesamiento inadecuado no sólo resulta en una errónea interpretación del mensaje sino también en enviarles información lingüística falsa y conflictiva a los mecanismos de adquisición, lo cual retrasará el aprendizaje.

Para promover estrategias de procesamiento más adecuadas, VanPatten y sus colegas (Lee y VanPatten, 2003) crearon la técnica de Instrucción vía procesamiento con actividades llamadas Actividades de input estructurado, las cuales son el componente esencial de esta técnica. El objetivo de estas actividades es estructurar o modificar el input de forma que el aprendiente se vea obligado a procesar lo que comúnmente no procesa o procesa erróneamente. Es decir, el input está estructurado para que los estudiantes tengan que aplicar estrategias de procesamiento diferentes y más adecuadas. El ejemplo 1 a continuación ilustra el input estructurado que aborda la estrategia expresada por el Principio 1.

Ejemplo 1. Las actividades de Juan. Escucha las siguientes 5 oraciones e indica si Juan las hizo el fin de semana pasado o si las hace regularmente. También indica si la actividad es aburrida o divertida.

	Regularmente	el fin de semana pasado	divertida	aburrida
1.	o	o	o	o
2.	o	o	o	o
3.	o	o	o	o
4.	etc.			

El estudiante escucha:

1. Sale con sus amigos.
2. Estudió por seis horas.
3. Estuvo enfermo.
4. Llama a su novia.
5. Corrió por el parque.

En este ejemplo, las oraciones que el estudiante escucha son el input que ha sido estructurado de tal forma que la oración carece de adverbios que indicarían su aspecto temporal. Al quitarle los adverbios, estamos presionando al estudiante para que no tenga más remedio que poner atención a la morfología verbal y así poder completar la actividad. Para promover la conexión entre forma y significado y realzar la riqueza del contenido en el mensaje, el estudiante debe entender la oración completa para así decidir si la actividad es aburrida o divertida.

Además de las Actividades del input estructurado, esta técnica tiene dos componentes más. El que se presenta primero es la información explícita acerca de la forma gramatical meta. Aquí se

provee información sobre esta forma y cómo funciona. El segundo componente es información explícita acerca de la estrategia errónea o poco adecuada que se tiende a usar cuando esta forma gramatical está presente. Es decir, al estudiante se le hace ver que el depender de los adverbios para sacar la información temporal, por ejemplo, no es siempre lo más confiable al atender un mensaje. El tercer componente son las actividades de input estructurado. Estas actividades pueden ser de dos tipos: referenciales y afectivas. Las referenciales siempre tienen una respuesta correcta o incorrecta –como la actividad del ejemplo 1. Las actividades afectivas no tienen una respuesta correcta y se basan en la opinión o deseos del estudiante, lo que se le aplica o lo que le gusta, etc. Un ejemplo de actividad referencial que busca abordar la estrategia descrita en el Principio 2 es la siguiente:

Ejemplo 2. Lee las oraciones a continuación e indica las que se aplican a tu relación con tu mamá.

Yo…	Se me aplica	No se me aplica
1. La abrazo mucho	o	o
2. La ignoro.	o	o
3. La detesto.	o	o
4. La obedezco siempre.	o	o
5. La admiro.	o	o
etc.		

2.1.1 Guía para diseñar actividades de input estructurado

El elemento esencial que distingue esta técnica de otras técnicas basadas en input es su base en los principios del modelo de procesamiento del input. Por lo tanto, antes de diseñar actividades o materiales usando esta técnica, es muy importante preguntarse si la adquisición de la forma gramatical meta podría ser facilitada al cambiar la estrategia de procesamiento. Si es así, hay que identificar la estrategia o estrategias de procesamiento que deseamos modificar y con base en eso diseñar las actividades de input estructurado. Específicamente, estos son los lineamientos a seguir (Wong, 2004):

1. Presenta una forma lingüística a la vez.
2. Nunca pierdas de vista el significado de la actividad.
3. Ve de oraciones individuales a discurso conectado.

4. Usa input oral y escrito.
5. Haz que los estudiantes hagan algo con el input.
6. Siempre toma en cuenta las estrategias de procesamiento.

Actividad 2. El siguiente es un ejemplo de una actividad abreviada de instrucción vía procesamiento. ¿Qué características hacen que sea una actividad de este tipo? Identifica sus componentes así como el problema de procesamiento que aborda.

¿Cuál es tu personalidad?
Los sustantivos, los adjetivos y el género
En español existe el género gramatical, es decir, la forma de los sustantivos es diferente con base en su género. Este género también se marca en el artículo y en el adjetivo:
la casa bonita el libro barato la película aburrida el vino blanco
Una regla común es que generalmente los sustantivos terminados en o son masculinos y los terminados en a son femeninos. Casa y película son femeninos, etc…
Un problema común cuando escuchamos o leemos frases como las de arriba (la casa bonita) es que no ponemos atención al género del adjetivo porque no nos da ninguna información adicional. Es decir, bonito o bonita comunica la misma idea sobre la casa. Sin embargo, es necesario gramaticalmente que el adjetivo concuerde con el sustantivo que califica así que es importante atender a la terminación del adjetivo.

Actividad. Paso 1. Escucha las siguientes frases e indica a quién se refieren. Si gramaticalmente pueden referirse a las dos marcas Pueden ser los dos.

1 a. Un perrito	b. Una gatita	c. Pueden ser los dos
2. a. El jamón	b. La tortilla	c. Pueden ser los dos.
3. a. Bill Gates	b. Oprah Winfrey	c. Pueden ser los dos
4. a. Un concierto	b. Un película	c. Pueden ser los dos
5. a. Iker Casillas	b. Shakira	c. Pueden ser los dos

Guión del instructor: 1. Es lindo, 2. Es deliciosa, 3. Es amable, 4. Es aburrido, 5. Es famosa

Paso 2. En nuestra vida. Selecciona la opción con la que estás de acuerdo.

	Es necesario	No es necesario	Es necesaria	No es necesaria
1. un iPhone	o	o	o	o
2. una bicicleta	o	o	o	o
3. una carrera universitaria	o	o	o	o
4. un perro o gato	o	o	o	o
5. un traje o vestido elegante	o	o	o	o
etc.				

Paso 3. Compara tus respuestas del paso 2 con un compañero. ¿En qué son similares y en qué son diferentes? ¿Qué indican sus respuestas de la personalidad de cada uno?

2.2 Realce del texto

Esta técnica se basa en hacer que la forma lingüística meta ya sea en un texto auditivo o en uno escrito sea más sobresaliente para el estudiante. Realce del texto es una técnica que se basa en los principios teóricos del "realce del input" (originalmente en inglés, input enhancement). Este término, presentado por Michael Sharwood-Smith (1993), se refiere a la manipulación del input con el fin de facilitar la conexión entre forma y significado.

Además de la limitada capacidad de atención que los humanos tenemos debido a la cual no percibimos todos los componentes de L2, la idea de resaltar el input también viene del hecho que en contextos naturales no todas las formas son igualmente salientes. Vimos en la sección anterior, por ejemplo, que un valor comunicativo alto hace que ciertas formas sean más distinguibles al aprendiente. Otras formas no tienen una relación transparente con su significado (e.g., busco unas tijeras que cort*a*n/cort*e*n metal). Otras no son salientes perceptiblemente, es decir, es fácil perderlas de vista o no registrarlas en la corriente auditiva que contiene el mensaje.

¿Por qué es importante que el aprendiente perciba la forma gramatical en el input? Porque, de acuerdo con varios modelos de procesamiento en la ASL, el percibir o detectar los rasgos

lingüísticos es el primer paso en la conexión entre forma y significado (Gass, 1997; VanPatten, 1996). Recordemos que la adquisición ocurre cuando se conecta forma con significado. El que el aprendiente tenga que percibir conscientemente o pueda hacerlo inconscientemente todavía se encuentra en debate, pero lo que sí está aceptado es que el estudiante de alguna manera u otra debe primero percibir la forma para eventualmente adquirirla.

Es aquí donde la instrucción puede facilitar la percepción de la formas gramaticales. La técnica de realce del texto necesita, como con todas las técnicas descritas aquí, input que sea rico en significado. Si es escrito, la forma gramatical meta se destaca alterándola visualmente, ya sea subrayándola, poniéndola en **negritas** o *itálicas*, alterando el tamaño o modificando la *fuente*, por ejemplo. Si el texto es auditivo, la forma puede destacarse haciendo énfasis en el tono, el volumen o en estrés del habla[1]. El siguiente ejemplo ilustra una actividad con la técnica de realce del texto con un texto escrito.

Ejemplo 2. El siguiente segmento habla de Moctezuma, el emperador mexicano a la llegada de los españoles a Tenochtitlán, la capital del imperio mexicano. La historia cuenta que hubo varias razones por las cuales los españoles pudieron conquistar México. Una de las más importantes se describe aquí. Lee el segmento para poder contestar las siguientes preguntas.

1. ¿Qué creyó Moctezuma cuando recibió las noticias en su palacio?
2. ¿Por qué creyó eso? Es decir, ¿qué sucesos ocurrieron previamente que le hicieron creer eso?
3. ¿De qué forma crees que este hecho facilitó la conquista? Explica.

El emperador Moctezuma recibió en su palacio las primeras noticias: un cerro grande andaba moviéndose por el mar. Moctezuma creyó que era el dios Quetzalcóatl quien volvía. Ocho presagios **habían anunciado**, poco antes, su retorno. Los cazadores le **habían traído** un ave que tenía en la cabeza una diadema redonda con la forma de un espejo, donde se reflejaba el cielo con el sol hacia el poniente. En ese espejo Moctezuma vio marchar sobre México los escuadrones de los guerreros. Moctezuma sabía que el dios Quetzalcóatl **había venido** por el este y por el este se **había ido**: era blanco y barbudo. También blanco y barbudo era el Huiracocha, el dios bisexual de los incas.

2.2.1 Guía para diseñar actividades con realce del texto

En esta técnica los estudiantes deben leer o escuchar el texto primeramente poniendo atención al mensaje. Esto se puede lograr explicando primero el propósito de la actividad y dando algunas actividades post-lectura, como muestra el ejemplo 2 arriba. Nassaji y Fotos (2011) indican también que el instructor no debe explicar porqué algunas formas están destacadas ni tampoco proveer ningún tipo de información explícita acerca de la forma meta. Algo, sin embargo, que a veces es posible hacer si se desea promover el procesamiento de la forma es crear preguntas post-lectura o después de escuchar cuya respuesta necesite atender a la forma en cuestión (ver pregunta 2 de ejemplo 2 arriba). Estos son los lineamientos para crear actividades con realce del texto (Nassaji y Fotos, 2011):

1. Selecciona un punto gramatical que creas que los estudiantes necesitan percibir.
2. Destaca ese punto gramatical en el texto escrito o auditivo usando una de las maneras previamente descritas.
3. Asegúrate de no marcar demasiadas formas ya que puede distraer la atención del estudiante del significado del texto.
4. Usa estrategias para mantener la atención del estudiante en el significado.
5. No provees ninguna explicación metalingüística adicional.

> Actividad 3. ¿Qué otras formas podrían ser destacadas en el texto del ejemplo 2? Modifica esa actividad para promover la atención a forma gramaticales diferentes. ¿Qué preguntas usarías para promover la atención al mensaje y a la forma?

2.3 Instrucción a través del discurso

Esta técnica tiene como objetivo que el estudiante perciba no sólo la forma gramatical sino también la función que su significado y uso tienen dentro del amplio contexto discursivo. Se basa en la premisa que una de las funciones esenciales de la gramática es su significado pragmático dentro del contexto. Este acercamiento discursivo para la adquisición de la gramática toma en cuenta, como Trappes-Lomax (2004) lo expone, las diferentes realizaciones de la gramática en diferentes actos del habla, los patrones usados a través de los

textos de ciertas categorías gramaticales tales como el tiempo, el aspecto y la modalidad, y cómo la gramática actúa para crear cohesión y estructurar la información.

Desde una perspectiva de análisis del discurso, Celce-Murcia y Olshtain (2001) proponen que discurso es:

> "una muestra de habla escrita u oral que tiene una relación interna y descriptible entre forma y significado (e.g., palabras, estructuras, cohesión) y que a su vez se relaciona coherentemente con una función o propósito comunicativo y con una audiencia o interlocutor dados" (p. 4).

La meta es que el estudiante perciba la forma gramatical para poder analizarla como parte de un discurso unificado. Desde este punto de vista, el presentar formas gramaticales aisladas o sólo al nivel de oración simplemente resulta obsoleto si se desea promover la adquisición de la gramática para obtener, como meta final, la competencia a nivel del discurso[2].

Esta técnica está estrechamente relacionada con la gramática funcional y sistemática propuesta por Halliday (1994) que ve la gramática como una herramienta para interpretar y expresar significado de acuerdo con los requisitos del contexto. Así, se pretende que el estudiante comprenda lo que realmente se está comunicando independientemente del aparente significado de la sintaxis. La respuesta de "Mal. Sigo parado, mi madre no termina de componerse de la pulmonía y Javi sigue con malas notas en el cole" no es una respuesta esperada a la pregunta "¿Hola, cómo estás?" por un conocido al entrar al ascensor, aunque sintácticamente sea correcta. Desde esta perspectiva, la adquisición de la gramática significa el complejo proceso de saber seleccionar -con base en el contexto- la sintaxis, el vocabulario y las variables sociales y psicológicas necesarias para que se interprete y exprese el significado que realmente se quiere comunicar (Edlund, 1995).

¿Cómo la instrucción puede facilitar la adquisición de la gramática para una lograr una competencia discursiva? Como con el resto de las técnicas basadas en input, el estudiante debe estar expuesto a input rico en significado. Así, exponer al estudiante a diálogos y charlas (auténticos y modificados[3]), películas, canciones y videos (segmentos o enteros) y textos con múltiples párrafos ha sido fuertemente apoyado por los proponentes de esta técnica (Celce-Murcia y Olshtain, 2001; Larsen-Freeman, 2001). Después de haber escuchado, visto o leído estos textos para obtener el mensaje, el

instructor escoge la forma lingüística meta y pide al estudiante que identifique la función que tiene en el contexto en el cual se encuentra. El ejemplo a continuación ilustra una actividad a través del discurso.

> Ejemplo 3. El siguiente artículo de la popular revista Chilango, de la ciudad de México (o el D.F.) describe lo que te ocurre cuando la policía se lleva tu coche con una grúa.
> Paso 1. El autor dice que esto es un "calvario" para el dueño del coche, es decir, es muy problemático. Lee el texto y encuentra ejemplos que apoyen esta afirmación.
> Paso 2. Ahora contesta las siguientes preguntas
> 1.¿Qué tiempo verbal usa el autor del artículo para describir los primeros momentos después de darnos cuenta que el coche no está donde lo dejamos? Da varios ejemplos.
> 2. ¿Qué razones crees que tenga el autor para escoger este tiempo verbal en su artículo? ¿Qué efectos quiere lograr en el lector?
>
> **Manual de supervivencia chilango**
> **¿Qué hacer cuando ya te llevó … la grúa?**
> **25 de septiembre de 2012**
> **Por Héctor Cruz**
>
> UN hecho al que todo chilango está expuesto es a que la grúa se lleve su coche. Aquí te damos algunas pistas sobre lo que este calvario significa.
> Lo primero que dirás si no ves tu auto donde lo dejaste (mal) estacionado es "ojalá se lo haya llevado la grúa". Pero puede ser que te arrepientas de haber pronunciado esta frase. Bien dicen que tengas cuidado con lo que pides porque se puede hacer realidad y, en este caso, además mutar en pesadilla.El pánico se apoderará de ti, tenlo por seguro. Le preguntarás a la gente de los comercios cercanos si vieron a alguna grúa llevándose tu coche. Todos dirán: "uy, sí, joven (o señorita), de esta calle siempre se los llevan". En tu afán de saber dónde está tu coche es probable que acudas con el policía que esté más a la mano para preguntarle sobre la ubicación del corralón más cercano. Te dirá cuál es y tú seguramente detendrás inmediatamente el primer taxi que veas, pero no siempre es lo mejor, porque a veces por distintas razones, como el cupo de autos, los llevan a otro depósito...etc.

Otra forma de aplicar la técnica a través del discurso es usando un corpus lingüístico, hoy en día ya fácilmente accesibles gracias a los ordenadores y el Internet (ver Subirats y Ortega, 2012).

Una de las ventajas de la corpora es la cantidad enorme de muestras de la L2, sacada de una gran variedad de fuentes tal y como la lengua es hablada o escrita, por lo cual el aprendiente tiene la oportunidad de analizar cómo la gramática es realmente usada por los hablantes en registros formales o informales. El uso de corpus lingüístico en la enseñanza de L2 ha tenido mucha popularidad en los últimos años. El lector puede referirse a Sinclair (2004), o a la edición especial de la revista Language Learning and Technology (2001) para obtener más información.

2.3.1 Guía para diseñar actividades a través del discurso

Hay varias maneras de diseñar actividades a través del discurso. El común denominador es que consideran el contexto y el tipo de texto como punto de partida. Esta guía a continuación fue adaptada de McCarthy (1991).

1. Identifica el tipo de texto que usarás y en el cual se basará el actividad (una historia, un discurso, un diálogo entre amigos que conlleva a una invitación al cine, etc.).
2. Identifica el contexto y cómo la gramática funciona en la comunicación del mensaje en ese contexto.
3. Decide la forma gramatical meta a la cual quieras que los estudiantes atiendan y subsecuentemente analicen.
4. Usa textos orales y escritos que contengan registros formales e informales (considera un corpus lingüístico)
5. Usa textos auténticos y modificados según el nivel del estudiante y los objetivos de la actividad.
6. Usa estrategias para que los estudiantes primeramente se enfoquen en el mensaje del texto a nivel del discurso.
7. Crea preguntas o tareas que requieran que el estudiante examine la función que tiene la forma gramatical en cada una de sus apariciones en el texto discursivo, que analice el contexto de su uso y que haga generalizaciones sobre cuándo ocurre, su(s) significado(s), y las circunstancias en las que ocurre o no ocurre.

Actividad 4. Primero escoge una de las tres técnicas presentadas y crea una actividad completa que esté basada en esta técnica. Asegúrate que en tu actividad el significado siempre esté presente.

Después, explícale a un compañero tu actividad, especialmente de qué forma (1) promueve la atención y procesamiento de la forma y (2) promueve la atención al mensaje.

3. CONCLUSIONES

En este taller se presentaron brevemente los principios teóricos en los que se basan tres técnicas pedagógicas para promover la adquisición de la gramática. Quizás el lector, así como los participantes, a estas alturas se pregunten: Pero ¿estas técnicas funcionan?¿Hay evidencia empírica que apoye los argumentos teóricos en los cuales se basan? Los estudios que se han llevado a cabo para investigar la eficiencia de estas técnicas parecen indicar que son efectivos (consultar Nassaji y Fotos, 2011). Sin embargo, el lector debe considerar los diversos factores que influyen su efectividad tales como el tipo de forma gramatical y el qué tan listo lingüísticamente está el aprendiente para adquirir esa forma. No olvidemos sin embargo, que el incorporar técnicas que están bien informadas en el fenómeno de la ASL pone nuestra práctica más acorde a los procesos naturales de adquisición, lo que resulta en trabajar *con* los estudiantes y, por lo tanto, en realmente facilitar la adquisición de la L2.

NOTAS

1 La repetición de la forma gramatical también es una manera de hacerla sobresalir (ver la técnica de "inundación del input" [input flood] en Wong, 2005).
2 Tomar en cuenta, sin embargo, que una palabra sola u oración en contexto puede aparecer a nivel de discurso. La palabra "Pare" en un poste en la esquina de una calle es un ejemplo.
3 Los textos auténticos pueden resultar muy difíciles para los estudiantes por lo que el usar textos modificados para promover la comprensión ha sido generalmente aceptado. Un texto modificado no sacrifica necesariamente la ilustración de la L2 a nivel discursivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2001). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C. y Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Edlund, J. (1995). The rainbow and the stream: Grammar as system versus grammar in use. En S. Hunter y R. Wallace (Eds.), *The place of grammar in writing instruction: past, present, and future* (pp. 204-13). Portsmouth, NH: Heinemann.

Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner.* Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

Halliday, M. (2004). *An introduction to functional grammar* (2ª ed.). Londres: Edward Arnold.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon Press.

Language Learning and Technology (2001). http://llt.msu.edu/vol5num3/default.html

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3ª ed, pp 251-85). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Lee, J. F. y VanPatten, B. (2003). Making communicative language teaching happen (2ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.

Long, M. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context.* Nueva York: Routledge.

Schwartz, B. D. (1993). On explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 147-163.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.

Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 165-179.

Sinclair, J. (2004). *How to use corpora in language teaching.* Amsterdam: John Benjamin Press.

Subirats, C. y Ortega, M. (2012). *Corpus del español actual* <http://sfncorpora.uab.es/CQPweb/cea/>

Trappes-Lomax, H. (2004). Discourse perspective. En A. Davis, y C. Elder (eds.), The handbook of applied linguistics (pp. 133-64). Malden, MA: Blackwell.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition.* Norwood, NJ: Ablex.

VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary.* Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

Wong, W. (2004). The nature of processing instruction. En B. VanPatten (Ed.) *Processing instruction: Theory, research, and commentary.* Mahwah, NJ: Earlbaum.

Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. Nueva York: McGraw-Hill.

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

ALFABETIZANDO ARABÓFONOS ADULTOS: UN ESTUDIO DE CASOS

Patricia Fernández Martín
Universidad Complutense de Madrid
patriciafernandezmartin@gmail.com

Fernández Martín, P. (2012). Alfabetizando arabófonos adultos: un estudio de casos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la validez de un método de alfabetización para arabófonos adultos que combina, según los alumnos-tipo asistentes a las clases, criterios fonológicos (significante) con criterios semánticos (significado).

Así, en la primera parte del trabajo ofrecemos una descripción de lo que consideramos los tres pilares del proceso educativo: docente, discente y centro de enseñanza, según el contexto en el que nos movemos.

En la segunda parte, realizamos un estudio de casos de alumnos-tipo clasificados en los tres grupos-etapas de desarrollo, de los cuales mostramos algún ejemplo de producción escrita, así como una propuesta didáctica tanto a nivel de programación de curso como a nivel de aula.

Las conclusiones, siempre provisionales, apuntan a que el grado de fusión de criterios fonológicos con criterios semánticos está sujeto al conocimiento que el estudiante tenga de la lengua en la que sea alfabetizado y de lo que implica el mismo fenómeno de lectoescritura (conciencia grafocentrista). De esta forma, proponemos un doble continuum en el que se crucen ambas variables y, esta conjunción, permita al docente decidir si debe acercarse más hacia lo ortoépico (fonológico + ortográfico) o tender hacia lo pragmático-discursivo (léxico + semántico + morfosintáctico).

Palabras clave: alfabetización, inmigrantes, adultos, español L2

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the validity of a teaching method for Arabophone adults combining, depending on the students-prototype who attend the lessons, phonological criteria (significant) with semantic ones (meaning).

Thus, in the first part of the paper we offer a description of what we consider the three main aspects of the educational process –teacher, students and learning center, applied to our context.

In the second part, we analyze three cases of students, classified in groups according to the three stages of development. Besides, we show some texts written by them as well as a didactic proposal in two levels: the general program of the course and the classroom planning.
The always provisional results seem to prove that the degree of relation between phonological and semantic criteria depends directly on two aspects. On the one hand, it depends on the level of (oral) language of the learner. On the other, the graphocentrist awareness has to be taken into account. Then, we suggest a double continuum where both items intersect and, at the same time, lets the teacher know whether to choose an orthoepic approach (phonologic + orthographic aspects) or a pragmatic-discoursive one (lexycal + semantic + morphosyntactic aspects).

Keywords: Literacy, Immigrants, Adults, Spanish as a Second Language

1. INTRODUCCIÓN

En líneas generales, el objetivo de este artículo es contribuir a la reflexión sobre la práctica docente, a partir de la experiencia adquirida en un contexto como es el de las segundas lenguas, y concretamente, en el proceso de alfabetización de adultos inmigrantes cuya lengua materna es el árabe.

De este modo, la investigación toma como punto de partida un objetivo también didáctico que no es otro más que conseguir que el alumno aprenda. Y parece claro que la forma quizá más eficaz de mejorar la práctica docente es pasar por la reflexión que conlleva cualquier método de investigación (Vitale, s.d.; Freire, 2012: capítulo III).

Antes de comenzar, sin embargo, quisiéramos traer a colación ciertos aspectos que nos parecen clave para comprender la importancia que en la actualidad tiene la escritura, entendida en un sentido amplio y, por tanto, por qué hay que enseñarla.

En primer lugar, partiendo de la base de que nos encontramos en una sociedad claramente grafocentrista, por considerar que la cultura escrita es superior a la oral (Moreno Cabrera, 2005: 29 ss), permitir la existencia de adultos analfabetos implica, en la práctica, condenarles casi a la exclusión sociolaboral (Campero, 2007; EACEA, 2011: 9 ss; Velasco y Díaz de Rada, 2006: 137-250), limitando, como consecuencia, la movilidad social (Kerbo, 2004).

En efecto, pese a que los analfabetos desarrollan múltiples estrategias y técnicas que palían esta desventaja, dicha exclusión tiene lugar no sólo por la complejidad que supone, si no se sabe leer y escribir, incorporarse al mercado laboral legal, único criterio de

valor en la ideología capitalista que parece desterrar de su seno a aquellos que no producen y, por tanto, no contribuyen a la continuación del sistema (Moreno Feliú, 2005: parte IV), sino también porque conlleva un destierro simbólico al impedirles participar de numerosas acciones comunicativas cotidianas, que a cualquier otro adulto, evidentemente alfabetizado, no le son (tan) vedadas (Molina Domínguez, 2008: 2; Bourdieu, 2008).

Un claro ejemplo de la primera cuestión se relaciona con la posibilidad de que no sean contratados, sencillamente, por no saber leer y escribir o, a la inversa, de que sean rápidamente despedidos debido a la facilidad con que pueden ser engañados por compañeros especialmente despreciables que les hacen creer que no han firmado algo que en realidad sí han firmado o cualquier otra trampa lectoescritora que se les tienda. No parece ser una casualidad, pues, que haya una relación directamente proporcional entre el estatus socioeconómico conseguido y el nivel de estudios reglados alcanzados, que parten siempre, claro está, del proceso de alfabetización (EACEA, 2011: 9 ss; Kerbo, 2004: 269, 317-318, 340-342; Velasco y Díaz de Rada, 2006: 137-250; Campero, 2007; MEC, 2011: 324 ss).

Del segundo factor pueden encontrarse tantos ejemplos como situaciones cotidianas en las que la lectura o la escritura es esencial para poder desenvolverse (Molina Domínguez, 2008: 3-4): comparar precios de viajes, leer la carta de un bar o restaurante, viajar en transporte público, leer el periódico, realizar la compra semanal, abrirse una cuenta en un banco, llevar a cabo tareas administrativas, sacarse el carné de conducir, firmar un contrato de alquiler, inscribir a los hijos en la escuela, mandar un mensaje de móvil, escribir una hoja de reclamación, acceder al documento de la vida laboral, pedir la nacionalidad o la renovación del NIE… Por supuesto, aquí se puede incluir el hecho de que estos analfabetos, automáticamente, se convierten en analfabetos digitales, con toda la desigualdad que este desconocimiento implica, por ejemplo, en la búsqueda de empleo o en el mantenimiento de ciertas relaciones sociales (Fernández Martín, 2012).

Quizá, en segundo lugar, de todas las tareas que pueden enumerarse en las que resulta esencial el conocimiento del proceso lectoescritor, la más importante sea la de continuar (o empezar) el aprendizaje de la L2, en nuestro caso, el español, uno de los principales motores para evitar la exclusión social (Molina Domínguez, 2008: 3; Campero, 2007; Ortiz Murillo, 2007).

Y es que seguimos encontrándonos con innumerables materiales de español para extranjeros, didácticamente muy útiles, visualmente atractivos, coherentemente secuenciados, estructuralmente cohesionados, pero en su mayoría centrados en la lengua escrita (Calatayud Álvarez y Loureiro González, 1999; Cantero, 1994), lo cual tampoco debe sorprender en demasía, dado el grafocentrismo reinante y, como consecuencia, la evidente necesidad editorial de exportar sus productos allende las fronteras.

Este factor, que dificulta con creces la tarea de enseñar la L2 sin que el alumno sepa leer y escribir, implica una serie de consecuencias en la práctica docente, entre las que cabe destacar un creciente hastío en algunos alumnos que sólo desean aprender español y no son conscientes, por una parte, de que los recursos del Centro al que acuden no son todo lo boyantes que se desearía (cfr. apartado 2.1) como para que los profesores puedan dedicar horas y horas a innovar en el método didáctico (cfr. apartado 2.3), debido a la escasez de materiales que, como decimos, se centren sólo en la enseñanza de la lengua oral; y, por otra parte, tampoco parecen percatarse de que, si no aprenden también a leer y escribir (conciencia grafocentrista), no podrán nunca participar de todas aquellas situaciones de las que sus amigos españoles sí participan (entre otras, ampliar sus conocimientos de español, que es algo que aquellos ya tienen). Este hecho acaba transformándose, en numerosas ocasiones, en un abandono del estudio que, como decimos, origina a su vez un acercamiento del aprendiz a límites de exclusión social.

A esta consecuencia se le puede sumar otra más: la complicada manera en que el docente ha de gestionar el aula, cuando en ella prima una heterogeneidad en los niveles de lectoescritura que dificulta, en la práctica, la personalización necesaria para llevar a buen puerto el proceso de alfabetización. Dadas las limitaciones docentes del Centro (cfr. apartado 2.3), si se contara con algún tipo de material realmente eficaz y accesible a todos, ya realizado, el profesor podría centrarse en la adaptación y reconfiguración de dicho material, focalizando su quehacer en la apropiada distribución según las necesidades comunicativas de los estudiantes, individualizando así al máximo la tarea de la enseñanza, tras haber profundizado juiciosamente en las diferencias de lectoescritura reinantes (cfr. *infra*).

Evidentemente, que esto no fuera así, es decir, que de pronto aparecieran en el mercado miles de materiales de enseñanza de

español con fines específicos dedicados a alumnos no alfabetizados, en contextos de segundas lenguas, cuyo objetivo fuera la lengua oral, no dejaría de lado la necesidad de alfabetizar a nuestros alumnos, pero quizá podría hacerse de una forma combinada lengua oral-lengua escrita (por no hablar de que ahorraría trabajo a los docentes), aplicando múltiples métodos didácticos, que evitaran dicho hastío, acabaran con la frustración de los profesores, dinamizaran sobre manera el ritmo de la clase y ampliaran los conocimientos de los estudiantes, si fuera posible, desde una perspectiva constructivista (Polanco Porras, 2008: §§ 2.4.2, 2.4.3; Molina Domínguez, 2008: § 3).

A todo esto cabe añadir la existencia de diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (Fleming y Mills, 1992: 137 ss), lo cual contrasta no sólo con lo que el profesor cree que sabe sobre ellos cuando, en realidad, no sabe nada, sino también con la propia idea de la profesionalidad docente. ¿Sabe el alumno mejor que el profesor lo que él necesita para mejorar su aprendizaje? ¿Resulta acertado dejarse llevar completamente por los intereses de los aprendices, descuidando cualquier consideración que desde su experiencia teórica y práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras haya aprendido el enseñante? En otras palabras, ¿debe el docente seguir a pie juntillas lo que los alumnos dicen que necesitan y enseñarles tan sólo a leer y escribir cuando ellos se lo pidan?

Es consciente de que, en cierto modo, si no opera así ellos van a acabar abandonando el Centro porque van a considerar inútil el tiempo y el esfuerzo empleados, lo cual será así percibido en función de las expectativas que ellos mismos se hayan creado con respecto al docente, al Centro y a los contenidos que esperan aprender.

La clave se encuentra, quizá, en que el docente detecte aquellas dificultades que tengan los alumnos y, a la vez, trate de guiarles en su proceso de alfabetización, convenciéndoles de que eso forma parte también del aprendizaje de la lengua, mediante ejemplos textuales tomados de la vida cotidiana del estudiante.

Asimismo, para poder acomodarse a los estilos de aprendizaje de los distintos alumnos, resulta necesario hacerles reflexionar sobre su manera de aprender. Cuando las clases cuentan con un número reducido de estudiantes, el profesor puede adaptarse, hasta cierto punto, a las necesidades de cada uno; pero si el conjunto de alumnos por aula es excesivamente amplio, la solución pasa, tal vez, por reforzar la conciencia de aprendizaje y, a partir de ahí,

tratar de que los alumnos se acerquen a cierto método de estudio (Fleming y Mills, 1992: 138). Se ha de hacer, siempre, tratando de mantener el equilibrio entre lo que unos y otros desean, lo que ellos piensan que necesitan y lo que el docente ha detectado que precisan.

Estemos o no equivocados, la elaboración de este trabajo forma parte de un proceso de investigación mucho más amplio que consideramos necesario para, como decimos, mejorar la práctica docente. Visto desde una perspectiva global, no es más que un diminuto grano de arena que pretende aportar alguna que otra reflexión a la enseñanza de español como L2.

Centrándonos ahora ya plenamente en este artículo, queda indicar que hemos elegido una metodología cualitativa, el estudio de casos, que consideramos menos reificante por ser más próxima al alumno de segundas lenguas y, por tanto, a la larga más eficaz por permitir una contribución al avance en su proceso de aprendizaje visto así desde una perspectiva neohumanista (Martínez-Otero Pérez, 2008: 22 ss).

De este modo, vamos a comenzar ofreciendo los datos del contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándonos en el Centro (cfr. apartado 2.1), los tipos de alumnos (cfr. apartado 2.2) y los docentes (cfr. apartado 2.3), para posteriormente llegar al análisis de los tres casos de alumnos-tipo (cfr. apartado 3). Finalmente, estableceremos unas conclusiones en las que tratamos de cerrar algunas de las reflexiones tan sólo planteadas en esta introducción.

Y, antes de continuar, tres apuntes más. Por un lado, emplearemos los conceptos de competencias establecidas según el *Marco* (Consejo de Europa, 2001: capítulo 5), puesto que, estemos de acuerdo con ellas y su jerarquización o no (Fernández Martín, 2009), sirven perfectamente como punto de referencia. Por otro lado, no queremos que el lector se olvide de que los casos estudiados, clasificados como tales sólo con fines analíticos, representan alumnos reales, de carne y hueso, que asisten a clases de español en un CEPA de Madrid, junto con otros tantos estudiantes que pretenden, aprendiendo nuestra lengua, mejorar su situación personal y social. Finalmente, conviene resaltar que en el mismo espacio y tiempo se combinan personas con niveles de alfabetización muy diferentes, lo que al final fuerza sobre manera al profesor a llevar la clase como si se tratara de un taller en el que cada uno rellena una ficha distinta, lee un cuento diferente o

escucha un dictado personalizado, en función, insistimos, de las necesidades comunicativas, de los niveles de lectoescritura, de los estilos de aprendizaje y de las lenguas maternas de cada estudiante.

2. EL CONTEXTO: CENTRO, ALUMNOS Y DOCENTES

En esta sección mostramos los que consideramos los principales factores contextuales que han de tenerse en cuenta a la hora de impartir un curso concreto, en nuestro caso de español para inmigrantes: el centro, los alumnos y los docentes (Martínez-Otero Pérez, 2008).
Así, estudiamos primero las características del centro en que se imparten las clases (cfr. apartado 2.1), a continuación, las de los alumnos que acuden a las clases de español, entre los que se encuentra, claro está, el grupo que nos interesa (cfr. apartado 2.2) y, finalmente, esbozamos la forma de trabajar de los profesores del Centro (cfr. apartado 2.3).

2.1. El Centro

El Centro de Educación para Personas Adultas que nos ocupa se encuentra situado en un barrio norteño de Madrid, dentro del distrito de Tetuán (155.000 habitantes, de los que cerca de 34.000 son extranjeros a fecha de enero de 2010).

Nuestro CEPA, de gestión privada-concertada, cuenta con el principal objetivo de formar personas adultas para que consigan una especialización profesional y una mejora en habilidades personales que les permitan (re-)incorporarse al mercado laboral con la mayor comodidad posible. De ahí que ofrezca, aparte de ciertas enseñanzas regladas como el Graduado en Educación Secundaria, cursos formativos independientes, español para extranjeros e, incluso, actividades de ocio y tiempo libre que amplían, como decimos, las habilidades y los conocimientos transversales de los alumnos.

Por lo que respecta a los recursos materiales y humanos, el centro en que se trabaja no dista mucho de cualquier Asociación Cultural de características semejantes (García Parejo, 2003; Fernández Martín, 2007): el voluntariado, no siempre profesional docente, forma parte de los pilares esenciales para llevar a buen puerto el funcionamiento de la organización; los recursos materiales no son exuberantes, aunque puedan ser suficientes, como muestran las pizarras sobre las que (aún) se escribe con tiza; el espacio de las

aulas está distribuido o bien con una mesa grande alrededor de la que se sientan los alumnos, o bien con un conjunto de mesas pequeñas dispuestas para formar grupos.

El horario de las clases, por su parte, está repartido en sesiones de dos horas, tres días a la semana. Durante el curso 2011-2012, las clases de alfabetización a las que asistieron los alumnos-tipo que vamos a estudiar, se dieron a grupos de dos turnos distintos, uno de mañana y otro de tarde, si bien a cada alumno sólo se le matriculaba en uno de los dos turnos.

2.2 Los alumnos

Los alumnos que asisten habitualmente a las clases de español ofrecidas por el Centro forman un grupo muy heterogéneo, tanto en origen geocultural, como en interés y conocimientos previos.

Para definirlos, sugerimos aplicar como método de análisis el triángulo del estudiante que ya propusimos en otro trabajo (Fernández Martín, 2008), y que comprende sus conocimientos lingüísticos previos, sus circunstancias sociales y el conjunto de sus conocimientos, experiencias y características psicológicas.

Comenzamos, así, por las lenguas que se hablan en las aulas de EL2 del CEPA en cuestión. A una mayoría marroquí, hablante de *dariya* y, en algunos casos, conocedora de Al-Fusha, se le han de añadir, por una parte, una minoría arabófona no marroquí (siria, palestina, egipcia) y, por otra, otros grupos de distintas procedencias, entre las que destacan la búlgara, rumana, filipina, china, iraní, neozelandesa y centroafricana, por lo que, aparte del español, las lenguas en contacto en el CEPA son, esencialmente, árabe, búlgaro, chino, persa, rumano, inglés, tagalo, francés, wolof, bambara y malí.

Desde una perspectiva social, los grupos con los que trabajamos persiguen distintos objetivos, desde el estudio universitario («universitarios») y el turismo («turistas») hasta la permanencia en el país con fines laborales («inmigrantes») o por motivos políticos («refugiados»).

Toda esta variedad se traduce no sólo en una serie de intereses distintos dependiendo de cada una de las personas (las edades fluyen entre los 18 y los 64 años), sino también en un desnivel sociocultural plasmable en la necesidad de crear grupos nuevos que vayan desde el principio del proceso de alfabetización en LE, esto es, personas que no han sido escolarizadas en su país de origen

(cfr. Delgado Pérez, 2008) hasta niveles de conocimiento de lengua que pueden alcanzar un B2 o incluso un C1 según el *Marco* (Consejo de Europa, 2001).

Asimismo, una característica relevante de estos alumnos se encuentra en la irregularidad de la asistencia a clase, debida, probablemente, por circular, a la irregularidad en los mismos docentes. En algunas ocasiones, los alumnos que van a una clase son distintos de los que van a esa misma clase otro día, por lo que el profesor puede bien repetir materia, bien dar contenidos nuevos que, sin duda, deberá repetir si pretende que haya cierta continuidad con respecto a la programación propuesta y, a la vez, si busca eliminar las posibles lagunas comunicativas que pueden tener los estudiantes (cfr. apartado 2.3).

Para los fines de este trabajo, no obstante, nos hemos centrado en aquellos estudiantes que han de acudir a clases de alfabetización por diversos motivos (cfr. apartado 3).

2.3. Los profesores

Como se ha indicado anteriormente, el papel desempeñado por los voluntarios es fundamental para sostener la dinámica del Centro. A excepción de algunos coordinadores contratados que han de cubrir las constantes tareas de gestión (matrículas, horarios, organizar excursiones, voluntarios, publicidad…), impartir numerosas clases para conocer bien a los alumnos y poder llegar a ellos, y suplir a los voluntarios cuando estos falten, los principales recursos humanos están constituidos por personas que deciden enseñar español al menos un par de horas a la semana, bien por motivos altamente altruistas, bien porque piensan así extraer una experiencia satisfactoria que, ¿por qué no?, pueda servirles para su posible futuro profesional.

Las propias necesidades del contexto exigen, en ocasiones, que los requisitos para aceptar formadores se encuentren más cerca de la línea del proyecto educativo defendido por el Centro, que en la formación y cualificación de los profesores, lo que a su vez repercute en los alumnos y en la calidad de su enseñanza. En otras palabras, no siempre se encuentran voluntarios dispuestos a sacrificar su tiempo y su esfuerzo por los demás y, cuando se hace, su mantenimiento no es tan duradero como sería deseable, dadas, evidentemente, las circunstancias personales que rodean a cada docente. El cual, además, puede terminar tirando la toalla al

descubrir que lo que al principio se le presentaba como un reto, al cabo de los meses se convierte en una especie de pesadilla por no saber cómo actuar ante la heterogeneidad del aula, las idas y venidas de los alumnos y los distintos niveles de conocimientos lingüísticos, lo cual se intensifica si no es un profesional de la enseñanza de idiomas.

En cualquiera de los casos, son los mismos voluntarios los que, con una programación común tomada como base y propuesta desde la coordinación, eligen sus propios materiales y llevan a cabo sus propias actividades en el aula. Además, ellos mismos se coordinan con otros voluntarios que imparten clase al mismo grupo, para mantener cierta continuidad en el temario, dentro de las posibilidades que permitan la irregularidad de la asistencia de los alumnos (cfr. apartado 2.2).

Todo ello constituye uno de los principales motivos por los que cabe alfabetizar a los alumnos que no lo estén: si no son capaces de acceder a dicho material, no podrán continuar con su proceso de aprendizaje de la L2, cuya interlengua oral, entonces, quedará fosilizada (Baralo, 2004: 44 ss) y, quizá lo que es peor, limitada a unas cuantas situaciones comunicativas.

3. ESTUDIO DE CASOS

Antes de pasar al estudio de casos propiamente dicho, conviene reflexionar sobre la misma práctica de la alfabetización. O, dicho en otras palabras, cabe responder a la pregunta “¿Qué es alfabetizar?”. Para los objetivos de este trabajo, asumimos, directamente, que alfabetizar no es, simplemente, enseñar a una persona a leer y a escribir o a relacionar un grafema con un fonema. Alfabetizar es un proceso mucho más complejo que implica enseñar al alumno a comunicarse con éxito en todas aquellas situaciones en las que se precise de un texto escrito (Polanco Porras, 2008: 13 ss; Molina Domínguez, 2007: 3 ss). En un sentido amplio, alfabetizar abarca lo que se puede denominar la traducibilidad de canales, es decir, el paso de un texto escrito a uno oral y viceversa, y que todos ellos tengan significado para el lectoescritor. De esta manera, con ciertos conocimientos de la L2, al pronunciar en alto el texto que lee, el estudiante comprende su significado y, al contrario, partiendo de lo que quiere decir, al pronunciar un enunciado, es capaz de transcribirlo. Por este motivo, creemos que se han de trabajar prácticamente todas las competencias, pero haciendo hincapié más

en unas que en otras dependiendo de los conocimientos previos del estudiante (cfr. *infra*).

Esta definición, evidentemente, supone una serie de grados o fases que, por un lado, evidencian el proceso de aprendizaje que conlleva la alfabetización, como cualquier otro proceso sociocognitivo (entendiendo por tal lo defendido en Van Dijk, 2009, 2011; y, centrado en el texto escrito, lo dicho por Nystrand, 1986) mientras que, por otro lado, dada precisamente esa gradualidad, conllevan un desenvolvimiento progresivo del alumno en la aplicación de las destrezas lectoescritoras (Polanco Porras, 2008: 31 ss; Delgado Pérez, 2008: 39-41).

Dicha evolución tiene lugar a dos niveles (Villa Carpio *et alii*, 2002: 180): el fonológico o subléxico (que aquí denominaremos esencialmente "ortoépico" por incluir las interrelaciones entre la competencia fonológica y la ortográfica) y el semántico o léxico (que aquí consideraremos "discursivo", por abarcar desde la morfosintaxis hasta el léxico y la semántica, llegando así a la pragmática). El tiempo de dedicación para pasar de uno a otro depende del conocimiento de lengua oral que tenga el estudiante, así como de su consciencia grafocéntrica, es decir, de su conocimiento de la relevancia del proceso lectoescritor en la comunicación diaria.

Por ejemplo, para un analfabeto adulto hablante nativo de español, la competencia fonológica resulta esencial a la hora de desarrollar la competencia lectora (Villa Carpio *et alii*, 2002), pero aquella puede constituir una dificultad en el caso de estudiantes extranjeros, porque puede estar plagada de fosilizaciones (como de hecho ocurre, cfr. apartado 3), que compliquen la actividad escritora. Para salvar este obstáculo, y sin olvidar jamás la importancia de la enseñanza de la competencia fonológica como motor previo a cualquier tipo de competencia escrita (Fernández Martín, 2009; Molina Domínguez, 2007; Villa Carpio *et al*ii, 2002), se puede recurrir al desarrollo de otras competencias prediscursivas como pueden ser la léxica, semántica y morfosintáctica, que ayuden, a través del significado, a desarrollar la competencia fonológica para así avanzar en el proceso de alfabetización (cfr. *infra*).

Así, por ejemplo, un Ingeniero Agrónomo que no se haya enfrentado nunca a la redacción de una hoja de reclamaciones (ni en su L1, ni en una L2), tan sólo podrá hacerlo exitosamente si ha sido previamente alfabetizado, al menos, hasta un punto de ese *continuum* que, como decimos, conforma el proceso de aprendizaje

de las destrezas lectoescritoras al nivel discursivo, no ya al nivel fonológico.

De manera semejante, un inmigrante que sepa defenderse a un nivel oral de B1 en cualquier situación, por ejemplo, del ámbito administrativo, no va a ser capaz de redactar un texto semejante si no ha aprendido previamente a hacerlo, al menos, en su L1, en cuyo caso los conocimientos que le faltarían para hacerlo correrían parejos a los de cualquier extranjero con su mismo nivel de lengua oral (cfr. apartado 3).

En principio, el objetivo que perseguimos en el CEPA (cfr. apartado 2.1) consiste en alfabetizar al alumno lo suficiente para que sea capaz de proseguir con sus estudios de español en A1, A2 o B1, dependiendo de su nivel de lengua oral. Entendemos así que esto no sólo le ayudará a seguir estudiando la L2 (ya hemos mencionado la escasez de materiales en los que la lectoescritura no desempeñe un importante papel cfr. apartado 1) sino que, además, le permitirá desarrollar las estrategias suficientes para desenvolverse en muchas situaciones básicas de la vida cotidiana en la L2 donde la lectoescritura desempeñe un papel fundamental.

Por otra parte, al alfabetizador le interesa sobre manera saber con qué conocimientos previos cuentan sus alumnos, ya que no es lo mismo, evidentemente, tener en el aula a personas que no han asistido nunca a la escuela y que, por tanto, jamás han cogido un lapicero, que tener frente a él a estudiantes de español que incluso se han licenciado en su país pero que nunca han estudiado una lengua escrita en un alfabeto distinto al de su L1.

Por este motivo, creemos relevante distinguir a los alumnos según sepan o no algo sobre lo que significa leer y escribir, ya que pueden

a) tener un nivel A2 o B1 de español hablado y no saber leer ni escribir por no haber asistido nunca a la escuela;

b) tener un nivel A2 o B1 de español hablado, saber leer y escribir en su lengua materna porque han sido escolarizados, pero necesitar familiarizarse con el sistema de escritura latino;

c) no saber nada de español y no saber ni leer ni escribir por no haber sido previamente escolarizados; o

d) desconocer el español pero saber qué implica leer y escribir porque han formado parte de un sistema educativo reglado en su país de origen.

En el primer caso, el alumno contará con innumerables fósiles fonológicos que convendrá pulir de manera simultánea al proceso de alfabetización, ya que en numerosas ocasiones sus errores

lectoescritores provendrán de su competencia fonológica, especialmente durante las primeras fases del aprendizaje (cfr. apartado 3.2).

El segundo grupo necesita un método de aprendizaje relativamente rápido, ya que tiene perfectamente controlada la grafomotricidad y domina igualmente las tareas cognitivas que implica la actividad de lectoescritura. En estos casos, será suficiente con enseñarle a aplicar todos esos conocimientos a un alfabeto diferente o, si no es así, a una lengua diferente (cfr. apartado 3.3).

Los alumnos que constituyen el tercer grupo, por su parte, son considerados analfabetos absolutos. Desde la perspectiva de la práctica docente, resulta el grupo más complejo, dado que a la vez que aprende a escribir y a leer ha de aprender la lengua española (cfr. apartado 3.1), lo cual supone un grave problema de comunicación en dos aspectos. Por un lado, porque si el profesor no habla su L1, no puede llegar a él y comprender qué necesita y cómo lo necesita para seguir progresando en su proceso de aprendizaje. Conseguir que entienda las instrucciones de cualquier actividad se transforma en una tarea muy compleja y, dependiendo de su edad, acostumbrarle a que adquiera cierto estilo de aprendizaje puede no tener ningún sentido para el estudiante. Por otro lado, porque recordemos que en la práctica diaria del aula este alumno-tipo no suele estar solo, lo que supone una serie de consecuencias de refuerzo de la angustia, de la baja autoestima y, en algunos casos, pérdida absoluta de motivación por no haber personalizado al máximo la enseñanza.

Por último, el cuarto grupo, evidentemente, puede necesitar conocer la relación entre fonemas y letras del español para comenzar a leer y escribir en esta lengua, pero será suficiente con que le dedique unas horas para poder hacerse con él (como cualquier lector de alfabeto latino tardaría en familiarizarse con el alfabeto griego o el alifato árabe, por ejemplo) y pasar temprano al nivel de lengua que le corresponda.

Para los objetivos de este trabajo, vamos a asumir que cada uno de los alumnos-tipo presentados a continuación se encuentran, aproximadamente, en cada uno de los tres primeros grupos descritos. Excluimos el cuarto grupo mencionado, d), porque los estudiantes pertenecientes a él, que también acuden a clases en nuestro CEPA, no necesitan asistir a cursos de alfabetización para comprender oraciones o producir breves textos (competencias que ya han adquirido previamente en su lengua materna), sino que

precisan de técnicas concretas de expresión escrita en un nivel de complejidad lingüística y discursiva mayor que hagan sus producciones textuales más eficaces comunicativamente.

Además, desde una perspectiva sociológica, este grupo se encuentra ligeramente más alejado de la exclusión social a la que anteriormente hacíamos referencia (cfr. introducción), debido precisamente a su conocimiento previo de las implicaciones sociocognitivas del proceso lectoescritor (conciencia grafocentrista).

Por último, cabe señalar que aunque el orden en que presentamos a los alumnos-tipo sea cronológico y continuado desde una perspectiva de evolución del aprendizaje, la relación que establece el docente con ellos es completamente discontinua, en el sentido no sólo de que coasisten a la misma clase de alfabetización alumnos-tipo de niveles muy diferentes (los recursos del Centro no son suficientes para dividir los grupos en niveles tanto como sería deseable), sino también en el sentido de que, por las características del Centro (cfr. apartado 2.1), y concretamente, de los docentes que, en cierto modo también vienen y van (cfr. apartado 2.3), estos aprendices aparecen en clase con su nivel de conocimientos ya establecido, de forma que los profesores no siempre pueden asistir a todas y cada una de las fases de su proceso de aprendizaje.

En el primer caso, la presencia de alumnos con distintos niveles de alfabetización obliga a la personalización al máximo de la enseñanza (por ejemplo, entregando una ficha distinta a cada estudiante; dictándole a cada uno palabras o frases distintas; dejándole a uno leer una hoja en voz alta mientras los demás realizan simples ejercicios de caligrafía o copian de otros materiales), aunque desgraciadamente no siempre es posible llevarla a cabo como se desearía.

En el segundo caso, el profesor se encuentra, por así decirlo, con historias de aprendizaje *in medias res*, a cuyo principio se puede llegar exclusivamente con el contacto humano que otorga la práctica docente, y cuyo final puede vislumbrarse tan sólo tras muchos años de paciente esfuerzo, tiempo trabajado y constante dedicación.

3.1. Caso 1. Malika

Malika es una mujer marroquí de alrededor de 50 años. Lleva tan sólo unos meses en España y apenas sabe decir algunas palabras sueltas en castellano. En nuestra clasificación previa (cfr.

supra) se encontraría en el grupo c), dado que nunca ha asistido a la escuela en su país y no tiene prácticamente ningún conocimiento de la L2.

Si pudiéramos dividir el proceso de alfabetización en tres etapas, Malika se encontraría en la primera, que bien puede denominarse *fase de protagonismo de la lengua*, caracterizada por la necesidad de Malika de aprender español y a la vez de aprender a leer y escribir (Delgado Pérez, 2008: 39).

Desde la perspectiva perceptiva, al trabajo fonológico-grafemático se le debe añadir uno de memorización léxico-semántica (o a la inversa), que suele presentarse para la alumna, en cualquier caso, una ardua y compleja tarea, que exige enormes esfuerzos y motivaciones personales (Delgado Pérez, 2008: 39).

Para que el lector pueda hacerse una idea aproximada de lo que puede sentir alguien como Malika ante un texto de unas breves líneas (indiferencia, desinterés, desmotivación), traemos a colación el siguiente ejemplo en árabe moderno:

١ – لكل إنسان حق التمتع بكافة الحقوق والحريات الواردة في هذا الإعلان، دون أي تمييز، كالتمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو أي رأي آخر، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الثروة أو الميلاد أو أي وضع آخر، دون أية تفرقة بين الرجال والنساء.

Desde la perspectiva productiva, Malika apenas acierta a escribir algunos trazos que cree letras con sentido. A diferencia de Fátima (cfr. apartado 3.2), no es consciente de la distribución espacial de las letras puesto que, por ejemplo, no respeta las líneas del cuaderno y escribe indistintamente encima, debajo o sobre ellas.

Didácticamente, creemos que cuando el proceso de aprendizaje se encuentra en este nivel, se han de diseñar unidades didácticas que, partiendo de la competencia fonológica y llegando a la ortográfica a través de la ortoépica (Villa Carpio *et alii*, 2002; Fernández Martín, 2009; Molina Domínguez, 2008), se centren en palabras imprescindibles

esde una perspectiva pragmática, es decir, ofrezcan un significado básico, por cotidiano, y concreto, por ilustrable mediante fotografías o dibujos, con el simple objetivo de que la alumna apre(he)nda su sentido de manera simultánea a su forma fonológica y gráfica. Por otra parte, se trata a la vez de ofrecerle ciertas palabras que se encuentren ordenadas siguiendo también criterios fonológicos que agrupen los distintos fonemas con sus correspondientes grafemas para que, por ejemplo mediante la técnica de la palabra generadora (Polanco Porras, 2008: 36 ss), Malika sea capaz de dedicar dos, tres o cuatro semanas (dependiendo de las sesiones a las que asista) a una misma relación letra-fonema, sin olvidar otras letras vistas antes y otros sonidos oídos previamente (cfr. figura 1). E, insistimos, siempre que sea posible, este juego ortoépico ha de hacerse sin dejar de lado la semántica, para que el aprendizaje sea útil, por pragmático, y a la vez, eficiente, por coherente, es decir, para que Malika detecte que lo que aprende está inserto en algo superior que lo dota de sentido: la comunicación con los hablantes nativos de la L2.

UNIDAD DIDÁCTICA 6. CONSONANTES OCLUSIVAS (I): BILABIALES

Objetivo: presentar y practicar las consonantes oclusivas escritas *p* y *b* del español

Competencia fonológica	Competencia ortográfica	Competencia ortoépica
Fonemas: /p/, /b/	Letras en minúsculas: *p* y *b*	Relación fonema-letra
Sonidos: [p], [b]	Letras en mayúsculas: *P* y *B*	Relación sonido-letra.
Variantes alofónicas de los fonemas indicados Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.	Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Combinación de las grafías con otras ya vistas	Reflexión sobre el concepto de "letra" y de "sonido".

Figura 1. Propuesta de unidad didáctica para alumnos que se encuentren en la primera fase de alfabetización

Una vez en el aula, la primera parte de la sesión tendría por objetivo presentar los sonidos (fonemas) con sus correspondientes grafías, insistiendo en la pronunciación para que sean captados por la alumna. A continuación, se le dejaría un tiempo para que reprodujera en su cuaderno aquello escrito por el profesor en la pizarra, siempre intentando que repitiera el sonido en cada letra para ayudarla a adquirir la competencia ortoépica. Simultáneamente, se le enseñarían dibujos e imágenes que representaran el significado de las palabras dictadas, pero en esta

primera fase el foco de atención estaría en las competencias fonológica, ortoépica y ortográfica.

En la segunda parte de la clase, se le propondría leer las mismas palabras que ha visto en la primera y, en cierto modo, se le pediría que jugara con ellas, relacionándolas con las fotos antes enseñadas para fijar sus respectivos significados.

Si bien esto puede parecer una pérdida de tiempo, cabe recordar, por un lado, que la misma imagen preconcebida que los analfabetos tienen de lo que es "aprender a leer y escribir" influye en la creación de sus expectativas con respecto a dicha actividad y, por otro lado, la capacidad de memorización de cada estudiante depende en gran medida de las estrategias que haya desarrollado para desenvolverse en un mundo completamente grafocentrista (cfr. introducción): si Malika es, por ejemplo, un alumno clasificable como "auditivo" (Fleming y Mills, 1992: 139-142), conseguir que de pronto se fije en la importancia de la lengua escrita para hacerla así consciente de dicho grafocentrismo, requiere una serie de actividades y estrategias que impliquen dar una importancia comunicativa esencial al proceso lectoescritor. Entre esa serie de actividades se encuentra, claro está, explotar didácticamente material real que le resulte reconocible en su vida diaria, como puedan ser carteles de calles, un plano de metro, una carta de un restaurante, precios de un mercado o nombres de tiendas (Polanco Porras, 2008: § 3).

3.2. Caso 2. Fátima

El caso de Fátima es el de una mujer marroquí, de 25 años, que lleva tan sólo un par de años en España pero se defiende a un nivel aproximado de A2, con numerosas fosilizaciones morfosintácticas y fonológicas. En nuestra clasificación previa (cfr. *supra*) se encontraría en el grupo a), dado que nunca ha asistido a la escuela en su país pero es capaz de comprender mensajes cortos orales y atender a las instrucciones de las actividades del aula. Podría decirse que se encuentra en una segunda fase de alfabetización, la denominada *fase de conciencia fonológica* (Delgado Pérez, 2008: 40).

Desde la perspectiva perceptiva, esta etapa se caracteriza porque nuestra alumna reconoce perfectamente la relación entre los grafemas y los fonemas, si bien el objetivo pasa por aumentar la rapidez de la lectura, activando las estrategias necesarias para

acceder también al nivel léxico-semántico de cada palabra, sin llegar todavía al nivel de la oración (Delgado Pérez, 2008: 40).
Para que el lector de este modesto trabajo pueda hacerse una idea aproximada de lo que puede sentir nuestra alumna Fátima ante un texto de unas breves líneas (vislumbra símbolos que puede llegar a conocer como letras pero que carecen de sentido), traemos a colación el siguiente ejemplo en griego moderno:

Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιεσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση.

Desde la perspectiva productiva, Fátima es capaz de escribir palabras correctamente si le son familiares gráficamente, como es el caso de su propio nombre. Si conoce el término desde la perspectiva léxico-semántica, pero no conoce la grafía de la palabra, la escritura no llega a ser todo lo adecuada que debiera (cfr. figura 2). Si, finalmente, le son desconocidas, los dictados realizados por el profesor deben hacerse con insistencia sobre el orden en que los sonidos-fonemas aparecen en las palabras para que coloque de forma secuencialmente correcta cada grafema.

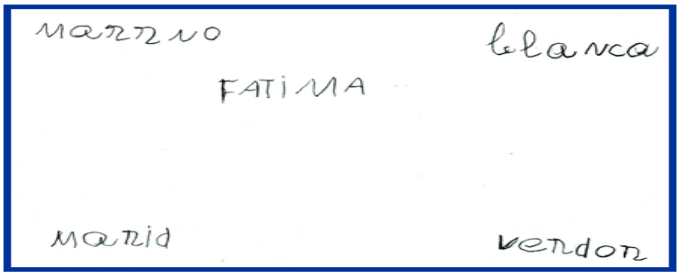


Figura 2. Discurso producido por Fátima. La actividad consistió en pedirles que pusieran en el centro de la cuartilla su nombre; arriba a la derecha, su color favorito (blanco) *y, como ella insistía en que tenía dos, añadió otro arriba a la izquierda* (marrón). *En el extremo inferior derecho se le pidió que escribiera su comida favorita* (verdura) *y, en el izquierdo, su ciudad preferida* (Madrid). *En ningún momento se le dictó la palabra correspondiente, ni se insistió en la manera en que se debía escribir.*

Creemos que para los alumnos que se encuentren en una fase semejante, se han de diseñar unidades didácticas que partan de la competencia fonológica y lleguen a la ortográfica a través de la

ortoépica (cfr. figura 3; Villa Carpio *et alii*, 2002; Fernández Martín, 2009), sin dejar por ello de hacerlo de forma constructiva y eminentemente activa y significativ(Polanco Porras, 2008: § 2.4; Molina Domínguez, 2007).

En el aula, esto se implementaría con sucesivos dictados en los que se llamara la atención constantemente sobre la pronunciación de la lengua y, de ahí, se pasara a los fonemas mediante la repetición de palabras sueltas y oraciones sencillas que estuvieran semánticamente relacionadas y, a ser posible, fueran familiares para los alumnos.

Por ejemplo, a Fátima se le puede pedir que, dentro de un campo léxico concreto (por ejemplo, "partes del cuerpo") diga alguna palabra que empiece con *b* (o que tenga *b*, según su nivel) y que la escriba según la dice, para comprobar cómo aplica la norma fonema-grafema. Después, en la pizarra se corrigen las palabras dichas y escritas, atendiendo especialmente a aquellas que representen los fonemas que causan más problemas (para el caso de los arabófonos, *e/i*, *o/u*, *b/p*, cfr. Fernández Martín, 2007, 2008) y se van complicando los fonemas a trabajar en las sucesivas sesiones, desde los más sencillos en sílabas abiertas hasta los más complejos en sílabas trabadas, insistiendo siempre en que nos encontramos en el nivel de la palabra y en que son muchos los vocablos que un alumno como Fátima conoce y, por tanto, se le puede enseñar en su forma escrita.

UNIDAD DIDÁCTICA 3. CONSONANTES OCLUSIVAS (II): BILABIALES (2)

Objetivo: presentar y practicar las consonantes escritas *b* y *p* del español cuando aparecen ante *l* en sílaba compleja abierta (blV, plV).

Competencia fonológica	Competencia ortográfica	Competencia ortoépica
Grupo fonológico /pl/, /bl/ + vocal Sonidos: {[pl], [bl]} + [a, e, i, o, u]	Letras en minúsculas: *pl*, *bl* Letras en mayúsculas: *PL*, *BL* Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Todas las posibilidades vocálicas	Relación fonemas-letras Relación sonidos-letras. Reflexión sobre el concepto de "letra" y de "sonido". Segmentación de palabras en frases breves
Grupo fonológico /bl/, /bl/ + vocal Sonidos: {[bl], [bl]} + [a, e, i, o, u]		

Figura 3. Propuesta de unidad didáctica para alumnos que se encuentren en la segunda fase de alfabetización

3.3. Caso 3. Hassan

El tercer caso es el de un hombre marroquí, de unos 50 años, Hassan, que lleva en España el tiempo suficiente para ser oficialmente español.

Se defiende oralmente en un nivel B1, aunque tiene numerosas fosilizaciones morfosintácticas y fonológicas. En nuestra clasificación previa (cfr. *supra*) se encontraría en el grupo b), dado que fue a la escuela en su país y domina perfectamente el sistema de escritura árabe pero, al haber aprendido el español directamente en la calle, su interlengua no ha sido objeto de reflexión, como ocurre, por lo general, si se asiste con asiduidad a clases de L2. Por este motivo, consideramos que se encuentra en la tercera fase de alfabetización, la denominada *fase de procesamiento sintáctico y acceso al significado textual* (Delgado Pérez, 2008: 40-41), que es, en realidad, una fase muy parecida a la de cualquier alumno alfabetizado que se acerque al estudio de una lengua extranjera.

Desde una perspectiva perceptiva, esta etapa se caracteriza en Hassan por la lectura comprensiva de breves oraciones y textos cortos, aunque puede tener dificultades para dar sentido a textos de más de cinco líneas. Su principal herramienta para la comprensión del contenido discursivo se encuentra en el conocimiento que posee de la lengua española, la cual se convierte así en pleno protagonista en su triple faceta de leer, escribir y hablar (Delgado Pérez, 2008: 41).

Una vez más, ofrecemos un ejemplo discursivo, esta vez en finés, para que el paciente lector pueda hacerse una idea aproximada de lo que percibe nuestro alumno Hassan ante un texto semejante en español, cuyas letras entiende a la perfección pero cuyo significado global se le escapa:

> Jokainen on oikeutettu kaikkiin tässä julistuksessa esitettyihin oikeuksiin ja vapauksiin ilman minkäänlaista rotuun, väriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittiseen tai muuhun mielipiteeseen, kansalliseen tai yhteiskunnalliseen alkuperään, omaisuuteen, syntyperään tai muuhun tekijään perustuvaa erotusta.

Desde la perspectiva productiva, a Hassan le resulta complejo redactar un texto breve por sí mismo, pero si se lo dictan es capaz de escribir frases que para él tienen pleno sentido (cfr. figura 4).

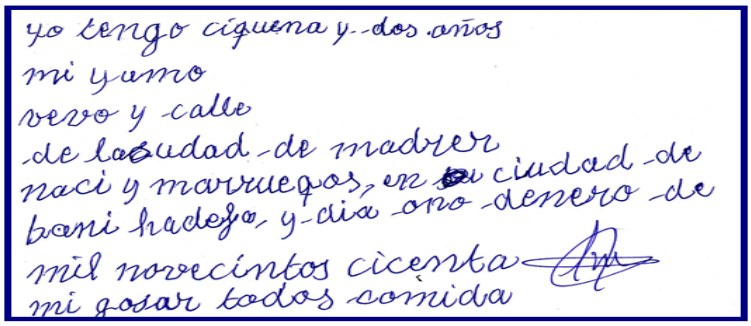

yo tengo cíguena y dos años
mi yamo
vevo y calle
de la ciudad de madrer
naci y marruecos, en la ciudad de
bani hadefa, y dia uno denero de
mil novecíntos cicenta
mi gosar todos comida

Figura 4. Discurso producido por Hassan. La actividad, continuación de la explicada en la figura 2, consistió en pedirles que redactaran algunos datos relacionados con ellos mismos. La profesora iba preguntándoles y ayudándoles a construir las frases, pero eran ellos los que introducían las respuestas dentro de las oraciones correspondientes: "Yo tengo cincuenta y dos años. / Me llamo [Hassan]. / Vivo en la calle [...] / de la ciudad de Madrid / Nací en Marruecos, en [la] ciudad de / Bani Hadifa, el día uno de enero de / mil novecientos cincuenta. / Me gustan todas las comidas." *Fátima no se sintió capaz de hacerla.*

Por este motivo, creemos que cuando los estudiantes se encuentran en esta fase de alfabetización, las unidades didácticas deben centrarse ya en la competencia discursiva, dejando relegadas a un segundo plano (lo cual no implica olvidarlas por completo) la competencia fonológica, ortoépica y ortográfica, y tomando como apoyo la morfosintáctica, léxica y semántica (cfr. figura 5).

Llegando al aula, esto se implementaría con sucesivas tareas en las que el objetivo final del producto textual no fuera ya una palabra o una oración, sino un discurso con un mínimo de sentido, que aún no podría producir el alumno por sí mismo, pero que se le enseñaría inserto en una sucesión de oraciones conectadas, de forma que fuera el estudiante el que participara activamente en su creación, muy guiado todavía por el docente (figura 4).

UNIDAD DIDÁCTICA 10. PRACTICANDO EN EL MÉDICO

Objetivo: practicar todos los sonidos y letras del español en un contexto concreto

Contexto de situación: el médico

Competencia léxica	Competencia morfosintáctica	Competencia semántica	Competencia discursiva
Partes del cuerpo Medicamentos	*Doler* + sujeto *Tener* + CD Exponentes funcionales: *Me duele(n)* + sustantivo(s) *Tengo dolor de* + sustantivo	Dolencia	Receta sencilla

Figura 5. Propuesta de unidad didáctica para alumnos que se encuentren en la tercera fase de alfabetización

La lectura pasaría por la comprensión de oraciones complejas que pudieran llegar a formar breves textos, comprensibles, a priori, para un alumno como Hassan, y siempre contextualizados.

Se utilizarían para ello los enormes conocimientos que tiene sobre la cultura y la lengua de la sociedad de asentamiento, tratando, esencialmente, temas familiares como el alquiler de una vivienda, una visita al médico, la matrícula en el colegio, la salida al mercado o la búsqueda de empleo.

Todo ello sin olvidar que el objetivo de esta fase es capacitar al aprendiz para comprender la forma discursiva (tipología de actividades, fórmulas instructivas, distribución espacial, colorido, ficción…) en que se encuentra elaborada la mayoría de manuales de español para extranjeros. En otras palabras, no hay que olvidar que con esto no se pretende en ningún caso que consiga una competencia discursiva que algunos alumnos, por ejemplo universitarios, todavía no han alcanzado a pesar de estar en un C2, sino permitir que se haga una idea del estilo de aprendizaje, en el fondo, grafocentrista, a que es necesario acostumbrarse para seguir avanzando en el estudio del español como L2.

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este artículo era reflexionar sobre la práctica docente para, con ello, mejorarla. La idea inicial consistía en analizar las diferentes necesidades de comunicación lectoescritora que tienen los alumnos que pasan por nuestras aulas, para conseguir diseñar programaciones lo más ajustadas posibles a ellas y, consecuentemente, crear planes de clase que se basen en dichas programaciones para cubrirlas.

De este modo, proponemos un doble *continuum* en el método de enseñanza. El primero, entendido horizontalmente, iría de lo más centrado en la competencia ortoépica (incluyendo en ella las dos competencias fonológica y ortográfica) a lo más centrado en la competencia discursiva (incluyendo en ella las competencias morfosintáctica, léxica y semántica) y el segundo, vertical, abarcaría desde el nulo conocimiento de la L2 hasta su desenvolvimiento en un B1 (por poner un límite de lengua oral acorde con los casos estudiados).

Así, en el caso de Malika, nos posicionamos en el centro del primer *continuum*, pero en la parte inferior del segundo (cfr. figura

6) ya que la adquisición de las destrezas lectoescritoras no puede separarse del aprendizaje de la lengua, dado su desconocimiento de esta.

Por otra parte, mientras que una estudiante como Fátima necesitará, según nuestras previsiones, reforzar la parte ortoépica, sin olvidar por ello la discursiva, para afianzar concienzudamente la relación grafema-fonema y hacerse así consciente, poco a poco, de la importancia que tiene la escritura, un aprendiz como Hassan habrá de focalizar su atención en la competencia discursiva (Molina Domínguez, 2007; Polanco Porras, 2008), sin por ello dejar de recordar de vez en cuando la relevancia de la competencia ortoépica, y en mayor medida, de la competencia fonológica (Fernández Martín, 2009; Villa Carpio *et alii*, 2002).

En otras palabras, puede afirmarse que nuestra sugerencia pasa por establecer una relación entre el nivel de conciencia grafocentrista que tienen los alumnos y su conocimiento de la segunda lengua a nivel oral: cuanto menos conscientes sean de la importancia de la escritura, más debe tender el método didáctico empleado a trabajar el desarrollo de la competencia ortoépica (fonológica + ortográfica); hecho que debe cruzarse con que cuanto más español oral sepan, más discursiva (morfosintáctica + léxica + semántica) podrá ser la fase de alfabetización en que se encuentren, ya que esto permitirá que ellos creen material discursivo con relativa independencia con respecto al docente.

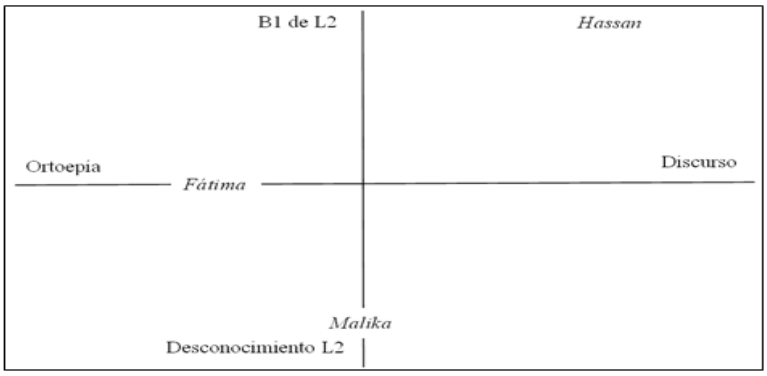


Figura 6. Propuesta de análisis de los conocimientos de lectoescritura y de lengua hablada del alumno para determinar método más ajustado a sus necesidades comunicativas

De este modo, si aplicáramos el siguiente esquema a cada alumno en función de sus conocimientos previos y necesidades futuras, podríamos conseguir una idea aproximada del tipo de actividades

que va a necesitar. Nuestro ejemplo acoge tan sólo los casos estudiados aquí, pero evidentemente puede aplicarse a otros cualesquiera que el lector interesado considere oportuno.

Para concluir, quisiéramos mencionar brevemente algunas de las características de la práctica diaria en el aula que acompañan a las dificultades ya estudiadas sobre el proceso de alfabetización. Por un lado, recordemos que hemos de ser conscientes de la heterogeneidad del grupo, ya mencionada, que implica una extrema personalización en el proceso de aprendizaje, y que acaba transformando así el aula en un taller en el que cada uno trabaja sobre una ficha, leve de determinada manera y realiza su propia y casi exclusiva actividad.

Por otra parte, no debemos olvidar que el objetivo último se encuentra no sólo en capacitar al estudiante a desenvolverse con cierta soltura en los principales contextos de situación en que son necesarias las destrezas lectoescritoras, traducibles bidireccionalmente a la oralidad, que es donde en muchas ocasiones se siente seguro por su estilo de aprendizaje, sino también en facilitarle el camino para que siga estudiando la L2 y se sienta cómodo empleando los distintos materiales que los diversos profesores del Centro decidan utilizar.

Finalmente, resulta extremadamente relevante preguntarse si los estudiantes realmente aprenden o, al menos, si realmente sienten que progresan en su aprendizaje. La profesionalidad docente, en muchas ocasiones, se ve reñida con los propios deseos del alumno, que cree que no está avanzando como desearía, cuando el profesor sabe que el progreso resulta tan lento que es casi imperceptible, pero que está ahí presente.

Lo cierto es que, sea como sea, el objetivo final del profesor es que, a nivel productivo, el estudiante acabe redactando un texto semejante a los propuestos en las figuras 7 y 8.

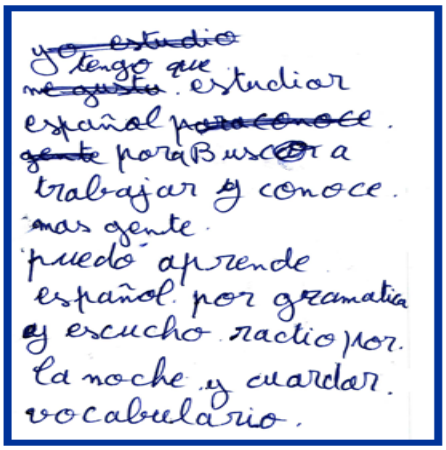


Figura 7. Discurso producido por una joven marroquí de nivel A1, tras haberle preguntado los motivos por los que estudia español y la manera en que le gusta hacerlo

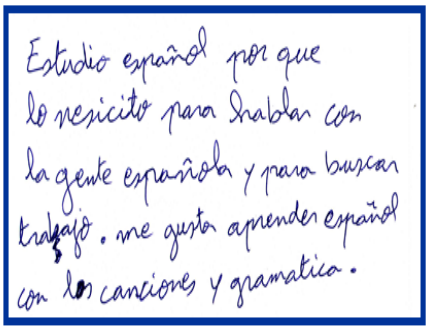


Figura 8. Discurso producido por una joven marroquí de nivel B1, tras haberle preguntado los motivos por los que estudia español y la forma en que le gusta hacerlo

Y, a nivel perceptivo, lo deseable es que el alumno sea capaz de desentrañar el significado de un texto breve escrito en español ajustado a sus conocimientos de la lengua.

> Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

NOTAS

1. De la página web http://www.ohchr.org, página oficial de las Naciones Unidas, hemos extraído el artículo 2.1. de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en árabe, griego, finés y español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las páginas web fueron consultadas el 9 de noviembre de 2012

Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Calatayud Álvarez, L.; y Loureiro González, R. (1999): *La enseñanza del español a individuos migrantes*. En Tomás Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez Caneda (eds.): *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 233-237.

Campero, C. (2007). *Puntos de referencia internacional sobre la alfabetización de adultos*. *Transatlántica de educación*, 2: 22-2.

Cantero Serena, F. J.: *La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas.* En José Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 247-256.

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

Delgado Pérez, F. (2008). *Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos. Alfabetizar en una lengua que desconocen*. *Decisio*, septiembre-diciembre 2008: 37-41.
http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber6.pdf

EACEA (Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural) (2011). *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas.* Bruselas: Eurydice España/MEC.

Fernández Martín, P. (2007). *Propuesta didáctica: Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes*. *redELE*, 11, octubre 2007.
http://www.educacion.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf.

Fernández Martín, P. (2008). *Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno*. En *Actas VIII Congreso de Lingüística General, 25-28 junio 2008*. Madrid: Universidad Autónoma, 655-674.
www.lllf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf

Fernández Martín, P. (2009). *La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas*. *Porta Linguarum*, 11: 85-98. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf

Fernández Martín, P. (2012). *Humanidades y TIC: reconstruyendo identidades profesionales en la globalización. Enl@ce: revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 9/2: 51-67. http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/enlace/article/viewFile/10447/10109

Fleming, N. D. y Mills, C. (1992). *Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection*. *To Improve the Academy*, 11: 137-155.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

García Parejo, Isabel (2003). *Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la educación de personas adultas*. *Carabela*, 53: 45-64.

Kerbo, H. R. (2004). *Estratificación social y desigualdad*. Madrid: McGraw Hill.

Martínez-Otero Pérez, V. (2008). *El discurso educativo*. Madrid: CCS.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2011). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2011*. Madrid: MEC.

Molina Domínguez, M. (2007). *Alfabetización de personas adultas extranjeras. Linred: Revista electrónica de lingüística*, 5: 1-14. http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo2.pdf

Moreno Cabrera, J. C. (2005). *La lengua y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.

Moreno Feliú, P. (2005). Entre las gracias y el molino satánico. Lecturas de Antropología Económica. Madrid: UNED.

Nystrand, M. (1986). *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Londres: Academic Press.

Ortiz Murillo, P. (2007). *El PAEBA: La Alfabetización y Educación Básica de Adultos en el marco de la Cooperación Iberoamericana*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/1: 1-7.

Polanco Porras, A. (2008). *La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes*, *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, nº 2. http://segundaslenguaseinmigracion.com/Dosieres/Dosier2.pdf

Van Dijk, T. A. (2009). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: CUP.

Van Dijk, T. A. (2011). *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa.

Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Villa Carpio Fernández, M.; Defior Citoler, S. A.; y Justicia Justicia, F. (2002): *Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6 (vol. 8), Ano 6°: 179-188.

Vitale, Mª C. ([s.d.]). *La investigación educativa.* Extraído de la web de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20cateдras/trabajo%20de%20campo/adscripcion.htm

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

IMÁGENES MENTALES Y VISUALIZACIÓN: EJERCICIOS PARA EL DESARROLLO DE ALGUNAS ESTRATEGIAS

José Manuel Foncubierta
Editorial Edinumen
jmfoncubierta@edinumen.es

Foncubierta, J. M. (2013). Imágenes mentales y visualización: ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

La enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, como actividad psicolingüística, social y cultural que es, presenta desde hace tiempo un predominio evidente del input de lengua escrita sobre el input de carácter visual (Goldstein, 2012). El presente taller es solo una muestra, o un indicio, hacia un camino alternativo que, sin desatender o menospreciar la también evidente necesidad de lo escrito, sí aspira, al menos, a ofrecer unas secuencias de tareas que ayuden a equilibrar la presencia de la imagen en el aula de ELE.

Las imágenes han sido seleccionadas, no por ser productos de diseño para fines comerciales sino por contener un valor visual de carácter universal y, por ende, de gran valor comunicativo. La imagen, como la música, puede trascender los límites de los sistemas lingüísticos ya que permite una interpretación y comprensión que van más allá de la específica codificación lingüística de las lenguas. Al comportarse como signos o símbolos fáciles de interpretar a la manera de un texto, el contenido visual ha sido tratado desde dos puntos de vista válidos siempre en el estímulo y el desarrollo de esas estrategias socio-afectivas conducentes al desarrollo de la expresión e interacción orales en el aula. Estas perspectivas se concretan en procedimientos de alfabetización visual y visualización.

Palabras clave: imagen mental, visualización, alfabetización visual, estrategias socio-afectivas

ABSTRACT

Spanish as a foreign language is a psicolinguistic, social and cultural activity that presents an evident dominance of written input

over visual input (Goldstein, 2012). This workshop is just an attempt to show an alternative path that aspires to offer a number of task sequences that would help to balance the presence of visual input in the SFL class, all this without neglecting the obvious importance of the written work.

The pictures has been selected, not because of being design-products for commercial purposes, but because it contains universal visual value and therefore a highly communicative impact. Pictures, as well as music, can transcend the boundaries of language systems as it allows an interpretation and understanding beyond the specific linguistic coding of languages. By behaving as signs or symbols easily interpreted in the manner of a text, visual content has been treated from two points of view always valid in the encouragement and development of these socio-emotional strategies that conduct to the development of oral expression and interaction in the classroom. These perspectives are specified in procedures of visualization and visual literacy.

Keywords: mental imagery, visualization, visual literacy, socio-emotional strategies

1. ALFABETIZACIÓN VISUAL

Partiendo de la definición de texto como “producto verbal -oral o escrito- que representa la unidad mínima con plenitud de sentido” (Martín et al., 2003), en esta fase de la presentación hemos ofrecido un conjunto de tareas dirigidas a despertar en el alumno la apetencia y el deseo de participar activamente en el aula. Es aquí cuando el tratamiento de la imagen como texto, y los significados que genera en cada individuo, puede ayudarnos a:

- Activar canales de comprensión, no solo el lingüístico.
- Disparar la atención y mantenerla.
- Liberar al alumno del miedo a una única respuesta correcta.
- Motivar una secuencia de actividades.
- Proporcionar oportunidades y argumentos con los que participar en el aula.
- Conectar con la visión del mundo y las competencias generales del alumno.

La enseñanza, cuando se dirige a fomentar la participación activa del alumno, suele ser un acto de provocación. Elegir la

imagen adecuada, aquella que es capaz de llamar la atención y producir la interacción interna entre el observador y lo observado, constituye una ayuda para el sujeto que aprende una segunda lengua en su capacidad de realizar textos. Si, además de esto, unimos a la imagen y a su facultad de preparar la producción lingüística del alumno, las tareas manuales, el movimiento, la música y otras propiedades sensoriales, tal propuesta, en la que la imagen aparece enriquecida e interactuando con la información genuina almacenada en cada uno de los alumnos, consigue que los estudiantes encuentren argumentos con los que poder participar en un evento comunicativo dentro de un contexto de aula capaz de estimular varios sentidos y varias inteligencias, no solo la lingüística o verbal (Fonseca, 2002, 2012).

Las actividades para la alfabetización visual son aquellas tareas que aparte de garantizar la relación entre lo cognitivo y afectivo añaden, además, el componente del sentido crítico. Cuando los profesores abordamos en el aula la introducción de contenidos temáticos de carácter social, estamos provocando que la vieja asignatura de lengua se impregne de valores que tienen que ver con la vida y con el modo en que miramos, observamos y actuamos dentro del mundo que nos rodea. Una de las grandes ventajas de ser un profesor de segundas lenguas es esta: la relación directa que mantiene nuestra asignatura con la vida. Las tareas de alfabetización visual, en este sentido, pueden favorecer que esto sea así. Según Kress y Leeuven (1996), el concepto de alfabetización visual tiene que ver con una manera de analizar las imágenes y de abarcar los significados que comunican. Dentro de las características que deben poseer las imágenes que llevemos al aula para procurar trabajar este concepto, Goldstein (2012) describe las siguientes:

- Familiaridad: que las imágenes puedan ser leídas fácilmente.
- Usabilidad: que los alumnos puedan unirlas a su experiencia.
- Impacto: que aporten un plus al significado convencional.
- Interpretación múltiple o abierta: que su mensaje no sea demasiado explícito.

Las imágenes que hemos seleccionado para las tareas de alfabetización han sido conjugadas con aportaciones musicales para proporcionar en el alumno la seguridad, confianza y relajación suficientes para acometer una de las tareas más complejas y

ansiógenas del aprendizaje idiomático: la expresión oral (Horwitz, 1986).

2. VISUALIZACIÓN

Desde una segunda perspectiva, hemos presentado los contenidos visuales como un ejercicio en el que desde un input externo y no lingüístico hemos procurado la conexión del alumno con su propio mundo interior, con los contenidos almacenados en su memoria permanente. Este proceso de interacción del aprendiente con la imagen y sus experiencias vitales ha sido posible mediante la activación de *imágenes mentales* por medio de técnicas de visualización. Decía Stevick (1986) que la imagen mental es esa interacción que se produce entre lo que proviene del exterior y la información que tenemos almacenada en nuestra memoria. En este mismo sentido, Damasio (1994) explica la imagen mental como la base representacional de nuestro pensamiento:

> La mayoría de palabras que usamos en nuestro discurso interior, antes de hablar o de escribir una frase, existen en forma de imágenes auditivas o visuales en nuestra conciencia. Si no se convirtieran en imágenes, por fugazmente que fuera, no serían algo que podemos conocer.(Damasio, 1994: 131)

En esa interacción entre el input o información de entrada y nuestra base de archivos mental y personal, la emoción desempeña un papel importante que también podemos aprovechar en la enseñanza para intentar que se produzca un aprendizaje más intenso. Decía Brierly (2011) que “la emoción es imprescindible para aprender. Se recuerda lo que se siente, y eso se convierte en experiencia". Los alumnos se pueden beneficiar de un modelo de enseñanza centrado en la imaginación, la estimulación de los sentidos y el despertar del espíritu creativo. Imaginar es una actividad que permite traer al momento presente acciones reales ocurridas en el pasado o, sencillamente, acciones de carácter ficticio que nunca antes habían ocurrido. Esta propiedad del acto de imaginar casa bien con aquella afirmación de Coseriu (1992) por la cual, ser creativo es ir más allá de lo aprendido. Técnicas como la visualización pueden conseguir que los alumnos vean la asignatura de lengua española como una materia que va más allá del contenido lingüístico.

> La visualización es una técnica que ayuda a percibir, manipular y utilizar imágenes mentales de diversa naturaleza (varios sentidos, no solo el visual) con un propósito didáctico específico.(Arnold y Foncubierta, 2013)

3. ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS

Para terminar, los asistentes realizaron un pequeño test de verificación, obtenido de la traducción de un artículo de Oxford y Ehrman (1990), para comprobar por ellos mismos el modo en que las diferentes tareas propuestas favorecían de manera notable el fortalecimiento y desarrollo de las estrategias socio-afectivas. Un conjunto de estrategias que, sin duda, tienen un impacto en la mejora de la competencia comunicativa del alumno. Y esto último, precisamente, era uno de los aspectos que queríamos poner de relieve al tratar las imágenes en la producción de los textos.

Bajar los niveles de ansiedad	Usar relajación progresiva, respiración profunda o meditación.	☐
	Usar música	☐
	Usar la risa	☐
Animarse a uno mismo	Hacer afirmaciones positivas	☐
	Asumir riesgos sabiamente	☐
	Premiarse a uno mismo	☐
Tomar tu temperatura emocional	Escuchar a tu cuerpo	☐
	Discutir tus sentimientos con alguien más.	☐
Cooperar con otros	Cooperar con otros	☐
	Desarrollar comprensión cultural	☐
Empatizar con otros	Llegar a ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás	☐

Figura 1. Elaborado a partir de Oxford y Ehrman (1990: 311-327)

4. CONCLUSIÓN

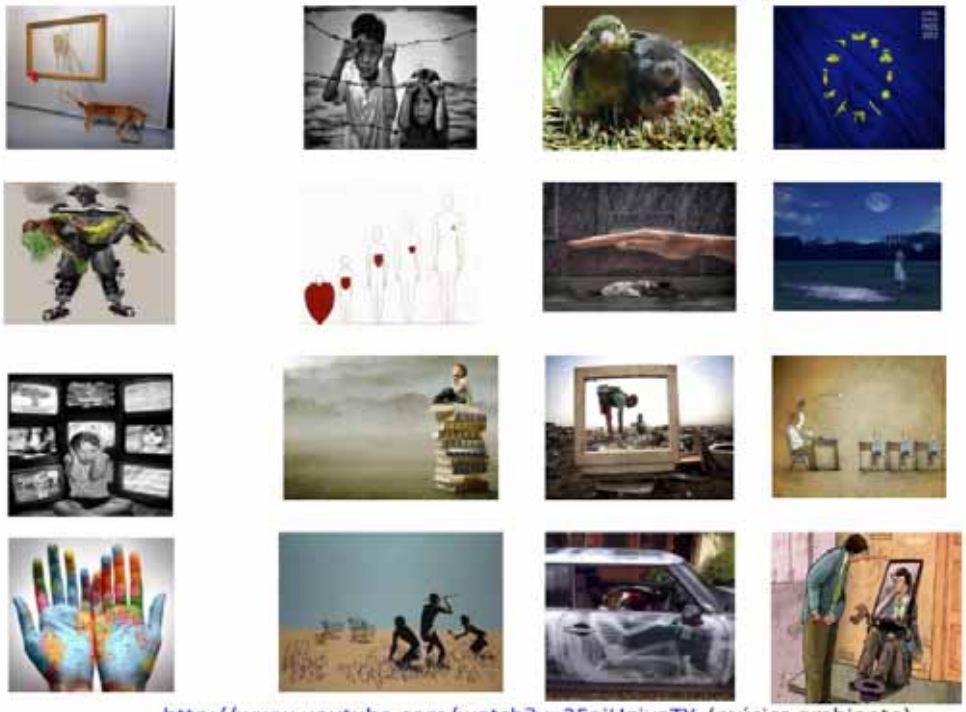
El aprovechamiento de la imagen como recurso didáctico, conducido por técnicas de alfabetización visual y técnicas para el

desarrollo de la visualización en el aula, nos ha permitido encontrar una vía de acceso a la participación activa del alumno devolviéndole la confianza y la seguridad que suelen desgastarse en las tareas de exposición oral, especialmente en los estadios iniciales de dominio o competencia; si bien es verdad que en todos los casos, desde un nivel elemental a un nivel superior, la dificultad de la tarea proviene no solo de la inquietud, el miedo, la inseguridad o la zozobra de tener que hablar en público con un sistema lingüístico y cultural que aún no dominas (Horwitz, 1986), sino también de las dificultades provenientes de tareas carentes de relevancia (Brindley, 1987).

Después de todo, como decía Guiora (1984), la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua puede que no sea más que una proposición psicológica profundamente inquietante.

EJEMPLOS DE TAREAS DE ALFABETIZACIÓN VISUAL

1.- Anegación de sensaciones. Observa, escucha y comenta con tus compañeros qué mensajes te transmiten estas imágenes.



http://www.youtube.com/watch?v=3FniHgiyaTY (música ambiente)

(Arnold y Foncubierta, 2013)

2.- En grupos, observad la imagen y preparad el texto argumentativo que la podría acompañar en un periódico o en una revista.

(Arnold y Foncubierta, 2013)

EJEMPLOS DE TAREAS DE VISUALIZACIÓN

3.- Cierra los ojos y escucha la música. Tu profesor te va a contar la curiosa historia de un vagabundo. Abre los ojos, lo conocerás. Pregúntale, sin abrir la boca y mirándole fijamente a los ojos: quién es, de dónde es, qué le ocurrió y cómo se siente ahora. Luego, comparte tu información con los compañeros.

(Viejo feliz de Viviana Cisternas)

http://www.youtube.com/watch?v=ovyfbirtPLs

(Adaptado de Goldstein, 2012)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. et al. (2010). *Imagine that!,* Helbling.

Arnold, J. y Foncubierta (2013). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza del español*, Editorial Edinumen (publicación en breve).

Brierly, D. (2011). “Solo se recuerda lo que se siente”, *El Pais. http://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html*

Brindley, G. (1987). "Factors affecting task difficulty". En D. Nunan (1987), *Guidelines for the development of curriculum resources.* National Curriculum Resource Centre, Adelaide.

Coseriu, E. (1992). *La competencia lingüística*, Madrid, Gredos.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*, Barcelona, Editorial Crítica.

Fonseca, C. (2002). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés,* Sevilla, Mergablum.

Fonseca, C. et al. (2012). *Inteligencias Múltiples,* Madrid, SGEL.

Goldstein, B. (2012). El uso de imágenes como recurso didáctico, Madrid, Edinumen/CUP.

Guiora, A. (1984). "The dialectic of language acquisition, *Language Learning,* 341, 3-12.

Horwitz et al. (1986). "Foreing language classroom anxiety", *MLJ*, 70, 125-132.

Kress, G. y van Leeuven (1996). *Reading images: The gramar of visual Design,* Londres, Routledge.

Oxford, R. y Ehrman (1990). "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting", *MLJ*, Vol. 74, Nº 3, 311-327.

Palmer, P. (1997). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life?, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.*

Martín, E. et al. (2003). *Diccionario de términos ELE*, Instituto Cervantes (versión en línea).
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Stevick, E. (1986). *Images and options in the language classroom,* CUP.

APOYO CIENTÍFICO EN INTERNET

http://www.sciencedaily.com/releases/2009/12/091203132153.htm

http://cogsci.bme.hu/DoCS/oktatas/kurzusok/jegyzetek/Pleh_Csaba/GRAD/Bevezetes_a_kognitiv_tudomanyba/DOC/kosslkepzelete.pdf

http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm

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

INICIATIVA Y MANEJO DE LOS TEMAS EN LA CONVERSACIÓN EN ELE

Marta García García
Universidad de Gotinga
marta.garcia@phil.uni-goettingen.de

García García, M. (2013). Iniciativa y manejo de los temas en la conversación en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

A partir de un corpus de conversaciones en español como lengua extranjera, este artículo aborda la cuestión del manejo de los temas por parte de los aprendientes de español. El análisis de los fragmentos seleccionados pone de manifiesto que existen determinadas acciones, como el cambio espontáneo y los giros temáticos (reintroducciones, anticipaciones y abandonos), todas ellas relacionadas con la iniciativa, poco representadas en el corpus y que parecen ser las áreas de mayor dificultad para los hablantes de ELE.

Palabras clave: conversación en lengua extranjera, manejo de la agenda, competencia conversacional

ABSTRACT

Drawing on data from a corpus of foreign language conversations, this study addresses the question about the topic management resources of Spanish learners. As the analysis of the excerpts shows, there are some underrepresented topical actions, as disjunctive topic changes, reintroductions or explicit abandonments of a topic –strongly connected with the ability to "carry weight" in a conversation, that might be the most difficult areas for the L2 users.

Keywords: foreign language conversation, topic management, conversational competence

1. INTRODUCCIÓN

El papel fundamental de la conversación como medio para establecer y mantener vínculos sociales con otras personas está

fuera de toda duda y es algo que ha sido puesto de manifiesto en multitud de ocasiones (Drew 2005, Gardner 2004, Thornbury y Slade 2006). La conversación es, con diferencia, la actividad lingüística más frecuente en la vida cotidiana y, de hecho, cuando un estudiante afirma querer aprender una lengua "para hablar" (sin duda hoy día la razón más común), en realidad se está refiriendo al deseo de aprender "para conversar".

Pero, ¿es *hablar* sinónimo de *conversar*? ¿Hay "conversación" entre el profesor y los alumnos? ¿Es lo mismo "tener una conversación" con el jefe que con un compañero de trabajo? ¿Es igual la conversación en el despacho que en la cafetería? Evidentemente, no y, evidentemente, nos estamos refiriendo a situaciones de habla muy distintas, aunque compartan el rasgo común de interacción entre los participantes. Lo que aquí entendemos por conversación es la actividad comunicativa caracterizada por la espontaneidad, la negociación y la finalidad interpersonal. Es decir, es una actividad en la que no existe un plan previo acerca de lo que se ha de decir ni por quién, en la que todos los participantes (con los mismos derechos y deberes) colaboran en la construcción del sentido y en la que el objetivo primordial es social y no material.

Conversar es, además, una actividad extremadamente compleja que implica, a nuestro entender, tres aspectos clave: alternar los turnos (saber tomar, mantener y ceder la palabra y hacerlo en los momentos adecuados), negociar el significado (hacerse entender adaptando lo que se dice al nivel de conocimientos del interlocutor y asegurándose de que la comprensión ha tenido lugar[1]) y manejar los temas (contribuir al contenido de la conversación). Pero si tuviéramos que reducirla a un solo aspecto, nos quedaríamos con este último, ya que, en la conciencia de los hablantes, conversar es "hablar sobre temas" (Orletti 1989: 76). Cuando nos referimos a una conversación, lo hacemos generalmente en términos de contenido ("hablamos sobre cosas muy interesantes", "no teníamos nada de qué hablar") y muy raramente aludimos a cuestiones relacionadas con la negociación del significado o los turnos[2]. La importancia del manejo de los temas es tal, que, como señala Mentis (1994: 29), los individuos con trastornos de habla que afectan a la capacidad de señalar transiciones temáticas, de hacer contribuciones relacionadas con lo que se está diciendo y de compartir la responsabilidad en la introducción y en el desarrollo de los temas, rápidamente se ven estigmatizados como incompetentes

por sus interlocutores. El manejo de la agenda, término que utilizamos, siguiendo a Bygate (1987:36), para designar la capacidad de control del contenido de la conversación o, más concretamente, la libertad de elegir los temas y la forma de iniciarlos, desarrollarlos y concluirlos sin tener que atender a un esquema previo, se convierte así en una necesidad fundamental para los aprendientes de lenguas extranjeras.

A pesar de su importancia, el manejo de la agenda en las conversaciones en lengua extranjera (LE) en general, y en español en particular, es un fenómeno muy poco estudiado[3]. No sabemos casi nada acerca de las dificultades con que se encuentra un aprendiente (HNN) a la hora de manejar los temas de una conversación, ni qué es lo que caracteriza a un hablante competente. Para tratar de responder a estas preguntas, en este artículo presentamos algunos de los resultados de un estudio anterior (García 2009) centrándonos en las cuestiones relacionadas con las *acciones* temáticas (quién hace qué y cuándo) más que en los recursos lingüísticos (cómo, con qué palabras).

2. EL TEMA EN LA CONVERSACIÓN

Para los teóricos del Análisis de la Conversación (Schegloff y Sacks 1973; Maynard 1980; Heritage 1989) el tema es, sencillamente, "aquello de lo que se habla", es decir, podemos asociar un segmento conversacional con una palabra o frase que resuma su contenido y, a su vez, diferenciarlo del siguiente segmento por el uso de unos referentes y elementos contextuales propios. Pese a ser una definición tan intuitiva (que se corresponde con la que tienen los conversadores, es decir, los implicados) no está, sin embargo, exenta de problemas, como advierten van Lier (1988:148) y Schegloff (1990:51-52). En primer lugar, no solo resulta problemático determinar cuál es el tema, sino también elegir el segmento conversacional al que se va a aplicar (¿un turno?, ¿un enunciado?, ¿una serie de ellos?) y, más todavía, seleccionar la palabra o frase adecuada para referirse a él. Es aquí donde entra en juego un criterio estructural: puesto que identificar cuál es el tema en un punto concreto de la conversación no siempre resulta sencillo, es preferible localizar los puntos de transición, a su vez fácilmente reconocibles por ser donde los hablantes producen marcadores de inicio, señales de cierre o silencios. En el análisis, por tanto, nos hemos centrado en estos momentos clave del manejo de la agenda.

3. LOS DATOS

Utilizamos aquí los datos provenientes de un estudio más amplio, centrado en el análisis de diez conversaciones mantenidas entre estudiantes universitarios en Alemania, la mayoría alumnos de los cursos impartidos por la investigadora. Estos cursos abarcaban los niveles del A2 al B2 del Marco Común Europeo de Referencia. A los participantes, 30 en total (hablantes monolingües o bilingües con el alemán como primera lengua y que se ofrecieron a tomar parte en el estudio de forma voluntaria y desinteresada) se les proporcionó un texto y se les pidió que "hablaran" (podían tomar el texto como punto de partida, pero no era necesario que lo hicieran así) durante aproximadamente media hora. Seedhouse (2004:77) afirma que, en el momento en que es el profesor quien da una instrucción a sus alumnos, aun cuando esta instrucción sea "tener una conversación", la interacción resultante ha de ser considerada como discurso institucional. En este caso hay que destacar que, si bien los datos no fueron obtenidos de forma natural, es decir, las conversaciones no habrían tenido lugar de no ser por la intervención de la investigadora, estas no fueron grabadas durante la clase y, por lo tanto, no tenían el carácter de "actividad de aula" y no responden a los rasgos del "habla pedagógica". A pesar de que la relación entre informantes e investigadora era de alumnos-profesora, podemos afirmar (y creemos que es algo que el lector podrá comprobar a partir de la lectura de los fragmentos aquí transcritos) que nuestro corpus está formado por conversaciones auténticas, no dirigidas y características de un género conversacional concreto: entablar conocimiento.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Como hemos dicho antes, nuestro interés está en las cuestiones relacionadas con la iniciativa en el manejo de la agenda, es decir, vamos a comentar el desempeño de los participantes a la hora de introducir un tema nuevo, de cerrarlo o de reaccionar en los momentos en que se producen silencios. En nuestro corpus hemos observado las siguientes tendencias generales:

4.1 Preferencia por mantener el tema

Los silencios, en concreto, son un fenómeno frecuente en las conversaciones de nuestro corpus. De las 118 secuencias de cierre, 72 van acompañadas de silencios. Es algo comprensible, por otro lado, dadas las características de una situación no espontánea, el grado de conocimiento personal entre los participantes (compañeros de clase, pero nada más) y ciertas limitaciones en su competencia lingüística. Por lo tanto, más que la cantidad o el número de silencios que se producen, lo que nos interesa saber es cómo reaccionan los hablantes ante estas situaciones.

Los resultados del análisis muestran que existe una clara preferencia por el mantenimiento del tema anterior, en concreto, en un 67% de los casos. Para ilustrarlo, vamos a comentar el siguiente fragmento[4], tomado de una conversación de nivel A2 entre EE (de origen turco nacida en Alemania), AS (ruso) y MS (de origen croata nacido en Alemania). EE está comentando su deseo irse al extranjero, a un país del sur, "tal vez España" y las razones que lo motivan:

Ejemplo 1 "Un poco difícil"

1	EE	sí es diferente la gente son diferente y: // ºme gusta esoº
2		**(2.5)**
3	EE	pero no sé
4	AS	¿pero por trabajar?
5		(1.0)
6	EE	tal vez- tal vez
7	AS	(e:) *ich meine*:
8	EE	también por
9	AS	<hm>
10	EE	trabajar≈
11	AS	≈¿tam- también?≈
12	EE	≈sí: si hay un trabajo para mí: ahí
13		(.)
14	AS	un bueno trabajo
15	EE	¿por qué no? sí: pero no sé
16		(0.5)
17	AS	es difícil de:
18	EE	<hm> y mi: novio
19	AS	de- de:
20	EE	es de Alemania entonces es un poco difícil
21		(1.5)
22	EE	no sé≈
23	AS	≈¿es alemán?
24		(0.5)

25 EE hm
26 **(5.0)**
27 MS un poco difícil ¿no?
28 EE <hm>
29 (1.5)
30 EE porque él no quiere: vivir en un otro país
31 y: (risa)
32 (0.5)
33 AS ¿en España no?
34 EE no tal vez mucho más tarde
35 AS ¿en Turcia en Turcia?
36 EE pero ¿hm?
37 AS ¿Turcia?
38 EE ¿Turquía?
39 AS Turquía
40 EE hm creo que no pero fuimos en Turquía en la vacaciones
41 y // él conozco: ahorita mi familia (risa)
42 (1.0)
43 AS ¿y habla: turca?
44 EE (m:) sólo / mucho mucho menos (risa) pero
45 /// está bien / no mucho no / muy poco sí muy poco
46 **(3.0)**
47 AS no conoce (risa) no conozco un- un alemán que: que
48 habla turce
49 EE i¿no?!
50 AS ((riendo)) no
51 EE ¡yo conozco mucho!
52 (0.5)
53 AS ((riendo)) ¿verdad?
54 EE claro porque es- hay muchas // a-a- personas (e:)
55 alemanas que: ma- mari:
56 AS <casan>
57 EE que casan- casaron con / turcas […]

En este fragmento podemos apreciar cómo, después de cada uno de los lapsos que se producen (líneas 2, 26 y 46) los hablantes optan por mantener el tema. Después del primer silencio (línea 2), tanto EE con la expresión de sus dudas ("pero no sé") como AS con su pregunta en ligera superposición ("¿pero por trabajar?") contribuyen al mantenimiento del tema "vivir en el extranjero". A EE la idea de trabajar en España le agrada (¿por qué no?), pero tanto ella como su interlocutor AS son conscientes de que "es un poco difícil", para EE especialmente porque su novio es alemán. El foco ha pasado del "deseo" a las "dificultades" de irse a vivir a otro país,

pero el tema central se mantiene vigente. Lo mismo ocurre después del silencio más largo (5 segundos) que ocurre en la línea 26. MS insiste en la dificultad ("un poco difícil, ¿no?") y EE, a continuación, completa la explicación al añadir que su novio "no quiere vivir en un otro país", ni siquiera en Turquía, a pesar de que ya ha estado allí, conoce a la familia de EE y habla un poco ("muy poco") de turco ("pero está bien"). Después de esta aclaración, se vuelve a producir un silencio (línea 46), tras el cual AS expresa su sorpresa por el hecho de que el novio de EE está aprendiendo la lengua de su pareja ("no conozco ningún alemán que habla turce"). El foco del tema, nuevamente, se ha desplazado y ha pasado de "el novio de EE" a "los alemanes que (no) hablan turco". Tenemos, entonces, que en las tres ocasiones en las que se produce un silencio los participantes optan por "seguir hablando de lo mismo", si bien podemos observar diferencias entre los tres interlocutores. En concreto, especialmente llamativo es el caso de MS en la línea 27, su contribución ("un poco difícil, ¿no?") no hace avanzar en absoluto la conversación.

4.2 Tendencia a agotar el tema

Otra característica del manejo de la agenda que hemos observado en nuestro corpus es la tendencia a dejar que los temas se desvanezcan, es decir, que se terminen ante la ausencia de aportaciones relevantes. Veamos, a modo de ejemplo, el fragmento 2, en el que participan los mismos hablantes del fragmento anterior. La pregunta de la línea 13 se dirige a MS, quien, recordemos, es hijo de padres croatas pero nacido en Alemania, un hecho que AS no tiene presente:

Ejemplo 2

1	MS	(e:) (1.5) mis padres (e:) (1.5) (e:) tienen amigos
2		alemanes <u>también</u>
3	EE	¿<u>sí</u>?≈
4	MS	≈sí
5		(1.5)
6	AS	¿y (e:) // en cuant- en (e:)?
7		(0.5)
8	MS	dos trese familias o:
9	AS	ah
10	EE	<hm>

11 MS (pienso)
12 (0.5)
13 AS ¿en quel años- qué anio- año (e:) ((se oye una puerta
14 que se abre y se cierra))
15 EE <viniste aquí o llegaste>
16 AS viniste- viniste- viniste en- (e:) en
17 Alemania?
18 (0.5)
19 MS ¿mis padres? (e:) pienso
20 AS ¿y tus padres- y tus padres?
21 MS (e:) pienso: // en: // mil noveciento y: (1.5) setenta
22 y tres
23 AS <ihm!>
24 EE <hm>
25 MS <sí>
26 (1.0)
27 EE mucho tiempo
28 MS (hm) mucho tiempo sí
29 **(4.5)**
30 MS sí
31 **(2.0)**
32 EE (m:) para mí: yo // quiero- ((carraspeo)) no sé si yo
33 quiero pero yo no: / quiero morir en Alemania […]

A la pregunta de AS, MS contesta con un dato, una fecha concreta ("pienso en 1973"), a la que le siguen breves "apoyos de recepción" (Cestero 2000) por parte de AS y EE, una confirmación ("sí") y un breve comentario/evaluación de EE ("mucho tiempo") que, nuevamente, se ve confirmado por MS ("mucho tiempo sí"). Después, silencio (4,5 segundos), nueva confirmación ("sí") y silencio. Es decir, entre el final de la respuesta de MS en la línea 22 y el inicio del tema nuevo por parte de EE en la línea 32 pasan más de diez segundos sin que haya contribuciones relevantes. El tema se desvanece.

4.3 Tendencia a "dejarse llevar"

Finalmente, la tercera tendencia que hemos constatado es la que hemos denominado "dejarse llevar", es decir, la preferencia por seguir el curso de la conversación de manera lineal: una vez que se empieza un tema, se continúa con él, generalmente hasta que, como acabamos de ver, se agota; momento en el cual se introduce un tema nuevo (o, como hemos visto, se retoma el mismo de antes), y así sucesivamente. Son, por tanto, muy escasos los casos

de movimientos no lineales dentro de la agenda temática. Por movimientos no lineales entendemos las *reintroducciones* (de temas tratados o interrumpidos con anterioridad), las *anticipaciones* (cambios de tema que se producen antes de que el anterior haya concluido, bien a través de señales de cierre, bien por medio de silencios) y los *abandonos* (cierres unilaterales).

Los casos de reintroducciones son solo cuatro en total. Uno de ellos se da justamente en el fragmento antes analizado entre AS, EE y MS. Minutos antes, la conversación discurría de este modo:

Ejemplo 3 "Todo tu vida"

1	EE	¿y- y tú quieres vivir o quieres volver a- o: ir a //
2		Croacia o / quieres vivir todo tu vida en Alemania?
3	MS	(m:)
4		ahora no sé (e:) /// pero: quiero vivir /// en Europa
5	EE	<hm>
6	MS	y no en: América
7	EE	<hm>
8	MS	por ejemplo […]

El tema del "lugar para siempre" es el que retomaba EE en la línea 32 del fragmento 2, cuando afirma que no quiere "morir en Alemania".

De la misma manera, anticipar un tema es una de las acciones menos frecuentes de todo el corpus. Solo hemos encontrado dos casos de este tipo cambio de tema, uno de los cuales reproducimos a continuación:

Ejemplo 4 "En Latinoamérica"

1	JC	y allá hice un- un práctica en un- / un hospital
2	AH	<hm> como / sí / la palabra en alemán sólo / ¿no?
3	JC	¿hm?
4	AH	como en prácticas o cómo se llama
5	JC	oh no
6	AH	alemán
7	JC	bueno
8	KO	(???) ¿o qué no?
9	JC	(hh) bueno no había estudiado (e:) medicina
10	AH	iah!
11	JC	medicina
12	KO	pero-

13		(0.5)
14	JC	sí pero:
15	KO	<sí>
16	JC	pero era-
17		(1.0)
18	KO	**¿has es- has estado en:- en Latinoamérica también?**
19	AH	no
20	KO	porque sabes algo de la pa-tia y:
21	AH	no pero conozco el- el patio
22	KO	el patio- patio
23	AH	no lo sé
24	KO	((en tono muy bajo)) <ah>
25	AH	no pero no // no estuve ahí […]

Las tres hablantes, AH, KO y JC, están hablando sobre la estancia de JC en Costa Rica, donde ella realizó unas prácticas en un hospital, pero no como estudiante de medicina. JC quiere explicar exactamente en qué consistieron esas prácticas, pero KO la interrumpe aprovechando una vacilación (el lapso de un segundo de la línea 17) y cambia por completo de tema para preguntarle a AH si ella también ha estado en Latinoamérica[5].

Finalmente, la opción de cancelar o abandonar un tema antes de su conclusión y de forma unilateral por parte de uno solo de los interlocutores es algo que solo nos hemos encontrado dos veces en las más de cuatro horas y media de grabación, y en las dos ocasiones por parte de KO. Reproducimos a continuación, por su brevedad e interés, los dos fragmentos:

Ejemplo 5 "Solo una idea"

1	JC	sí yo quiero hablar en alemán s-
2	AH	Y TÁNDEM es: no:-
3	JC	<sí>
4	KO	no pero es una mezcla
5		(0.5)
6	AH	sí pero
7	KO	puedes ayudarle: en mejorar su alemán
8	JC	(risa)
9	KO	y tú puedes mejo- **vale sólo una idea** (risa)
10	JC	(risa)

Ejemplo 6 "Es otro tema"

1 KO =ES MÁS un patriotismo: local (risa)
2 AH <hm> como:
3 JC <sí>
4 AH <general alemán>
5 KO sí que por la parte / sí
6 (1.0)
7 AH quizás porque no: no debemos
8 (0.5)
9 KO <sí>
10 AH tenerlo ¿no? por nuestra:
11 (0.5)
12 KO ((suspiro)) <historia>
13 AH historia fatal
14 KO bla bla
15 JC <hm>
16 AH <sí>
17 (1.5)
18 KO estoy harto (risa)
19 AH el patriotismo alemán es un poco difícil ¿no? /
20 no se debe ser ¡oh! soy alemán (???)
21 (1.0)
22 KO (¡sí! te) hemos visto- **pero eso es otro**-
23 AH SÍ es otro-
24 KO **es otro tema** (risa)

Creemos que la facilidad con la que KO "se mueve" por los temas, los introduce, cambia y cancela se desprende de la lectura de las transcripciones sin necesidad de mayores comentarios y es algo que contrasta con las dificultades de MS para contribuir en algo y hacer avanzar la conversación.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del análisis muestran que nuestros informantes tienen una absoluta preferencia por lo que consideramos las opciones no marcadas de la gestión temática: *a)* mantener el tema después de un cierre o silencio (en lugar de introducir un tema nuevo), *b)* llevarlo hasta el final, es decir, agotar el tema (en lugar de cerrarlo con un marcador explícito o cambiarlo antes de que se produzcan silencios) y *c)* seguir el curso lineal de la conversación, es decir, sin efectuar saltos temáticos imprevistos. De estos resultados podemos deducir, por tanto, las áreas de dificultad en el manejo de los temas para los aprendientes de español: la introducción de temas nuevos, especialmente de manera espontánea (antes de que

se produzcan silencios o marcas de cierre) y la realización de giros temáticos: reintroducciones, anticipaciones o abandonos.

En la adquisición de la lengua materna (Serra et al. 2000:486), "se ha observado que los niños muy pequeños tienen más tendencia a contestar las preguntas de los adultos que a iniciar una conversación". Esta misma tendencia parece existir, a la luz de los resultados de nuestro análisis, en el aprendizaje de la LE. Los hablantes competentes, por tanto, se caracterizan por su capacidad de iniciativa para ejecutar las acciones temáticas fundamentales (inicios, cambios y cierres) y por su destreza para marcar el rumbo (hacia dónde se quiere ir, de qué se quiere hablar) y hacer así avanzar la conversación con contribuciones nuevas y significativas.

A pesar de que aquí hemos comentado únicamente cinco ejemplos, podemos distinguir en los participantes distintos estadios en el desarrollo del manejo de la agenda. Hablantes como MS se caracterizan por una cierta "pasividad": no intervienen después de los silencios o, si lo hacen, es con comentarios mínimos, que resumen lo dicho anteriormente pero sin aportar nada nuevo. Las intervenciones de AS, por su parte, se podrían caracterizar por cierta "comodidad": no tiene dificultades a la hora de producir desplazamientos temáticos, pero no se atreve con cambios temáticos más marcados. Ese "atrevimiento" es el que manifiestan EE y, en mayor grado, KO: pueden introducir, reintroducir o rechazar los temas que quieren, cuando quieren.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Una de las conclusiones más claras que podemos sacar de los resultados de este análisis es que no existe una correspondencia entre la competencia lingüística (medida aquí según el *nivel del curso*[6] en el que se encontraban los participantes) y el manejo de la agenda. Así, vemos que hablantes en el mismo "nivel", como EE y MS muestran una capacidad muy diferente a la hora de participar en una conversación y, por otro lado, hablantes de niveles distintos (EE y KO) muestran una competencia conversacional similar. Esto pone de manifiesto la necesidad de diseñar instrumentos de nivelación capaces de medir el nivel de una manera que tenga en cuenta todas las actividades de la lengua (comprensión escrita y oral, producción escrita y oral, interacción, mediación).

La segunda conclusión que se desprende del análisis es que *no es lo mismo hablar que conversar*: una hablante perfectamente

competente como JC, cuyo nivel de competencia lingüística (B2) le permite comprender y expresarse sin problemas, se muestra, en lo que a su participación e iniciativa conversacional se refiere, muy por debajo del de su compañera KO. Esto nos lleva a plantearnos las causas de estas diferencias: ¿se deben a razones de personalidad, igual que entre los HN hay personas más y menos "conversadoras"? ¿O tienen que ver la práctica y la exposición a la lengua meta, es decir, con las ocasiones de aprendizaje que han tenido unos y otros? La respuesta más razonable y que podemos aventurar es una conjunción de ambos factores. Lo que parece claro es que el contacto con otros hablantes de la lengua meta (como en el caso de EE) o la experiencia en el extranjero (como KO) son una condición necesaria para el desarrollo de la competencia conversacional, dado que la conversación, tal y como la hemos definido, es un tipo de actividad comunicativa poco representada y poco trabajada en la enseñanza, a la que solo se tiene acceso fuera del aula.

Confiamos en que los resultados presentados en este estudio animen a los profesores de ELE a incluir los recursos de la gestión temática en sus clases, bien por medio de actividades de práctica de interacción oral (si, como Thornbury 2005, uno asume que la práctica es suficiente) o bien por medio de una acción didáctica específica (Barraja-Rohan 2000, 2011; García 2007, 2009; Wennerstrom 2003).

NOTAS

1 Esta definición sigue la de Bygate (1987:29) y es más amplia que la de Long (1983), que incluye solamente los mecanismos para asegurarse la comprensión.
2 Por ejemplo, para llamar la atención sobre un comportamiento llamativo ("no nos entendimos" o "no me dejó hablar").
3 Como excepción podemos citar el reciente trabajo de Franco Cordón (2012).
4 El sistema de transcripción está recogido en el Anexo.
5 Aunque esta pregunta pudiera parecer totalmente fuera de contexto, en realidad AH había dado a entender momentos antes su conocimiento de los patios de Latinoamérica, lo que motiva la pregunta de KO.
6 Este nivel se había determinado a partir de los resultados de un examen y/o de una entrevista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barraja-Rohan, A.-M. (2000). *Teaching conversation and sociocultural norms with conversation analysis* en A. J. Liddicoat y C. Crozet (eds.). *Teaching languages, teaching cultures*. Melbourne: Language Australia NLLIA, 65-78.

Barraja-Rohan, A.-M. (2011). *Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence*. *Language Teaching Research*, 15 (4): 479–507.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Cestero Mancera, A. M. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación: Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.

Drew, P. (2005). *Conversation analysis* en K. L. Fitch y R. E. Sanders (eds.). *Handbook of language and social interaction*. Mahwah, N.J.: Erlbaum,

Franco Cordón, A.I. (2012). *Control y colaboración en la gestión del tema en una prueba de evaluación oral. Marcoele*, 14: 1-22.

García García, M. (2007). *La enseñanza de la competencia conversacional. Frecuencia L*, 33: 16-21.

García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Gardner, R. (2004). *Conversation analysis* en A. Davies y C. Elder (eds.). *The handbook of applied linguistics*. Malden, Mass.: Blackwell, 262-284.

Heritage, J. (1989). *Current developments in conversation analysis* en D. Roger y P. Bull (eds.). *Conversation: an Interdisciplinary Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-47.

Maynard, D. W. (1980). *Placement of topic changes in conversation*, *Semiotica*, 30 (3/4): 263-290.

Mentis, M. (1994). *Topic management in discourse. Topics in Language Disorders*, 14 (3): 29-54.

Orletti, F. (1989). *Topic organization in conversation. International Journal of the Sociology of Language*, 76: 75-85.

Schegloff, E. A. (1990). *On the organization of sequences as a source of "Coherence" in talk-in-interaction* en B. Dorval (ed.). *Conversational*

organization and its development. Norwood, Nueva Jersey: Albex, 51-77.

Schegloff, E. A. y H. Sacks (1973). *Opening up closings. Semiotica*, 8: 289-327.

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

Serra, M. et al. (eds.) (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Thornbury, S. (2005). *Beyond the sentence*. Oxford: MacMillan.

Thornbury, S. y D. Slade (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.

Wennerstrom, A. (2003). *Students as discourse analysts in the conversation class* en J. Burton y C. Clennel (eds.). *Interaction and language learning*. Alexandria, VA: TESOL, 161-175.

ANEXO: SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN

/	Pausa dentro de un turno, menor de 0,5 segundos
//	Pausa dentro de un turno, entre 0,5 y 1 segundo
///	Pausa dentro de un turno, entre 1-1,5
1.5	Duración de una pausa entre distintos turnos
:	Sílabas o sonidos alargados
¡!	Tono animado
(???)	Fragmentos ininteligibles de la conversación
((carraspeo))	Especificación de algún fenómeno no verbal
TURNO	Palabras pronunciadas con énfasis o un tono mayor
ºturnoº	Tono muy bajo, susurrando
turno≈ ≈turno	Turnos que se suceden de forma inmediata
< turno >	Turno de apoyo
<u>turno</u>	Superposiciones de habla
tur-	Palabras cortadas
turno	palabras en otros idiomas

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

LOS JUEGOS: ALGO LÚDICO, PERO TAMBIÉN DIDÁCTICO

Sandra García Rodrigo
Enforex Valencia
unchaoyo@gmail.com

García Rodrigo, S. (2012). Los juegos: algo lúdico, pero también didáctico. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN

Los juegos, quizás los relacionamos solamente con la parte lúdica, pero de ellos podemos sacar mucho más provecho si preparamos actividades enfocadas a aquello que nos interesa trabajar con nuestros estudiantes.

El taller está pensado para trabajar todas las destrezas adaptadas a los diferentes niveles de lengua. Algunos alumnos piensan que jugando se pierde el tiempo y podemos demostrarles que jugar es mucho más que mover unas fichas en un tablero.

Para ello he elegido cuatro juegos muy conocidos en España (el juego de la oca, la taba, las cartas y las chapas) y uno poco conocido, pero de origen español (la luna). Las actividades están pensadas para estudiantes de ELE, de ahí que introduzca el ámbito cultural. En el taller se trabaja cada día un juego diferente y con ello poder centrarse, al mismo tiempo, en algunos temas de gramática.

En mi experiencia como profesora de ELE y de inglés he observado que la motivación es algo muy importante en la enseñanza de lenguas. Si un alumno está motivado puedes obtener mucho más de él: más implicación y más constancia. No tenemos que olvidar que en la enseñanza de lenguas podemos tener alumnos de dos semanas, pero también de un año. Y en este último caso la constancia es imprescindible.

Este tipo de actividad lúdica nos ayuda a ver cómo poder organizar un taller que motive a nuestros estudiantes, se ve qué tipo de actividades podemos preparar, cómo organizarlas por niveles, cómo trabajar los textos para que sean más atractivos para ellos…

El objetivo es que el estudiante aprenda cosas nuevas, pero que lo haga de una forma lúdica, sin darse cuenta de que está rellenando un texto con las formas verbales porque, para él, en realidad está completando un texto para saber cuáles serán las reglas del juego al que después jugarán alumnos y profesores.

ABSTRACT

The games, perhaps only interact with the playful, but they can get much more out if we prepare activities focused on what we are interested in working with our students.

The workshop is designed to work all the skills adapted to different levels of language. Some students think that playing time is lost and we can show them that play is much more than moving some chips on a board.

For this I have chosen four well-known games in Spain (the board game, the tobacco, cards and plates) and one little known but of Spanish origin (the moon). The activities are designed for students of ELE, hence enter the cultural field. The workshop works every day a different game and with this focus, while in some grammar issues.

In my experience as a teacher of English ELE and I observed that motivation is very important in language teaching. If a student is motivated can get much more of it: more involvement and more consistency. We must not forget that in language teaching we have students from two weeks, but also a year. In this latter case is essential constancy.

This type of play activity helps us see how to organize a workshop to motivate our students, is what kind of activities can we prepare, how to organize them by levels, how to work the texts to make them more attractive to them ...

The goal is for students to learn new things, but do it in a playful way, not realizing that it is filling a text with verb forms because, for him, is actually completing a text to know what the rules of the play game after students and teachers.

1. LA BARAJA ESPAÑOLA

Se empieza el taller con un pequeño cuestionario cultural sobre la baraja española. Se puede trabajar en parejas o en grupos de no más de cuatro alumnos. Se corrige en la pizarra y se apuntan los aciertos de cada grupo para ver quién es el ganador.

El objetivo de la siguiente actividad es que conozcan algunas expresiones relacionadas com los naipes y que puedan completar las frases una vez ya comprendan el significado.

Por último, el profesor explica algún juego de cartas (el burro suele gustar mucho a los estudiantes) y todos juntos, el profesor también, juegan.

LA BARAJA ESPAÑOLA

ACTIVIDAD 1

Completa este cuestionario sobre la baraja española. Vamos a ver cuál es el equipo que acierta más preguntas.

1- ¿Cuántas cartas tiene la baraja española?

a) 46 c) 50

b) 48 d) 52

2- ¿Cómo se llaman los palos?

a) Oros, espadas, bastos y copas.

b) Oros, cuchillos, palos y copas.

c) Oros, espadas, palos y copas.

3- Los diferentes palos de la baraja española representan a un grupo social, ¿cuáles son?

Los representan al poder...

a) económico b) político c) real

Las representan al poder...

a) jurídico b) eclesiástico c) real

Las / Los representan al poder...

a) militar b) real c) dictatorial

Figura 1. Cuestionario

ACTIVIDAD 2 (B)

En español hay muchas expresiones que están relacionadas con el mundo de los naipes. Relaciona las que tienes en la columna de la izquierda con su significado en la columna de la derecha.

1- Cantar las cuarenta	a) Tener algo preparado, algún recurso escondido para utilizarlo en el mejor momento
2- Ser un as	b) Tener solo una oportunidad para conseguir algo
3- Poner cara de póker	c) Mostrarse inexpresivo
4- Tomar cartas en el asunto	d) Ser muy bueno en algo
5- Tener carta blanca	e) Cuando una situación, cosa o persona tiene buen o mal aspecto
6- Guardar un as en la manga	f) Actuar ante una situación
7- Pintan bastos	g) Cuando estamos enfadados con alguien y le decimos todo lo que pensamos aunque no le guste
8- Jugárselo todo a una carta	h) Hablar sinceramente sin ocultar nada
9- Poner las cartas sobre la mesa	i) Tener total libertad para hacer lo que uno quiera
10- Tener buena / mala pinta	j) Cuando una situación es complicada y seguramente terminará mal

Ahora que ya sabemos el significado de estas expresiones, vamos a completar las siguientes frases con cada una de ellas.

Figura 2. Expresiones de naipes+

2. EL JUEGO DE LA OCA

Se enseña a los alumnos un juego de tablero ya que es posible que algún estudiante no lo conozca. Se les explica que tiene un origen incierto y que tienen que buscar información sobre los diferentes orígenes en Internet. Se les entrega la hoja con las preguntas que deben responder y se les anima a trabajar en parejas.

Una vez ya conocen los posibles orígenes, se trabaja con las relaciones que hay entre este juego y el Camino de Santiago. Se les reparte la fotocopia en la que deben relacionar las dos columnas para ver qué coincidencias hay entre el camino y el juego. Pueden seguir trabajando en parejas.

Por último, se les explican las reglas y ¡a jugar!

ORIGEN DEL JUEGO DE LA OCA

Este juego no tiene un origen muy claro. Vamos a trabajar con un compañero en Internet. Busca información y responde a las siguientes preguntas para saber más sobre él.

1- ¿Cuándo se descubre el disco de Phaistos?

2- ¿Quién lo descubre?

3- ¿Dónde está ahora?

4- ¿De qué material está fabricado?

5- ¿En qué año y dónde se crea la Orden de los Templarios?

6- ¿A qué tienen prohibido jugar los Templarios?

7- ¿Qué es la "concha Nautilus"?

LA OCA Y SU RELACIÓN CON EL CAMINO DE SANTIAGO

Relaciona las partes del juego de la columna de la izquierda con su posible relación con el camino de Santiago de la columna de la derecha.

1- El tablero	a) Los peregrinos
2- Las fichas	b) Casilla 63
3- Las casillas	c) La espiral de la casilla 42
4- La casilla oca	d) El puente de la casilla número 6
5- Los constructores de los castillos e iglesias de los Templarios	e) Casilla 58 de la muerte
6- La catedral de Santiago	f) El camino
7- Puente de la Reina	g) Castillos Templarios
8- CAPUT LVIIIm	h) Lugares reales de importancia en el camino

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-

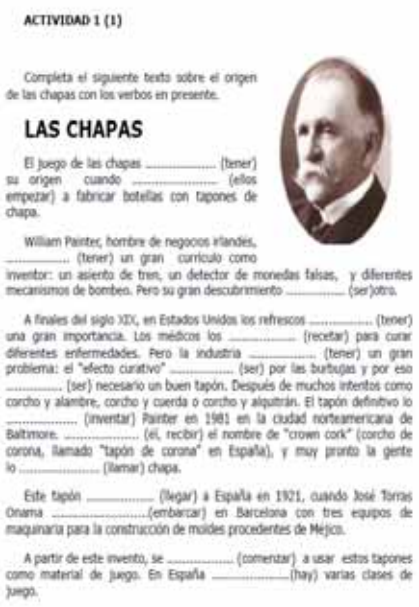
Figura 3. Origen del juego de la oca Figura 4. La oca y su relación con el Camino de Santiago

3. LAS CHAPAS

En primer lugar se les entrega un texto sobre el origen de las chapas y deben completar los huecos con los verbos en la forma correcta.. Se puede adaptar e texto al nivel de lengua de los estudiantes.

La siguiente actividad consta de unas frases y los alumnos deben decidir si son verdaderas o falsas. El ejercicio es más dinámico si se hace en parejas. Sería recomendable que el profesor extrajera las palabras más difíciles, las escribiera en la pizarra y las explicara antes de que los alumnos realicen la actividad.

Por último, el profesor explica algún juego y la idea es que todos se pongan en el suelo a jugar con las chapas que el profesor ha llevado al aula.



ACTIVIDAD 1 (1)

Completa el siguiente texto sobre el origen de las chapas con los verbos en presente.

LAS CHAPAS

El juego de las chapas ..... (tener) su origen cuando ..... (ellos empezar) a fabricar botellas con tapones de chapa.

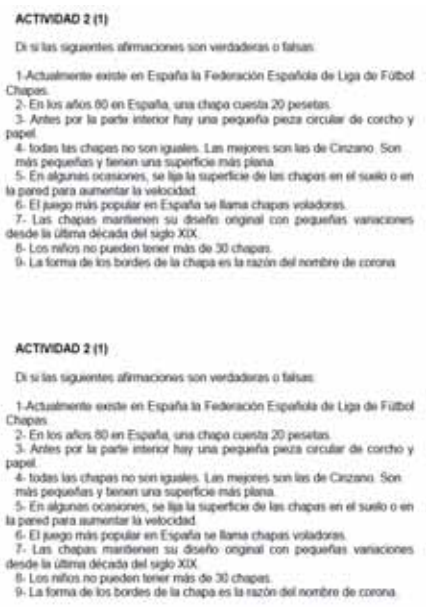
William Painter, hombre de negocios irlandés, ... (tener) un gran currículo como inventor: un asiento de tren, un detector de monedas falsas, y diferentes mecanismos de bombeo. Pero su gran descubrimiento ..... (ser)otro.

A finales del siglo XIX, en Estados Unidos los refrescos ..... (tener) una gran importancia. Los médicos los ..... (recetar) para curar diferentes enfermedades. Pero la industria ..... (tener) un gran problema: el "efecto curativo" ..... (ser) por las burbujas y por eso ..... (ser) necesario un buen tapón. Después de muchos intentos como corcho y alambre, corcho y cuerda o corcho y alquitrán. El tapón definitivo lo ..... (inventar) Painter en 1981 en la ciudad norteamericana de Baltimore. ..... (él, recibir) el nombre de "crown cork" (corcho de corona, llamado "tapón de corona" en España), y muy pronto la gente lo ..... (llamar) chapa.

Este tapón ..... (llegar) a España en 1921, cuando José Torras Onama .....(embarcar) en Barcelona con tres equipos de maquinaria para la construcción de moldes procedentes de Méjico.

A partir de este invento, se ..... (comenzar) a usar estos tapones como material de juego. En España .....(hay) varias clases de juego.

Figura 5. Origen de las chapas



ACTIVIDAD 2 (1)

Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

1-Actualmente existe en España la Federación Española de Liga de Fútbol Chapas.
2- En los años 80 en España, una chapa cuesta 20 pesetas.
3- Antes por la parte interior hay una pequeña pieza circular de corcho y papel.
4- todas las chapas no son iguales. Las mejores son las de Cinzano. Son más pequeñas y tienen una superficie más plana.
5- En algunas ocasiones, se lija la superficie de las chapas en el suelo o en la pared para aumentar la velocidad.
6- El juego más popular en España se llama chapas voladoras.
7- Las chapas mantienen su diseño original con pequeñas variaciones desde la última década del siglo XIX.
8- Los niños no pueden tener más de 30 chapas.
9- La forma de los bordes de la chapa es la razón del nombre de corona.

ACTIVIDAD 2 (1)

Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

1-Actualmente existe en España la Federación Española de Liga de Fútbol Chapas.
2- En los años 80 en España, una chapa cuesta 20 pesetas.
3- Antes por la parte interior hay una pequeña pieza circular de corcho y papel.
4- todas las chapas no son iguales. Las mejores son las de Cinzano. Son más pequeñas y tienen una superficie más plana.
5- En algunas ocasiones, se lija la superficie de las chapas en el suelo o en la pared para aumentar la velocidad.
6- El juego más popular en España se llama chapas voladoras.
7- Las chapas mantienen su diseño original con pequeñas variaciones desde la última década del siglo XIX.
8- Los niños no pueden tener más de 30 chapas.
9- La forma de los bordes de la chapa es la razón del nombre de corona.

Figura 6. Frases verdaderas o falsas

4. LA LUNA

Primero vamos a trabajar el diálogo que posteriormente mantendrán la madre y sus hijos. En parejas deben ordenar el diálogo. Corregimos el ejercicio y dejamos claro que es un diálogo que va a tener que aprender de memoria para poder hacer el juego.

En segundo lugar, se reparten a cada estudiante una fotocopia con las reglas del juego. En parejas completan los verbos en la forma correcta y ordenan los párrafos para tener las reglas que más tarde necesitaremos.

Una vez corregido el ejercicio, los profesores pueden hacer una demostración en clase y se les deja un momento para que memoricen el diálogo. Si pensamos que es difícil, pueden escribirlo en un papel y llevárselo al terreno de juego.

El profesor debe explicar que si el hijo que tiene la piedra consigue llevársela a la madre sin ser capturado, pasa a ser la madre. Y, si es capturado, el que lo captura es el que pasa a ser la madre.

HIJO: "¡Tam, tam!"	HIJO: "¡Carne!"
MADRE: "¿Quién es?"	MADRE: "Que suba"
HIJO: "¡La Luna!"	HIJO: "¿A dónde?"
MADRE: "¡Qué quiere?"	MADRE: "A..."

Figura 7. Diálogo

5. LA TABA

En primer lugar habría que darles información sobre las tabas, pero sin llegar a explicarles ningún juego. Se reparten las tabas para que empiecen a familiarizarse con ellas y se les enseña una foto de una jiña romana jugando a las tabas para que vean que es un juego que tiene una larga historia. Se les comenta también que en cada parte de España se juega de una forma diferente y que en clase se va a ver una de ellas.

Se empieza la actividad con un juego de anagramas. Se divide la clase en grupos de cuatro. Se les comenta que cada lado de la taba recibe un nombre y que en grupos deben averiguarlos a partir de unas letras.

Se escriben en la pizarra los siguientes anagramas:

OSHYO (HOYOS)
ASRPIT (TRIPAS)
IOSSL (LISOS)
CAREONRS (CARNEROS)

La idea es hacerlo como un juego de competición: gana el equipo que consiga descifrarlos antes.
Cuando hayamos terminado esta actividad, el profesor explica las normas de un juego y los ponemos en práctica.

Referencias bibliográficas

redgeomatica.rediris.es/elenza/magazine/pdf/oca.pdf
es.wikipedia.org/wiki/Baraja_española
Es.wikipedia.org/wiki/Chapas
Velásquez Callado, C. (2006). 365 juegos de todo el mundo. Editorial Océano, S.L.

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

UN CASO EXTREMO DE CLASE PLURILINGÜE Y HETEROGÉNEA: INMIGRANTES REFUGIADOS

Eva María García Ortiz
Asilim
eva.garcia@asilim.org

Victoria Khraiche Ruiz-Zorrilla
Asilim
victoria.khraiche@asilim.org

García, E. y Khraiche, V (2013). Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: inmigrantes refugiados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

Este artículo describe la experiencia docente del equipo de profesores de Asilim (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid), a cargo de la enseñanza del español en el Centro de Acogida a Refugiados (CAR) de Alcobendas durante los años 2008-2011. La diversidad de perfiles entre los aprendientes, que residen asimismo en dicha institución, da lugar a un caso extremo de heterogeneidad en el aula y en su entorno cercano, no solo en cuanto a su situación de multilingüismo, sino de multiculturalidad en el amplio sentido del término. Como consecuencia, las clases se convierten en un laboratorio donde el trabajo cooperativo y colaborativo resultan ser valiosas herramientas para respetar y sacar partido a la diversidad cultural, lingüística y de estilos de aprendizaje, tanto en el aula como en el centro en el que los estudiantes conviven. Los resultados obtenidos a partir de esta experiencia concreta muestran posibles pautas de acción metodológica, aplicables tanto a casos extremos de heterogeneidad como a otros que tan solo presenten parcialmente sus dificultades pedagógicas.

Palabras clave: multilingïsmo, multiculturalidad, interculturalidad, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, estilos de aprendizaje, ELE-Inmigrantes.

ABSTRACT

This article describes the educational experience of teachers from Asilim (Asociation for the Linguistic Inmigration of Immigrants in Madrid), in charge of teaching Spanish in the Refugee Welcome Center in Alcobendas, Madrid (CAR) from 2008 to 2011. The diverse profiles of the students, who are also lodged at the institution, give room to an extreme case of heterogeneity in the classroom and in its immediate environment, not just because of its multilingualism, but also because of its multiculturalism in the widest sense of the word. As a consequence, classes become a lab where cooperative and collaborative work turn into valuable tools for respecting and taking advantage of the cultural, linguistic and learning style diversity, both in the classroom and in the center where the students reside. The results obtained from this experience show possible methodological guidelines, applicable not only to cases of extreme heterogeneity, but also to others with only some of its pedagogical difficulties.

Keywords: multilingualism, multiculturalism, interculturalism, cooperative learning, collaborative learning, learning styles, SFL-Immigrants.

1. EL RETO DE UN CONTEXTO DE ENSEÑANZA PECULIAR

En mayo de 2008, el Centro de Acogida a Refugiados de Alcobendas solicitó los servicios de Asilim (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid) para que se encargara de las clases de español de algunos de sus residentes. Hasta el momento, ese servicio se cubría derivando a estas personas a academias locales con poca o nula formación específica en la enseñanza de español a inmigrantes. La labor de la asociación, que en principio era solo una experiencia piloto, terminó convirtiéndose en el principal agente educativo para la formación en ELE de los residentes del CAR y se mantuvo en activo hasta diciembre de 2011.

Para entender la extrema dificultad de este contexto educativo y el reto que supuso el andamiaje y puesta en práctica que presentamos en este artículo, es conveniente describir la situación legal de estas personas en España. La primera Ley de Asilo en España como tal se aprobó en 1984. Anteriormente existían ya acercamientos al tema y diversas iniciativas con colectivos determinados, pero hasta dicho año no se contó con una legislación específica y generalizada en la materia. Los solicitantes de asilo son personas que han sufrido persecución por motivos políticos, religiosos, de nacionalidad, raza o pertenencia a un grupo social determinado; y por ello necesitan acogerse a la protección del estado en el que solicitan refugiarse. España es uno de los países con menor número de solicitudes de asilo.

Los solicitantes de asilo tienen derecho a asistencia jurídica, atención sanitaria y a recibir ciertas prestaciones sociales, siempre que carezcan de recursos económicos. Los cuatro Centros de Acogida a Refugiados de España (en adelante CAR), como el que nos ocupa, son centros creados para acoger a estas personas convirtiéndose en su residencia temporal y ofrecerles, entre otras cosas, formación de diversa índole. Precisamente del Departamento de Formación y Empleo emanó el encargo de las clases a Asilim.

Los grupos de estudiantes que se nos encomendaban no solían ser muy numerosos: entre cuatro y quince estudiantes, aproximadamente. Sin embargo, su heterogeneidad dificultaba el trabajo en gran medida.

Si bien en 2008 los principales países de procedencia de los solicitantes de asilo eran Nigeria, Colombia, Costa de Marfil, Somalia y Argelia; en nuestras aulas lo más frecuente era encontrar estudiantes de Palestina, Iraq, República de Guinea, Etiopía, Eritrea, Sri Lanka y, en los últimos tiempos, Siria, además de los somalíes y marfileños que acabamos de mencionar. Sin embargo, no nos faltaron tampoco casos de rusos, personas de etnia uigur procedentes de diferentes países, saharauis, etc. En esa representación casi universal, el concepto de heterogeneidad abarcaba muchas áreas, a saber:

- Por supuesto, un claro multilingüismo en el grupo.
- Pero también plurilingüismo en un único individuo, especialmente entre los residentes subsaharianos; y de diglosia entre los hablantes de árabe.
- Diferentes niveles de formación académica (analfabetos, profesionales liberales, etc.).
- Diversidad de culturas (a veces en conflicto por motivos de diversa índole).
- Una situación emocional delicada por su condición de solicitantes de asilo.

- El diferente nivel de conocimientos en ELE, producto de la llegada intermitente de nuevos estudiantes, en una especie de continuo "goteo" que impedía la nivelación del grupo.

Ante clases con este perfil, la intervención parecía requerir un cambio de prioridades, que fuimos fijando paulatinamente.

2. PRIORIDADES DE ATENCIÓN METODOLÓGICA: LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Con el fin de lograr los objetivos del programa, se modificó el centro de atención metodológica, dando prioridad a los diferentes *estilos de aprendizaje* presentes en el aula: *visual*, *visual lector*, *auditivo y kinestésico*. Bajo este marco conceptual se planificaron las dinámicas en el aula y se construyeron y adaptaron los materiales pedagógicos. Si bien las reflexiones que se expondrán a continuación son positivas en cualquier acción educativa de enseñanza de lenguas extranjeras, para el grupo descrito resultó ser el único modo de trabajo posible.

En líneas generales, puede decirse que al intentar "aprender algo", en este caso una lengua extranjera, cada individuo pone en práctica su propio método y estrategias de aprendizaje, es decir, aprende según su propio estilo de aprendizaje. Así, incluso tratándose de grupos homogéneos, el profesor pronto advierte que cada miembro aprende de una manera diferente y progresa más en el desarrollo de unas o de otras destrezas. Esas preferencias dependen de múltiples factores, como pueden ser el nivel de formación, la edad, la motivación, el conocimiento de otras lenguas extranjeras, cuestiones de salud, etc. Sin embargo, dichos factores, por sí solos, no las determinan completamente. Con todo, deben ser tenidos en cuenta a la hora de esbozar el estilo de aprendizaje de nuestros alumnos (visual, visual-lector, auditivo o kinestésico), cuya atención nos asegurará una nivelación en el aprendizaje (Fleming y Mills: 1992).

Si en un grupo homogéneo de estudiantes se producen desequilibrios de nivel a medida que transcurre el curso, en el caso de un aula heterogénea, estas diferencias se acentúan. Mantener un mismo patrón de enseñanza a lo largo del curso, sin atender a los diferentes estilos de aprendizaje, nos conducirá probablemente a "perder" estudiantes de forma dramática.

Las teorías y modelos surgidos durante las últimas décadas en torno al concepto de estilo de aprendizaje abordan el proceso de aprendizaje desde ángulos diferentes, atendiendo a una u otra fase del mismo. A los docentes de LE, dependiendo de nuestro grupo meta y de la naturaleza de la programación, nos interesará hacer uso de unos u otros marcos conceptuales. En nuestro caso, el modelo que mejor dio respuesta a los interrogantes que se nos plantearon desde el comienzo de nuestra labor en el CAR de Alcobendas, fue el modelo VARK, de N. D. Fleming y C. Mills (1992). Dicho modelo influyó no solo en las dinámicas y los materiales del aula, sino también en la estructuración del programa de enseñanza completo, a la que nos referimos en el tercer punto de este artículo. Esta herramienta ofreció un marco conceptual a aquello que veníamos poniendo en práctica de manera intuitiva desde los inicios de nuestra actividad docente en el CAR, así como también en los programas que desarrollamos en otras instituciones.

El modelo VARK se centra en las múltiples maneras de seleccionar la información que recibimos, en este caso el input de lengua; y distingue, según este criterio, cuatro tipos

de aprendientes: visuales, visuales lectores, auditivos, y kinestésicos. En segundo lugar, los estudiantes organizarán la información seleccionada y, una vez organizada, según el uso que hagan de ella, nuestros estudiantes se distinguirán entre activos, teóricos, reflexivos o pragmáticos (Kolb:1976).

Con el objeto de crear un entorno en el aula en el que todos los participantes sean capaces de procesar el input lingüístico adecuadamente, debemos, en primer lugar, lograr que cada aprendiente cuente con su propio espacio, aquel en el que su estilo de aprendizaje sufre un menor número de interferencias. Aunque conviene tener en consideración todas las fases del proceso de aprendizaje (selección, organización y uso de la información lingüística), garantizar el éxito del aprendiente en la primera, repercutirá directamente en el buen desarrollo de las siguientes. Por otro lado, el hecho de que en cada aprendiente predomine un determinado estilo de aprendizaje, no impide que pueda y deba usar estrategias propias de otros. Es decir, conviene partir de que las preferencias globales de nuestros alumnos no son inmutables y de que, mediante un trabajo adecuado en el aula, pueden desarrollarse estrategias propias de otros estilos, en principio ajenos.

2.1 Criterios para la elección y adaptación de la metodología y de los materiales

Planificar una clase atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos exige, tal vez, algo más de tiempo. Pero si bien es cierto que el profesor debe adaptar sus materiales para satisfacer así las exigencias pedagógicas de cada estudiante, enseguida se dará cuenta de que la variedad de estrategias observadas en la clase enriquecerá asimismo sus propias capacidades cognitivas como docente. En cualquier caso, el esfuerzo inicial repercutirá favorablemente en el ritmo de la clase.

En líneas generales, teniendo en cuenta la literatura disponible y nuestra propia observación, nos dimos cuenta de que los estudiantes con menor formación (analfabetos, neolectores, analfabetos funcionales) y aquellos que, con o sin formación, procedían de países subsaharianos y de África Central (con tradiciones orales de mucho peso) tendían a decantarse por un estilo de aprendizaje mixto auditivo y kinestésico. Mientras, aquellos estudiantes de origen árabe y euroasiático con educación formal media o superior preferían, al igual que los procedentes de Europa y de Asia Central, un estilo de aprendizaje más visual y visual lector, a pesar de que muchas veces no estaban debidamente alfabetizados en caracteres latinos.

Aunque contemplamos la lógica posibilidad de que pudieran presentarse excepciones y otras combinaciones de estilos de aprendizaje preferidos (como ocurre en clases relativamente homogéneas también), mantener este prejuicio nos ayudó entonces a fijar un punto de partida metodológico y curricular atendiendo a las maneras en las que nuestros estudiantes, según sus estilos predominantes de aprendizaje, podían comportarse, aprender, memorizar, imaginar, comunicarse o distraerse y desmotivarse.

Para gestionar una clase heterogénea como la descrita, son necesarios un buen plan curricular y una práctica docente cuidadosamente planificados (en realidad, como en cualquier otro curso de LE); no obstante, las habilidades del docente y su papel de guía y facilitador del aprendizaje se convierten en el centro de las acciones educativas (y esto es lo que le confiere su singularidad), puesto que las características del aula exigen una gestión continua 'en alerta'.

	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
	Aprende copiando la pizarra o escribiendo. No soporta la "incertidumbre" en clase. Olvida fácilmente lo que tan solo escucha.	Aprende escuchando. Le gusta la música en el aula. Necesita recrear diálogos para contextualizar el vocabulario. Cuando escucha sin "ruido", no suele olvidarse de la información.	Aprende con lo que toca y lo que hace. Necesita "tocar" las palabras y relacionarlas con movimientos. Normalmente es más auditivo que visual.
¿Qué textos le gustan?	Descripciones.	Diálogos.	En los que hay acción y movimiento
¿Cómo recibe la información?	Se cansa si tiene que escuchar mucho tiempo seguido.	Le gusta escuchar, pero necesita hablar porque es su manera de "tomar apuntes".	Necesita moverse y gesticular. Si no puede, se aburre.
¿Cuándo se distrae?	Cuando hay movimiento o desorden visual, sin embargo el ruido no le molesta demasiado.	Cuando hay ruido.	Cuando las explicaciones son únicamente auditivas o visuales.

Figura 1. Comportamiento según sistema de representación adquirido (resumido a partir de Robles s.f.)

Por otro lado, dado que la mayoría de las personas con estudios superiores provenientes de países occidentales nos decantamos por un estilo de aprendizaje visual-visual/lector y que el profesor de lenguas extranjeras tiende a enseñar como él mismo ha aprendido, es común que el primer impulso nos lleve a desarrollar materiales y actividades en los que predomine el uso de estos sistemas de representación.

Desarrollar materiales y dinámicas favorecedores del uso del sistema de representación auditivo (audios, role-plays, etc.) y del sistema de representación kinestésico (juegos de tarjetas, actividades lúdicas, tableros, etc.) nos llevará algún tiempo. Asimismo, nos daremos cuenta de que posiblemente resultará complicado elaborar materiales que fomenten el uso de un solo sistema de representación, por ello

tendremos que optar por combinaciones de todos o varios de ellos, pero incluyendo siempre en algún momento actividades puramente visuales-auditivas-kinestésicas, en las que el soporte textual escrito no sea contemplado en absoluto.

Así pues, la variedad de estilos de aprendizaje y los factores que determinan las preferencias en el aprendizaje por parte de los estudiantes (nivel de formación, lengua materna, bagaje cultural, edad, motivación, salud, etc.) obligan al profesor de ELE en clases heterogéneas a elaborar su plan de clase y elegir los materiales y dinámicas de trabajo con especial atención, teniendo muy en cuenta asimismo el componente afectivo. Para esto pueden pautarse algunas directrices a modo de referencia o guía, que resumimos en el siguiente decálogo:

I. El mayor reto de un profesor en un aula heterogénea es gestionar el aburrimiento y la motivación de los aprendientes sin desatender su papel de facilitador y guía.

II. El profesor tiene que satisfacer los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula para "tranquilizar" a los aprendientes, pero no puede dejar de fomentar el desarrollo de otras preferencias de aprendizaje en cada uno de ellos.

II. Un estudiante analfabeto o con escasa formación no es por defecto un "alumno rezagado" si se atiende a su estilo de aprendizaje preferido y el profesor aprende a observar el mundo con sus ojos. Este debe procurar que los materiales utilizados estén siempre limpios de "ruido visual" y la pizarra, extremadamente ordenada.

IV. Un estudiante con escasa formación puede brillar en destrezas orales y avanzar a un ritmo adecuado a su proceso de aprendizaje en las escritas.

V. El profesor no debe desechar algunos materiales criticados por el enfoque comunicativo. A veces, hacerlo supone menospreciar la capacidad de memorización que desarrollan otras tradiciones culturales y educativas. Debe olvidarse el dogmatismo y negociar la metodología. Una traición a tiempo de nuestras creencias metodológicas, podrá ayudarnos a utilizarlas mejor en otras situaciones.

VI. Desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes es tan importante en la práctica como desarrollar su competencia intercultural. Debemos ser conscientes de que el malentendido forma parte de cualquier situación de comunicación intercultural y aprovechar para desdramatizarlo.

VII. El componente afectivo es de vital importancia en una clase heterogénea con estudiantes inmigrantes y solicitantes de asilo. La implicación personal, salvaguardando los límites de cualquier profesión, es inevitable y positiva. Aprendemos más de la gente que queremos o nos cae bien.

VIII. Sin embargo, el profesor debe procurar no identificarse demasiado con el dolor de sus estudiantes y cuidarse. Es necesaria cierta separación en estos contextos.

IX. La improvisación está a la orden del día en una clase heterogénea. Debemos ser flexibles y pacientes.

X. Una clase heterogénea no funciona si todos sus miembros, incluido el profesor, no conforman un equipo. Necesitamos cómplices ("solo no puedes, con tus estudiantes, sí")

2.1.2 Criterios para la elección de las dinámicas de trabajo en el aula y fuera de ella

Seguramente, todos aquellos profesores familiarizados con aulas de este tipo o aquellos que desean abordar la enseñanza de ELE-Inmigrantes, se preguntan muchas veces cómo adaptar sus clases a los estudiantes no alfabetizados o en proceso de alfabetización. Algunos docentes optan por desterrar las destrezas escritas de sus clases, intentando de esta manera velar por el aprendizaje de aquellos que suelen estar en una

situación de mayor vulnerabilidad social. Sin embargo, aunque su intención es muy loable, ralentiza el aprendizaje de aquellos otros cuyas expectativas laborales exigen el dominio escrito de la lengua. De ahí la importancia de desarrollar programas que atiendan a las capacidades y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes si no es posible homogeneizar el aula en cuanto a niveles de formación de refiere.

Lo primero que debemos transmitir a los estudiantes de una clase heterogénea como la descrita es que todos y cada uno de ellos van a satisfacer sus expectativas de aprendizaje en cada sesión; sin embargo, dada la diversidad de perfiles, va a ser necesario adaptarse a diferentes maneras de aprender una lengua. Estas "maneras diferentes de aprender" se materializan en actividades y dinámicas con las que posiblemente no están familiarizados, diseñadas para respetar el estilo de aprendizaje de otros compañeros, pero también para desarrollar en ellos nuevas habilidades y estrategias de aprendizaje.

Un ejemplo de cómo reservar un espacio para cada uno en las actividades sería el siguiente: si el profesor debe llenar la pizarra con las tablas de conjugación regular de presente del indicativo y así satisfacer a sus estudiantes visuales-lectores, es muy posible que todos se decidan a copiar lo que escribe. Sin embargo, unos escribirán y otros, analfabetos o neolectores, estarán en realidad prácticamente dibujando (si no han tirado la toalla al ver repleta la pizarra). El único beneficio que obtendrán los estudiantes no alfabetizados será el de trabajar sus habilidades psicomotoras, lo cual no es desdeñable, pero tampoco suficiente. Además, posiblemente ralentizarán el trabajo de otros compañeros, especialmente si el profesor no puede continuar sin borrar la pizarra. Al mismo tiempo, muy probablemente, sentirán que "no llegan al nivel de la clase", con el estrés que esto conlleva.

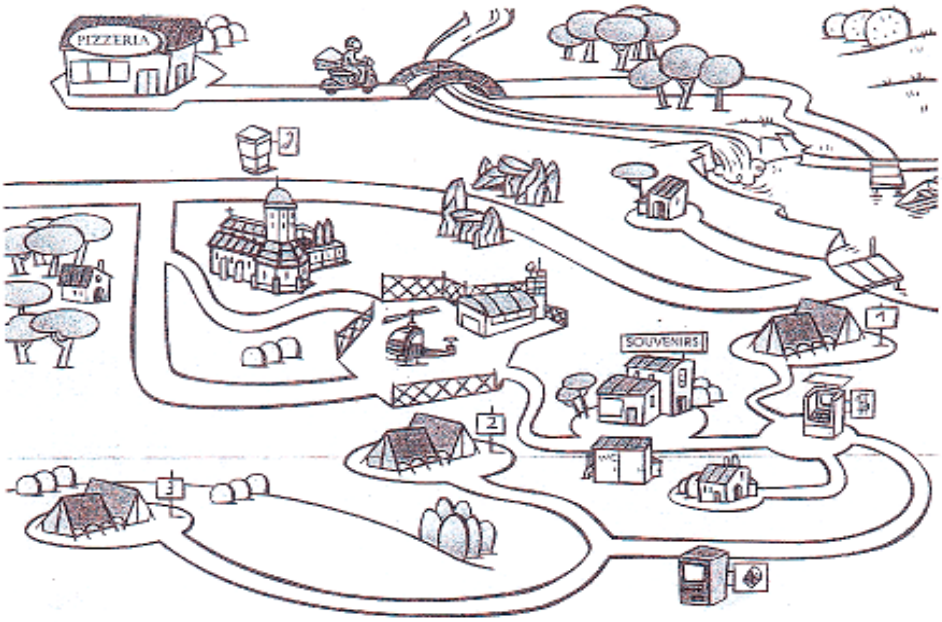
Pero si el profesor escribe la conjugación en la pizarra marcando con un color diferente el pronombre de sujeto y el morfema verbal, e invita a aquellos estudiantes que están alfabetizándose a copiar únicamente lo marcado en otro color, por ejemplo *Yo.....-o, tú.....-as*, etc., muy despacio e intentando leer, seguramente minimizará el estrés en el aula. Si además de esto, los alumnos y el profesor "cantan la conjugación" en grupo o individualmente, incidiendo asimismo en el pronombre y el morfema, los estudiantes no alfabetizados estarán forzados a leer lo que previamente han copiado. De esta manera, se les estará reservando un pequeño espacio en medio de una actividad en principio propicia únicamente para alumnos con formación y estilo de aprendizaje visual-lector.

Este tipo de atenciones, sencillas y hasta algo ingenuas, marcan una diferencia en la clase heterogénea. En ocasiones el profesor se verá haciendo uso de formas de enseñanza tradicionales o propias de la enseñanza media y hasta primaria, siguiendo un tipo de dinámica profesor-gran grupo que posiblemente no pondría en la práctica en otros contextos de enseñanza con adultos, pero que, en este concreto, funcionan mejor que ninguna otra. Tal vez esto suceda porqueel a los estudiantes procedentes de países con tradiciones educativas en las que la oralidad y la memorización juegan un importante papel, estas prácticas se les antojan más familiares.

En cualquier caso, lo prioritario es que el aprendiente sea consciente de que cuenta durante todo el tiempo que dura la clase con un espacio y una función dentro del grupo de personas del que forma parte, sin sufrir "parones" en los que tan solo mira lo que hacen los demás y manteniendo siempre un papel activo. Dicha función, para el caso de los estudiantes con formación, consistirá muchas veces en tutorizar a un compañero con dificultades para leer. De hecho, las dinámicas en parejas y en grupos serán necesarias

para realizar la mayoría de las actividades. Por ello, el docente deberá identificar rápidamente las combinaciones de estudiantes más adecuadas. Lo hará teniendo en cuenta principalmente estos aspectos: nivel de formación, lenguas comunes, cuestiones culturales (relacionadas con la etnia, sexo, religión, etc.), simpatías y carácter más o menos colaborativo de cada uno de los estudiantes. Estos criterios serán observados especialmente para limar posibles tensiones, tratando de no establecer asociaciones fijas y estereotipadas.

De esta manera, pueden abordarse actividades aparentemente complicadas para estudiantes no alfabetizados, por ejemplo, la lectura de textos complejos y relativamente extensos como el siguiente:



Sales de la pizzería y sigues todo recto hasta llegar al puente rojo. Cruzas el puente y, pasado el puente, sigues todo recto. Hay unos árboles. Pasas entre los árboles. Después de unas curvas, llegas a un lago. A la derecha hay una cascada. Cruzas el lago en barco. Al otro lado del lago hay dos caminos: uno a la derecha y otro a la izquierda. Tomas el camino de la izquierda y sigues todo recto. A un kilómetro aproximadamente, hay unas enormes rocas. Pasas entre las rocas y sigues todo recto hasta una cabina de teléfonos. Pasada la cabina, giras a la izquierda. Allí tienes dos posibilidades: 1) a tomas el primer camino a la izquierda, pasas al lado de un monasterio y, pasado el monasterio, sigues todo recto hasta la base de los helicópteros… 2) o sigues recto y vas directamente a la base de los helicópteros. Saliendo de la base, hay un camino que pasa por delante de una tienda de "souvenirs" que enfrente tiene unos lavabos. Pasas entre la tienda y los lavabos y sigues por ese camino todo recto. Llegas a un cajero automático. Allí hay tres caminos. Tienes que tomar el de en medio. Sigues por ese camino y después de la curva, a quinientos metros, hay una máquina de bebidas. Pasada la máquina, hay dos caminos: uno a la izquierda y uno a la derecha. Giras a la izquierda y, al final, a un kilómetro está el campamento.

Figura 2. Adaptación de actividad del manual Rápido, Libro del alumno. (Miquel y Sans 2002:55)

Para desarrollar esta actividad, incluida en la unidad de nuestro programa dedicada a los transportes, lo primero que haremos es eliminar la instrucción, tal y como aparece en la figura, con el fin de limpiarla de "ruido". El profesor entregará una fotocopia a cada estudiante y los agrupará por parejas, y explicará que tan solo uno de ellos puede marcar la ruta del telepizzero que se especifica. En el caso de las parejas en las que algún miembro tenga dificultades para leer o no esté alfabetizado en absoluto, este será el encargado de tal tarea, mientras que su compañero deberá leer el texto en voz alta y pausadamente.

Esta actividad, al contrario de lo que en un principio puede parecer, ofrece resultados muy positivos desde un nivel inicial básico en aulas con estudiantes no alfabetizados. Tanto los alumnos parcialmente alfabetizados como aquellos totalmente analfabetos lograrán realizarla con éxito a pesar de tratarse de un texto complejo con mucho léxico nuevo. Por un lado, la actividad contempla para ellos el uso de los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico, al tratarse de la descripción de una acción ligada a una acción psicomotora, apoyada en una imagen y en un texto oral dictado por sus compañeros. Por otro lado, los estudiantes con formación, que además se inclinen por un estilo de aprendizaje visual-lector, disfrutarán asimismo de la gratificación de enfrentarse a un texto escrito.

En realidad, es posible abordar casi todo tipo de actividades si hemos sido capaces de formar un equipo adecuado de trabajo. De hecho, en una clase heterogénea, no solo el profesor se beneficia de la colaboración y complicidad de los estudiantes con mayor formación, sino que en muchas ocasiones también, empoderar a estos aprendientes supone compensar las consecuencias negativas que el cambio de estatus asociado a su solicitud de asilo implica en su autoestima. Los resultados de este tipo de dinámicas fueron tan positivos, que pronto se decidió intentar que traspasaran los límites físicos y temporales de cada sesión, dando lugar a la aparición de lo que decidimos llamar 'pioneros', por una asociación mental desenfadada, y obviamente hecha desde la máxima humildad, con los jóvenes impulsores de la Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba.

Los "pioneros" de nuestro programa en el CAR de Alcobendas fueron aquellos estudiantes colaborativos, muchas veces con estudios medios o superiores, pero no siempre, que se ofrecieron a tutorizar a aquellos otros con dificultades, alfabetizados o no, individualmente o en grupos reducidos, y reforzar así sus conocimientos adquiridos en clase. Para ello, solían hacer uso de materiales lúdicos (juegos de tarjetas, tableros, etc.), que el profesor les confiaba; revisaban la tarea de los compañeros: y asimismo resolvían sus dudas. Debemos señalar que su aparición fue espontánea. Fueron ellos mismos quienes nos enseñaron a tratar "buscarles" en cada curso. Tampoco todos los grupos disfrutaron de estos compañeros extraordinarios, pero aquellos que lo hicieron, sin duda obtuvieron mejores resultados globales de aprendizaje.

Al comenzar nuestra labor docente en el CAR de Alcobendas, únicamente nos conformamos con cumplir el objetivo de que nuestros grupos se convirtiesen paulatinamente en equipos, teniendo en cuenta que tal hazaña no iba a ser producto del azar y siguiendo para ello los consejos de Cassany (2004:16):

GRUPO Y EQUIPO	
Grupo	**Equipo**
1. Tiende hacia la *homogeneidad* y suele formarse de manera *azarosa*.	1. El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la *heterogeneidad*.
2. Suelen tener vida corta.	2. Suelen tener *larga vida*.
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.	3. Tareas y equipos *organizados*, sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.	4. *Autoevaluación*. Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.	5. *Formación y entrenamiento*. El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

Figura 3. Elaborado a partir de D. Cassany (2004:16)

3. UNA PROPUESTA GLOBAL DE CURSOS

La solución de partida para nuestros cursos consistía, como hemos visto, en un cambio de perspectiva con dos focos fundamentales de atención: el tratamiento de los distintos estilos de aprendizaje, por un lado; y la formación de equipos en clase, frente a los tradicionales grupos, por otro.

Sin embargo, este giro en la forma de trabajo en el aula no resultaba suficiente, aún hacía falta la creación de un marco que satisficiera dos necesidades: un currículo adecuado y una reestructuración realista del sistema de niveles y cursos en general. Sobre los contenidos hablaremos en el punto siguiente, pero ahora debemos detenernos en la idea de la estructura global de nuestra propuesta, que queda reflejada en la figura 5.

Recordemos una vez más, en qué aspectos residían las mayores dificultades a la hora de trabajar con nuestros grupos:

- La heterogeneidad en el nivel de conocimiento del español.
- La heterogeneidad cultural (en su más amplio sentido).
- El analfabetismo en distintos grados.
- La continua llegada en "goteo" de los estudiantes.
- La delicada situación psicológica de algunos residentes.

Al comienzo de nuestra andadura en el CAR contábamos con un único curso donde estos cinco escollos alcanzaban su punto álgido. La heterogeneidad en todos los sentidos era máxima, los analfabetos debían recibir atención para sus necesidades especiales al mismo tiempo que se desarrollaban las dinámicas del grupo (sin contar con ningún curso específico para ellos) y la llegada al aula de estudiantes nuevos que recalaban en el centro solamente cesaba cuando la capacidad física de la misma lo requería.

Así las cosas, el primer paso fue la ampliación del número de niveles, de uno a dos. Esto ayudó a disminuir los desequilibrios en el conocimiento del español. Por su parte, la heterogeneidad cultural parecía un tema insalvable y aprendimos a convertirlo en una virtud en lugar de un problema, aprovechando la riqueza para las comparaciones con la vida española y las relaciones dentro del aula. Es decir, normalizamos la diferencia y se convirtió en el hábitat natural contra el que no había que luchar: era nuestra realidad y tenía muchas ventajas. Sin embargo, la complejidad que suponía el analfabetismo y la llegada incesante de estudiantes seguía presente.

En cuanto a las dificultades de tipo afectivo y psicológico en general, algunas eran solo competencia de la psicóloga del centro, y otras, en realidad, no diferían de las encontradas en otros contextos de enseñanza a personas inmigrantes (desconfianza hacia los docentes por asociarlos al marco administrativo y burocrático, miedo al fracaso, inseguridad ante el estudio si carecían de formación escolar mínima, etc.): cuestiones de las que no vamos a ocuparnos aquí, pero que merecen una profunda reflexión.

El siguiente modelo de programa elaborado propuso cambios más drásticos, basados en las siguientes decisiones:

1. Puesto que los estudiantes pasaban un máximo de seis meses en el CAR de Alcobendas (si su solicitud de asilo no se desestimaba antes de tiempo), dividiríamos ese periodo en tres niveles. La mayoría de las veces, los residentes solicitaban unos meses más de estancia en el centro; no obstante, dedicaban ese tiempo extra a la formación profesional y a la búsqueda de trabajo y alojamiento, lo que no afectaba a nuestra programación.

2. Se esperaba que el estudiante alcanzara un nivel A2 al finalizar los tres cursos. Es cierto que no siempre era así, pero esta situación no difería mucho de lo que suele ocurrir en cualquier otra acción educativa: algunos estudiantes no alcanzaban completamente los objetivos y otros los sobrepasaban, pero los resultados empezaron a ser muy buenos en líneas generales. Lo más novedoso era, sin duda, el concepto del primero de los niveles, lo que bautizamos con el nombre de "A1 Bienvenida". Su objetivo era doble: formar "equipo" y homogeneizar lo máximo posible la competencia comunicativa de los estudiantes. Durante el primer mes, esta clase aceptaba el goteo de estudiantes sin restricciones. Lo fundamental durante ese tiempo era la creación de hábitos de estudio en el aula, la forma de trabajo con los compañeros, el desarrollo de estrategias de comunicación y, en definitiva, toda una serie de contenidos actitudinales y procedimentales que ayudaban a consolidar el equipo. Tras ese primer mes de nivelación, se cerraba el paso a nuevos estudiantes y se comenzaban a aprender contenidos a más velocidad. Terminado ese segundo mes, la profesora decidía, junto con el estudiante, la conveniencia de repetir el nivel o bien pasar al siguiente.

Figura 4. La idea del nivel A1 Bienvenida

3. Los dos siguientes cursos tenían como objetivo cubrir el resto de contenidos de A1 y más o menos los contenidos de A2. Estos aparecían en función de la tarea desarrollada.

4. Paralelamente a los cursos de ELE (o de Español, lengua de convivencia, como nosotros preferimos llamarlos), estructurados en tres niveles, se abrió un curso de alfabetización. Como ya hemos mencionado, muchos especialistas defienden el aprendizaje exclusivamente oral para este contexto educativo (podemos verlo en Miquel 1995), llegando a aconsejar que se retrase el inicio de la alfabetización. Obviamente también nosotras defendemos la importancia de desarrollar dichas destrezas. Sin embargo, en nuestra experiencia, los estudiantes se sentían indefensos en una cultura donde lo escrito los cercaba y los dejaba sin voz. Comenzar ambos tipos de formación en paralelo, y sin perder de vista nunca el aprendizaje significativo, nos dio buenos resultados. Este curso de alfabetización podía durar los seis meses completos si era necesario, dependiendo del grado de analfabetismo del estudiante. Tenía dos peculiaridades: la primera de ellas era que el profesor trabajaba en continua coordinación con las profesores de las clases de ELE, especialmente con la profesora del primero de los niveles, ya que la alfabetización básica era importante para conseguir el mínimo equilibrio buscado en el A1 Bienvenida. La segunda peculiaridad consistía en que dicho curso entendía el proceso de alfabetización en el sentido de "literacidad" de Cassany (2006:38), de forma que no se buscaba la simple decodificación de signos (ni, por descontado, resultaba suficiente adquirir una psicomotricidad fina que permitiera la mera repetición gráfica de esos signos). Asimismo, se procuraba hacer consciente al estudiante de que su proceso de aprendizaje no acabaría nunca, y de que los propios nativos alfabetizados también seguían "aprendiendo a leer" durante el resto de sus vidas.

Figura 5. Propuesta global de cursos

4. UNA PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN

En cuanto a los contenidos concretos de cada nivel, esbozaremos tan solo algunas ideas, ya que realmente no difirieron mucho de los que se pueden desarrollar en otros contextos de enseñanza de ELE. Esta es precisamente la conclusión más destacable: los contenidos escogidos pueden y deben ser muy similares para cualquier estudiante, sea cual sea su perfil (resaltamos esta cuestión porque es frecuente caer en los estereotipos). Así las cosas y según nuestra experiencia, para desarrollar una unidad sobre los transportes, por ejemplo, podremos hablar también de aviones, y no de pateras; y si queremos fantasear con una casa ideal entre sonrisas, buscaremos mansiones de lujo en la playa, y no pisos compartidos por desempleados crónicos. Esto, que parece una obviedad, no siempre es lo habitual en los manuales manejados en las aulas de inmigrados.

En cuanto a la metodología empleada, y aunque no suele ser lo más extendido en la enseñanza de ELE a este colectivo, nos decantamos por el aprendizaje basado en tareas; eligiendo con detenimiento, eso sí, las que podían ser de más utilidad para ellos. Dice Estaire (2009:39):

> La tarea final, por tanto, debiera permitir a los alumnos demostrar y demostrarse a sí mismos, al final de la unidad didáctica, su capacidad de hacer algo concreto que no eran capaces de llevar a cabo anteriormente, o que eran capaces de realizar pero de otro modo, probablemente con menos nivel de competencia comunicativa.

Y eso es exactamente lo que necesitaban nuestros alumnos: ser capaces de resolver problemas de la vida diaria en poco tiempo, para poder devolver la normalidad a sus días. Algunas de las actividades necesarias para ellos eran: rellenar documentos con sus

datos, comprar billetes en los principales medios de transporte y desplazarse por Madrid, ponerse en contacto con el centro de salud y hablar con su médico, hablar de sus sentimientos y estados de ánimo con los psicólogos, buscar piso, buscar trabajo, etc. En estas actividades se basaban las tareas que elegimos para cada nivel. En la figura 6 mostramos el ejemplo de una de las tareas fijadas y su desarrollo en contenidos.

TEMA Y TAREA	CONTENIDOS FUNCIONALES Y DE CONOCIMIENTO DEL MUNDO	CONTENIDOS LÉXICO-GRAMATICALES Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS
Nos movemos **TAREA FINAL 1: RELLENAR LA SOLICITUD DE ABONO DE TRANSPORTE** **TAREA FINAL 2: HACER UN LIBRITO DE INSTRUCCIÓN DE LLEGADA A LOS SITIOS MÁS IMPORTANTES DE MADRID PARA ELLOS**	a) Preguntar por la ubicación de lugares e indicar el camino b) Comprar un billete de transporte en la taquilla c) Familiarización con los diferentes tipos de billete d) Familiarización con las máquinas expedidoras (Excursión a la máquina de RENFE) e) Formas de cortesía dentro de los transportes	1. Marcadores espaciales (al lado, en frente, a la derecha, a la izquierda, entre, etc.) 2. Hay/está/están 3. Maneras de preguntar por lugares e indicar el camino (presente del indicativo de los verbos *girar*, *coger*, *cruzar*, *seguir* 4. Léxico de lugares de interés en la ciudad (Oficina de Correos, Ayuntamiento, Oficina de Empleo, tiendas, etc) 5. Léxico de los medios de transporte 6. Verbo IR y sus preposiciones 7. Léxico relacionado con los transportes públicos (tipos de billete- *sencillo*, *ida y regreso*, *metro-bus*, *etc*; tipos de abono- *por zonas*, *por edad*, *etc.*; lugares y objetos dentro de la estación- *taquilla*, *máquina expedidora*, *andén*, *vía*, *asiento*, *etc*; expresiones protocolarias de los medios de transporte – *Tren con destino X va a efectuar su entrada/salida por el andén Y*; etc., etc.) 8. Normas impersonales: Se puede, no se puede, prohibido

Figura 6. Ejemplo de tarea dentro de la programación general

5. CONCLUSIONES

Con este artículo, reflejo de una experiencia vital y profesional, nos gustaría aportar algunas ideas sobre cómo trabajar con grupos de heterogeneidad extrema. Desde nuestro punto de vista, se trata de una situación que no solo requiere actitudes y habilidades especiales en el profesor (las cuales le permitan bucear en mundos culturalmente desconocidos y apasionantes, pero al mismo tiempo muy complejos); sino sobre todo una formación específica en el campo de la enseñanza de ELE en general, y de ELE para inmigrantes en particular.

En muchos casos, las personas inmigrantes en España, ya sean inmigrantes económicos o solicitantes de asilo, reciben clases por parte de profesores noveles, generalmente voluntarios o mal remunerados, que no tienen formación ni recursos económicos suficientes para dedicarle la preparación y el tiempo necesarios. Su admirable voluntad y tesón no son suficientes para enfrentarse con casos de este tipo.

Por otro lado, la repercusión de un aprendizaje deficitario de la lengua meta en la vida práctica de estos estudiantes representa un riesgo demasiado alto, debido al estado de vulnerabilidad social en el que se encuentran por múltiples razones. Para ellos, no ser capaces de cubrir las necesidades comunicativas básicas, ni tampoco poder trasladar sus conocimientos y habilidades previos al español (de tal manera que puedan continuar con su educación o actividad profesional en España), implica la imposibilidad de integrarse en el país de acogida, lo que puede traducirse en trastornos que hoy se asocian al denominado Síndrome de Ulises (Achotegui: 2005). Por todo esto, consideramos un deber moral reiterar, esta vez de forma explícita, un llamamiento a la profesionalización del sector de la enseñanza de ELE-Inmigrantes en todas sus variantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achotegui, J. (2005) Emigrar en situación extrema: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Revista Norte de salud mental de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría*, V (21), 39-53.

Cassany, Daniel (2004) *Aprendizaje cooperativo para ELE*, Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004 (11-30) Instituto Cervantes de Munich.
http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf

Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama.

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Fleming, N. D. y Mills C. (1992) Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection, *To Improve the Academy*, II: 137-155.
http://www.vark-learn.com/documents/not_another_inventory.pdf

Kolb, D.A. (1976) *Learning Style Inventory*. Boston: McBer and Co.

Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2005). *The Kolb learning style inventory-version 3.1 2005 technical specifications*. Boston, MA: Hay Group Transforming Learning.

Miquel, L. (1995) Reflexiones previas sobres la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7: 241-270. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel03.htm

Robles, A. (s.f.) Aprender a aprender. http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html

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

ELABORACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS. UN ESTUDIO SOBRE EL ESPAÑOL L2 DE APRENDICES ARABÓFONOS

Marta García Pérez
Universitat de Barcelona
mgar325@xtec.cat

Elisa Rosado Villegas
Universitat de Barcelona
erosado@ub.ed

Joan Perera Parramon
Universitat de Barcelona
jperera@ub.edu

García, M.; Rosado, E. & Perera, J. (2013). El discurso expositivo en español L2: estudio sobre producciones orales y escritas de hablantes de árabe. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

El presente trabajo estudia cómo elaboran la información los hablantes árabes de español L2 de tres grupos de edad distintos (9-10 años, 12-13 años y estudiantes universitarios) cuando producen textos expositivos, orales y escritos. Partimos de la premisa de que, al producir un texto expositivo, el hablante realiza una serie de operaciones (movimientos retóricos) mediante las cuales presenta información (avance), la amplía (expansión) y la resume (unificación) (Britton, 1995). Los 30 textos del corpus de nuestro estudio se analizaron de acuerdo con estos parámetros con el fin de observar la distribución de los tres movimientos, y determinar la incidencia de la edad, la competencia en L2 y la modalidad (oral/escrita) a la hora de elaborar la información.

Los resultados cuantitativos obtenidos revelan que, al igual que ocurre en español L1, los movimientos de expansión son los más frecuentes, seguidos de los de avance, y que ambos tienden a aumentar con la edad; por el contrario, las unificaciones tienen una escasa presencia en todos los grupos. No obstante, en L2 sólo se aprecian diferencias significativas en la modalidad oral, donde las producciones son más extensas. Nuestro estudio indica también que el nivel de competencia en L2 no incide de forma relevante en la calidad de los textos expositivos y que es la edad/nivel de formación lingüística en L1 el factor determinante.

Por otro lado, el análisis cualitativo sobre los subtipos de movimientos muestra también similitudes con los resultados de estudios previos en L1

entre las que destacamos las siguientes: los adultos anticipan la información al principio del texto y argumentan sus valoraciones, mientras que los grupos de menor edad tienden a introducir nueva información en forma de opiniones o juicios de valor.

Palabras clave: textos expositivos, movimientos retóricos, competencia discursiva, español L2, elaboración de la información.

ABSTRACT

This study analyzes how Arab speakers of Spanish as a second language belonging to three different age groups (9-year-olds, 12-year-olds and university students) elaborate the information when producing expository texts, both spoken and written. We believe that, when creating expository texts, speakers produce a series of "rhetorical moves" to introduce the information (MOVE ON), to enlarge it (EXPAND) and to summarize it (UNIFY) (Britton, 1995). Thirty texts were analyzed in order to determine the distribution of these rhetorical moves and ascertain what influence age, second language competence and modality (oral/written) may have on the elaboration of information.

Results show that, similarly to what happens in Spanish L1, EXPAND moves are the most frequent, followed by MOVE ON moves, and both types increase with age. On the contrary, UNIFY moves rarely appear in any age groups. Nevertheless, the only significant differences in Spanish L2 are to be found in oral texts, which are longer than written texts. Our research also reveals that, in expository texts, this feature is not affected by L2 level of competence, but that age/school level in L1 does play an important role in the way that information is elaborated.

Furthermore, a qualitative analysis of move subtypes also shows, in line with previous studies on Spanish L1, that adults anticipate the information at the beginning of the text and provide arguments for their assessments, whereas the youngest age groups tend to introduce new information as opinions or value judgments.

Key words: expository texts, rhetorical moves, discourse competence, L2 Spanish, elaboration of information.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos hemos propuesto investigar cómo elaboran la información los hablantes de español L2 cuando producen textos expositivos orales y escritos, es decir, cómo introducen los temas, cómo los expanden y cómo los recapitulan.

Nuestro objetivo es por tanto analizar uno de los rasgos que determinan la competencia discursiva de los hablantes.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas engloba la competencia discursiva dentro de la competencia pragmática y la define como el dominio de los géneros discursivos y las secuencias textuales. Asimismo, este dominio o capacidad para organizar el discurso se concreta en habilidades como ordenar las frases en secuencias coherentes u organizar el texto para contar historias. Quizás sea la competencia discursiva una de las más difíciles de concretar y de evaluar ya que se halla necesariamente ligada a unos usos determinados por el contexto y la cultura. El Marco común europeo de referencia apunta los siguientes criterios para su evaluación: la flexibilidad ante las circunstancias de la situación comunicativa, el manejo de los turnos de palabra (en la interacción oral), el desarrollo temático, y la coherencia y la cohesión de los textos. No obstante, también da cuenta de la falta de certeza en cuanto al desarrollo de estas habilidades: ¿se produce una transferencia de los conocimientos discursivos desde la L1 a la L2?, ¿qué métodos se deberían emplear para facilitar su desarrollo?

Nuestra pretensión no es dar respuesta a estas preguntas que, sin duda, requieren de una exhaustiva investigación que debería desarrollarse en múltiples direcciones, sino únicamente explorar uno de estos aspectos discursivos (el que afecta a la organización textual), en textos pertenecientes a un solo género discursivo (el texto expositivo) que han sido producidos por un grupo concreto de sujetos (hablantes marroquíes de tres grupos de edad que tienen el español como L2). Con este estudio nos proponemos por tanto aportar nuevos datos sobre cómo elaboran la información los hablantes de español L2 al producir textos expositivos y sobre la incidencia que tienen la edad, la competencia comunicativa en L2 y la modalidad.

2. EL TEXTO EXPOSITIVO EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL REPERTORIO LINGÜÍSTICO

Este trabajo se enmarca en el ámbito de los estudios sobre el repertorio lingüístico. Los planteamientos teóricos provienen del trabajo de Berman & Slobin (1994) y, más concretamente, del proyecto internacional *Developing literacy in different contexts and in different languages*, coordinado por Ruth Berman, en el cual participaron grupos de investigación de diferentes países[1]. En estos

estudios el repertorio lingüístico se define como el conjunto de recursos lingüísticos y discursivos de los que dispone un hablante para adecuar su discurso a las diversas circunstancias comunicativas. Se parte de la premisa de que el desarrollo del lenguaje, más allá de las fases iniciales, se caracteriza por un aumento y diversificación progresiva de estos recursos que vienen motivados por la escolarización o nivel de formación lingüística (Berman 2004 y 2008).

Estos estudios, realizados sobre corpus en L1 de cuatro grupos de edad (9-10 años, 12-13 años, 16-17 años y adultos), insisten en la decisiva incidencia de la edad y el grado de escolarización en el proceso de adquisición de los recursos lingüísticos de acuerdo con los requerimientos del género y la modalidad. La edad se concibe en estos estudios como indicadora del nivel de formación lingüística escolar: el punto inicial (9 años) sería el nivel más bajo en el que los hablantes son capaces de producir e interpretar textos expositivos, mientras que el punto final lo ocuparían los adultos con un nivel de escolarización superior (estudios universitarios) (Berman, 2004). Esta asociación directa entre edad y formación lingüística escolar, como es obvio, no se dará necesariamente en el caso de L2, ya que la formación previa de los hablantes no nativos no es necesariamente paralela a su edad.

Tolchinsky, Rosado, Aparici & Perera (2005) explican con detalle el interés de centrarse específicamente en el estudio de los géneros narrativo y expositivo. Estos dos tipos discursivos se consideran los puntos extremos de un continuum cuando se tienen en cuenta ciertas dimensiones que caracterizan los géneros. En primer lugar, los textos narrativos se centran en lo que les ocurre a las personas en unas circunstancias espaciales y temporales concretas, mientras que los expositivos desarrollan ideas y temas. En segundo lugar, los narrativos se ubican en el pasado, mientras que los expositivos son atemporales. En tercer lugar, es muy común que los narrativos en el contexto particular de estos estudios estén formulados en primera persona, cuando los expositivos requieren cierta impersonalidad y, por último, los primeros suelen ser más específicos que los segundos en lo que a posicionamiento discursivo se refiere.

2.1 La propuesta de análisis de los textos expositivos

El grupo GRERLI ha realizado en los últimos años, en el marco general que hemos presentado del proyecto *Developing literacy*,

diversos estudios[2] sobre el desarrollo de las destrezas discursivas en hablantes de español y catalán, a partir de un amplio corpus de textos expositivos y narrativos producidos por hablantes de español y catalán como L1 y L2.

Uno de los objetivos generales de esos estudios es llegar a configurar una heurística del texto expositivo, es decir, llegar a definir un conjunto de criterios, tanto a nivel de la estructura textual global (análisis genérico) como a nivel de las características lingüísticas de las cláusulas y de las relaciones entre cláusulas (análisis microscópico), que permitan distinguir calidades expositivas y orientar la didáctica de la exposición. Para alcanzarlo se propusieron inicialmente (1) describir las características de los textos obtenidos y (2) observar cómo evolucionan estas características con el nivel de escolarización de los sujetos (en las dos lenguas objeto de estudio: castellano y catalán).

En el marco de estos trabajos se inscribe la presente aportación, en la que abordamos un solo aspecto de esa caracterización, el que se refiere a la variedad y distribución de los movimientos retóricos como indicadores del grado de elaboración de la información, y para ello seguimos la propuesta de análisis del grupo GRERLI.

Partimos de la premisa formulada por Britton (1995) de que la función de un texto expositivo es la de construir una estructura temática en la mente del lector/oyente y que para ello el escritor/hablante realiza una serie de operaciones (movimientos retóricos) por medio de las cuales despliega el asunto al que se está refiriendo. Tal como se explica en Tolchinsky, Perera, Argerich & Aparici (1999), un tema podrá desplegarse en subtemas por diferenciaciones internas, matizaciones, comparaciones, clasificaciones, precisiones, ejemplificaciones, etc. Para ello el escritor aporta materiales: definiciones, atributos, sucesos, explicaciones, justificaciones. Cada subtema podrá a su vez desplegarse en otros con un nuevo aporte de materiales. El escritor proporciona, además, enlaces retóricos, en calidad de instrucciones que sirven para ubicar al lector (y a veces a sí mismo) sobre cómo han de tratarse, relacionarse, compararse los distintos temas y subtemas que va abriendo. Gracias al conjunto de materiales y enlaces el lector podrá reconstruir los distintos aspectos del asunto.

Estudios anteriores ya habían probado que la posibilidad y la calidad del despliegue temático dependen del conocimiento específico del escritor sobre el tema o asunto, pero no ofrecían ninguna explicación sobre cómo influyen otros factores tales como la

experiencia previa en la producción de textos o la instrucción específica. Tampoco se tenía una descripción de las formas de despliegue que podrían funcionar como criterios para el análisis de los textos. Como primer paso en este sentido, el grupo GRERLI, basándose en el enfoque de Britton (1995), desarrolló la propuesta de análisis de textos expositivos que pasamos a detallar a continuación.

En primer lugar, se determinaron unos movimientos retóricos básicos que permitieran dar cuenta del despliegue informativo del discurso. Un texto comienza con el aporte de alguna información (contenido) y avanza con información adicional, que podrá tener distintas relaciones con la información ya presentada. Cada uno de estos pasos en el avance del texto recibe el nombre de movimiento. Los movimientos pueden estar formados por una o más expresiones, coincidiendo o no con una oración, se reconocen como componentes del texto y se distinguen entre sí por la relación que tiene cada uno con la información ya presentada o por presentarse. La definición de los movimientos es relativa, depende del contexto del texto, mientras que su detección es inductiva y requiere juicios de fiabilidad.

2.1.1 Movimientos retóricos básicos

De acuerdo con este planteamiento, se distinguieron tres movimientos básicos:

AVANCE: consiste en presentar un asunto, personaje, objeto, hecho, por primera vez en el texto. Aunque cualquier movimiento más allá de la introducción es de avance, se utiliza esta denominación para aquellos movimientos de apertura de nuevos nodos conceptuales o subtemas.

EXPANSIÓN: consiste en ampliar un asunto. Cualquier movimiento más allá de la introducción y el cierre podría ser considerado también como una expansión, pero en este trabajo se distingue entre expansión y avance en función de la novedad de la información presentada.

UNIFICACIÓN: como su nombre indica, subsume, resume, condensa información ya presentada.

Existe una relación jerárquica entre los movimientos básicos: los movimientos de expansión y unificación dependen de los movimientos de avance. Aunque la caracterización de un movimiento no depende de su posición en el texto, ésta le confiere características particulares. Así, un movimiento de avance puede tener características específicas cuando funciona como introducción, y lo mismo sucede con el movimiento de unificación cuando aparece cerrando el texto. La introducción consiste en presentar el asunto en el contexto del texto. Junto con el movimiento (o los movimientos) de cierre sirve para crear el encuadre, el territorio dentro del cual se desarrolla la unidad discursiva (Scinto, 1986). No todo comienzo de texto constituye una introducción, así como no cualquier final constituye un cierre. Tanto la introducción como el cierre pueden ser realizados por uno o varios movimientos (de avance, expansión o unificación).

2.1.2 Subtipos de movimientos retóricos

Cada uno de los movimientos básicos puede dividirse a su vez en subcategorías atendiendo al contenido informativo que aportan al texto. Así, en el caso de los movimientos de avance, se puede distinguir entre introducción de información general o local, introducción de la organización general del texto, con o sin reflexión metalingüística, afirmación general sobre el tema, etc. Entre las expansiones, pueden darse casos de reflexión metalingüística o metatextual sobre la información ya introducida, justificación o explicación de un hecho o afirmación expresados en el movimiento anterior, especificación de información ya presentada, añadiendo ejemplos o mediante paráfrasis, etc. Y se pueden hallar unificaciones referidas al movimiento inmediatamente anterior o bien al conjunto del texto, reflexiones generales sobre el tema, que pueden contener una nota valorativa o prescriptiva, o reflexiones metalingüísticas y metatextuales.

2.2 Resultados de estudios previos

Siguiendo la línea de análisis que acabamos de explicitar, se realizaron unas primeras aproximaciones sobre la elaboración de la información en textos expositivos. Concretamente, en Tolchinsky *et al.* (1999) se presentaron unos primeros resultados cuantitativos referidos a los textos piloto de la muestra en castellano L1. Cabe tener en cuenta que en este estudio sólo se analizaron los textos de

acuerdo con los tres movimientos básicos (no se analizaron los subtipos), pero se valoró la inclusión o ausencia de una introducción y un cierre en los textos. De este estudio se extrajeron unos primeros datos que se verían reforzados por trabajos posteriores:

- El número de movimientos aumenta con la edad y la escolarización, y se relaciona directamente con el aumento en la longitud del texto.
- Los movimientos de expansión y de unificación también aumentan con la edad y la escolarización (aunque los segundos de manera menos significativa).
- Los movimientos de avance permanecen prácticamente estables.

En Tolchinsky *et al.* (2005) se contempla ya el conjunto de textos en las dos lenguas (catalán y castellano) y, además de datos referidos a la cantidad de los tres movimientos básicos, se aportan resultados sobre el índice de elaboración de los textos (proporción de movimientos de expansión sobre movimientos de avance). En esos trabajos se comprueba no sólo que la media de movimientos aumenta notablemente con la edad y el nivel de escolarización de los sujetos, sino que los textos de los mayores son más elaborados y están mejor estructurados. En este estudio se comparan también los resultados teniendo en cuenta la modalidad de producción y se observa que el índice de elaboración en los textos orales es ligeramente inferior que en los escritos. Esta pequeña diferencia se atribuye a características intrínsecas a la modalidad escrita, que permite más tiempo para pensar lo que se va a escribir.

También Perera *et al.* (2004) se propusieron: a) contrastar los resultados cuantitativos (cantidad y variedad de movimientos retóricos) por lenguas, b) determinar la relación entre los tres tipos de movimientos básicos (índice de elaboración de los textos) y c) analizar cualitativamente las distintas maneras de introducir la nueva información y elaborar y resumir la ya presentada (análisis de subtipos).

En primer lugar, a partir de los resultados sobre la cantidad y variedad de los tres movimientos retóricos básicos de textos expositivos orales y escritos en catalán y en castellano observaron lo siguiente:

- Los movimientos de avance, en general, aumentaban con la edad; aunque los resultados eran más irregulares en catalán.

- Los movimientos de expansión eran los más frecuentes y aumentaban con la edad en ambas lenguas y modalidades de forma clara.
- Los movimientos de unificación eran los menos frecuentes y, excepto en los textos escritos en catalán, aumentaban con la edad.

En segundo lugar, el análisis del índice de elaboración de los textos mostró que en ambas lenguas la elaboración de la información presentada aumentaba con la edad de los informantes: se mantenían constantes los movimientos de avance mientras que aumentaban los de expansión.

El tercer objetivo de este estudio arrojó luz sobre los subtipos de movimientos. Por lo que respecta a los subtipos de movimientos de avance, se percibió que los más recurrentes entre los distintos grupos de edad eran los de "Introducción del contenido que se va a desarrollar" e "Introducción de información local". En cuanto a los movimientos de expansión (o desarrollo de la información), en ambas lenguas se observó que se daba una preferencia por valoraciones y enunciados de tono normativo en los más pequeños, en tanto que los mayores recurrían a justificaciones, explicaciones y definiciones. Por último, y tal como hemos apuntado más arriba, los movimientos de unificación presentaron una frecuencia baja a pesar de la tendencia a aumentar con la edad. La distribución por subtipos fue bastante irregular y las diferencias observables entre los grupos poco significativas. Retomaremos estas consideraciones con mayor detalle en el apartado de discusión de nuestros resultados.

3. DISEÑO DEL ESTUDIO

3.1 Objetivos y preguntas de investigación

A partir de los resultados de los estudios sobre el desarrollo del repertorio lingüístico mencionados, nos planteamos los siguientes objetivos:

a) Determinar cómo se presenta y estructura la información en los textos expositivos orales y escritos producidos por hablantes de árabe de distintas edades que tienen el español como L2, a partir del análisis de su organización discursiva, entendiendo por organización discursiva los distintos segmentos o partes que componen un texto y las relaciones que se establecen entre ellos

(*movimientos retóricos*, Britton, 1995). Este objetivo general se concreta en otros más específicos, que son:

- Determinar la distribución de los tres movimientos retóricos básicos (*avance, expansión* y *unificación*) en función de la edad, la modalidad y el nivel de competencia en L2.
- Determinar el índice de elaboración de los textos (número de movimientos de *expansión* sobre el total de movimientos de *avance*) en función de la edad, la modalidad y el nivel de competencia en L2.
- Analizar cualitativamente las diferentes maneras de introducir nueva información y elaborar y resumir la ya presentada (análisis de subtipos).

b) A partir de los análisis anteriores, comparar los resultados de español L2 con los del corpus de español L1 en los tres grupos de edad comunes. Se analizarán las convergencias y divergencias que existan en relación al análisis de los tres movimientos básicos, al índice de elaboración de textos y a los subtipos de movimientos.

Las preguntas a las que pretendemos dar respuesta con este estudio son las siguientes:

- ¿Cómo elaboran la información los hablantes de español L2 al producir textos expositivos? Es decir, ¿qué presencia tienen los movimientos retóricos básicos (avance, expansión y unificación)?, ¿se aprecian diferencias en función de la edad de los sujetos?, ¿se aprecian diferencias en relación con la modalidad de producción (oral o escrita)? y, a la hora de elaborar la información, ¿influye también el nivel de competencia en L2?
- ¿Hay coincidencia con las producciones nativas en cuanto a distribución de los movimientos y elaboración de la información?
- ¿Cómo se distribuyen y qué papel juegan los distintos subtipos de movimientos?

3.2 Hipótesis

A partir de los estudios sobre el repertorio lingüístico que hemos reseñado anteriormente, sabemos que con la edad los hablantes tienden a desarrollar y estructurar mejor la información. Este hecho es atribuible a una mayor experiencia en el uso de la lengua y al acercamiento al género en cuestión durante su proceso formativo.

En L1 puede establecerse pues una equiparación entre la edad y el nivel de formación lingüística escolar y por ende el conocimiento lingüístico. Sin embargo esta equiparación, como ya hemos destacado, no es posible en L2, y hay pocos estudios que nos sirvan como precedente para el estudio que nos proponemos realizar en este caso sobre producciones en español L2 de hablantes arabófonos.

Únicamente el trabajo de Rosado, Albert & Choi (2008), a propósito de las estructuras superiores a la oración (*clause packaging*[3]), se aproxima de manera tangencial a nuestro trabajo ya que estudia también el discurso de hablantes de español L2. En este trabajo, realizado a partir de producciones de hablantes no nativos con el coreano como L1, han observado que, como en los nativos, el uso y distribución de los recursos se relaciona con la variable edad/formación y no se aprecia una correlación entre la destreza estudiada y el nivel de competencia en L2 de los sujetos. Es decir, para alcanzar objetivos de organización textual semejantes a los de los nativos, los hablantes coreanos de español de una misma franja de edad parecen disponer de estrategias que suplen sus deficiencias en el conocimiento del idioma.

Basándonos en estas aportaciones esperamos que los datos obtenidos en relación a la producción de textos expositivos de español como L2 mostrarán que, como en L1, los movimientos de expansión y los de unificación aumentan con la edad y darán cuenta por tanto de que, con la edad, la información se elabora más, tanto en los textos orales como en los escritos. Es probable también que apreciemos un cambio cualitativo en la manera en que se introduce, elabora y resume la información. Prevemos que los adultos mostrarán una mayor conciencia de los patrones de género, mientras que los más jóvenes recurrirán a valoraciones o enunciados deónticos.

Por lo que respecta al nivel de competencia en L2 nuestra hipótesis es que para el aspecto discursivo que estamos tratando resultará ser un factor menos determinante que la edad/formación de los sujetos.

3.3 Metodología

Los planteamientos metodológicos utilizados en el presente estudio siguen los del proyecto internacional para el estudio del desarrollo del repertorio lingüístico en L1 al que nos hemos referido

anteriormente, adaptados a las particularidades del estudio de la L2, como se detalla a continuación.

3.3.1 Sujetos

Se ha trabajado a partir del corpus de textos producidos por quince sujetos de origen marroquí pertenecientes a tres grupos de edad: cinco son estudiantes de cuarto curso de Primaria (9-10 años), cinco son estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años) y cinco son adultos que han cursado estudios universitarios, finalizados o no (entre 18 y 40 años). La lengua materna de los participantes es el dialecto marroquí del árabe familiar (*dariya*), una lengua fundamentalmente oral cuya escritura no se ha normalizado. Todos tienen el español como L2 y han residido en territorio español un mínimo de dos años, en Murcia, los de primaria y ESO, y en Madrid y Barcelona, los adultos.

INCIAL (A1 y A2)	PRIMARIA	3	4
	SECUNDARIA	1	
INTERMEDIO (B1 y B2)	PRIMARIA	1	7
	SECUNDARIA	4	
	ADULTOS	2	
AVANZADO (C1 y C2)	PRIMARIA	1	4
	ADULTOS	3	

Tabla 1. Caracterización de los sujetos por grupo de edad/formación y nivel de competencia en español

A partir de los datos aportados por los sujetos en el cuestionario sociolingüístico que se les administró tras la producción de los textos, sabemos además que el grupo de adolescentes y el de adultos tienen también conocimientos de árabe clásico (*al-lugha al-fus-ha* o sus versiones, más modernas, de árabe estándar), que varios sujetos conocen alguna de las variedades lingüísticas bereberes usadas en Marruecos y que algunos de ellos han recibido alguna formación en francés.

Respecto al uso actual que estos sujetos hacen de las lenguas cabe destacar que el grupo de Primaria utiliza el árabe

mayoritariamente para comunicarse con la familia y con los amigos con los que comparten la misma lengua, mientras que el castellano es la lengua de comunicación usada con los profesores y compañeros en la escuela. En el grupo de ESO, en casi todas las circunstancias de comunicación oral en el ámbito privado, siguen utilizando principalmente el dialecto marroquí; pero usan el español para hablar con amigos españoles dentro y fuera del instituto y algunos admiten hablar en español con amigos de origen marroquí y con sus hermanos. Para la comunicación escrita es prioritario el español y reconocen tener escasos conocimientos de árabe escrito. En cuanto al grupo de adultos, debemos tener en cuenta que algunos de ellos llevan más tiempo en España que los sujetos del resto de grupos. Todos son licenciados y algunos continúan cursando estudios superiores en España. Asimismo, hacen un mayor uso del español que los otros dos grupos. Con la familia y amigos admiten usar principalmente el dialecto marroquí, aunque algunos también emplean el español; y la mayoría hace uso del español en el resto de contextos, incluyendo su trabajo.

Como podemos observar, esta muestra de sujetos corresponde con el primer, el segundo y el cuarto nivel de edad/formación considerado en los estudios de nativos que hemos comentado anteriormente.

Respecto al nivel de competencia en L2 de los sujetos no fue un criterio que se tuviera en cuenta para la constitución de la muestra (que, como hemos dicho, se conformó a partir de la edad) sino que se determinó a posteriori. Para ello, se contó con la colaboración de dos profesores expertos de español para extranjeros que evaluaron el nivel de competencia en español de los quince sujetos a partir de los textos que produjeron y los clasificaron en tres niveles (inicial: A1 y A2; intermedio: B1 y B2; avanzado; C1 y C2). La distribución de la muestra por edad y nivel de competencia en L2 se puede observar en la tabla 1.

3.3.2 Obtención del corpus de textos

Para la obtención de los textos, se siguió el mismo procedimiento que en L1 (para una descripción detallada, véase Berman & Verhoeven, 2002). Los participantes veían un vídeo (sin diálogos) sobre situaciones de conflicto en un entorno escolar. A partir de este elemento motivador, se pedía a los sujetos que contaran algo parecido que les hubiera ocurrido a ellos o que conocieran (texto narrativo) y que hablaran/escribieran sobre el

tema de lo que habían visto (texto expositivo), en ambos casos oralmente y por escrito. Como resultado, cada participante produjo 4 textos: 1 narrativo escrito (NO), 1 narrativo oral (NO), 1 expositivo escrito (EE), y 1 expositivo oral (EO). Para nuestro estudio hemos tenido en cuenta solo los textos expositivos. La tabla 2 da cuenta de los textos que componen nuestro corpus, formado por 30 textos: 15 expositivos orales y 15 escritos.

El orden de producción de los textos se controló para *género* (orden 1: narrativo/expositivo; orden 2: expositivo/narrativo), pero no para *modalidad* (1º escrita, 2º oral). Esta fue una de las adaptaciones del método original para el caso de la recogida de textos en L2: dado que en los trabajos realizados en L1 se había observado que producir el texto escrito antes que el oral se traducía en la producción de textos orales más extensos o más ricos, se decidió en el caso de los hablantes no nativos controlar el orden de producción sólo para género y no para modalidad (producir primero la versión escrita de un texto facilitaría, de alguna manera, la tarea de unos participantes que, en algunos casos, muestran importantes limitaciones de coherencia y fluidez de su producción debidas, sobre todo, a sus diversos niveles de competencia en la L2).

Tras las pruebas se pidió a los sujetos que completaran un cuestionario sociolingüístico, de cuyos datos hemos dado cuenta sucintamente en el subapartado anterior, y que nos permiten evaluar los aspectos sociolingüísticos, socioeconómicos y de hábitos culturales generales de los sujetos.

	Textos orales	Textos escritos	Total
PRIMARIA	5	5	10
SECUNDARIA	5	5	10
ADULTOS	5	5	10
Total	15	15	30

Tabla 2. Número de textos que constituyen el corpus

3.3.3 Transcripción y codificación de los textos

Todos los textos fueron transcritos y codificados en formato *CHAT (CHILDES;* MacWhinney, 2000). Para la caracterización de la organización discursiva de los textos, hemos utilizado como unidad

de segmentación la de *movimiento retórico*, según la propuesta de Britton (1995), aunque con algunos cambios necesarios para adecuarla a las características de la muestra. En cada uno de los textos se distinguieron y etiquetaron en un primer momento tres tipos de movimientos básicos: movimientos de *avance*, de *expansión* y de *unificación*. En el proceso de segmentación de los textos en estos tres movimientos básicos han participado tres jueces. Para garantizar la homogeneidad de criterios entre jueces, además de un proceso previo de formación, el 20% de los textos fue sometido a fiabilidad entre jueces. El índice de fiabilidad entre ellos se calculó teniendo en cuenta el tipo de movimiento retórico básico y las fronteras de cada movimiento. El resultado según el índice de concordancia *kappa*[4] fue satisfactorio (índice de acuerdo = 0,819).

Para la posterior diferenciación de los tres movimientos básicos en subtipos, atendiendo al contenido informativo que aportan al texto, se utilizó el procedimiento de acuerdo entre jueces. A continuación incluimos una tabla que recoge todos los posibles subtipos:

MOVIMIENTOS DE AVANCE	
A1	Introducción del contenido que se va a desarrollar en todo el texto o en los distintos apartados; a veces incluye reflexión metalingüística (énfasis en el contenido)
A2	Introducción de la organización general del texto que será desarrollada (en los distintos apartados o en alguno de ellos); a veces incluye reflexión metalingüística (énfasis en la estructura)
A3	Introducción de información local
A4	Afirmación general sobre el tema
A0	Otros tipos de avance
MOVIMIENTOS DE EXPANSIÓN	
E1	Reflexión metalingüística o metatextual sobre la información ya introducida
E2	Justificación o explicación de un hecho o afirmación expresados en el movimiento anterior
E3	Especificación, añadiendo detalles o proporcionando ejemplos...
E4	Explicación conceptual o definición de algún término o expresión utilizado en el movimiento de avance
E5	Paráfrasis, repetir lo dicho con otras palabras
E6	Opinión, valoración o prescripción
E0	Otros tipos de expansión
MOVIMIENTOS DE UNIFICACIÓN	
U1	Reflexión metalingüística o metatextual
U2	Resumen de los dicho en el texto o conclusión general

U3	Reflexión general sobre el tema, que puede contener una nota valorativa o prescriptiva
U4	Resumen parcial de lo dicho en el último movimiento o en alguno de ellos, pero que no comprende todo el contenido del texto
U0	Otros tipos de unificación

Tabla 3. Subtipos de movimientos retóricos.

3.3.4. Tratamiento de los datos

Los datos resultantes sobre los movimientos retóricos básicos fueron tratados estadísticamente con el programa SPSS con objeto de medir las diferencias entre grupos (pruebas no paramétricas para dos muestras independientes). La finalidad era comparar la producción oral y escrita de los diferentes grupos (de edad y de nivel de competencia en L2) por lo que respecta a los tres movimientos básicos y al índice de elaboración de los textos (movimientos de expansión sobre movimientos de avance).

Para comparar los datos obtenidos en nuestra muestra de informantes de español L2 (15 en total, 5 por grupo de edad) con los obtenidos en trabajos anteriores para español L1 (con una muestra que estaba formada por 20 sujetos por grupo de edad), se seleccionaron aleatoriamente, de esta muestra, un número idéntico de sujetos (15 en total, 5 por cada grupo).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Procedemos ahora a la descripción de nuestros resultados. A medida que los vayamos analizando, los contrastaremos con los obtenidos a partir de las producciones de hablantes de español L1.

4.1 Análisis de los movimientos retóricos

Comenzaremos por los resultados cuantitativos referidos a la extensión de los textos, la distribución de los movimientos básicos por edad y por nivel de competencia en L2 y el índice de elaboración de textos.

4.1.1 Extensión de los textos

En primer lugar, haremos algunas observaciones sobre la extensión de los textos de nuestro corpus (expresada en número de cláusulas) para comprobar si existen diferencias por edad, nivel de competencia en L2 y modalidad. Los datos que siguen a

continuación son medias de producción que pueden resultar orientativas acerca del comportamiento de cada uno de los grupos; sin embargo, no podemos dejar de señalar que no se han realizado pruebas estadísticas para medir el alcance de estas tendencias.

	TEXTOS ORALES	TEXTOS ESCRITOS
PRIMARIA	16'60	10'80
ESO	18'40	16'00
ADULTOS	57'20	10'60
Total L2	30'73	12'47
Total L1	44'40	32'53

Tabla 4. Media del número de cláusulas por edad

Como podemos observar en la tabla 4, el número de cláusulas en las producciones orales es superior al de las escritas tanto en los textos de español L1 como en los de L2; aunque los textos de L2 son más cortos, sobre todo en la modalidad escrita.

La extensión de los textos orales parece aumentar con la edad, algo que también ocurre en L1. No obstante, en L2 esta tendencia no parece cumplirse en los textos escritos entre dos de los grupos: de ESO a adultos hay un descenso en el número de cláusulas. Ello podría deberse a que en los textos escritos la información que se aporta es más densa y ello redundaría en la extensión de los textos.

	TEXTOS ORALES	TEXTOS ESCRITOS
INICIAL	8'25	6'75
INTERMEDIO	37'14	15'57
AVANZADO	42'00	12'75
Total	30'73	12'47

Tabla 5. Media del número de cláusulas por nivel de competencia en L2

Los datos de la Tabla 5 (extensión de los textos según el nivel de competencia en L2) apuntan a la existencia de una tendencia similar, aunque aquí las diferencias no parecen tan acentuadas.

4.1.2 Distribución de los movimientos básicos por edad

Por lo que respecta a la distribución de los tres movimientos básicos (avances, expansiones y unificaciones) por edad (Tabla 6), la prueba de contraste entre grupos de Mann-Whitney reveló la existencia de diferencias significativas en los avances (Z= -2,19; *p*= 0,032) y las expansiones entre los grupos de primaria y adultos (Z= -2,19; *p*= 0,032), y entre los de ESO y adultos, avances (Z= -2,402; *p*= 0,016) y expansiones (Z= -2,402; *p*= 0,016), sólo en la modalidad oral.

	TEXTOS ORALES			TEXTOS ESCRITOS		
	AVANCES	EXPANSIONES	UNIFICACIONES	AVANCES	EXPANSIONES	UNIFICACIONES
PRIMARIA	0'35	0'46	0'10	0'33	0'33	0'02
ESO	0'29	0'54	0'02	0'26	0'53	0'12
ADULTOS	2'87	6'25	0'79	0'24	0'32	0'04
Total L2	**1'17**	**2'42**	**0'30**	**0'28**	**0'39**	**0'06**
Total L1	5'70	8'29	1'26	2'18	2'88	0'49

Tabla 6. Medias de movimientos de avance, expansión y unificación por edad

Dado que los textos escritos (tal como se apuntaba en el apartado anterior) son más breves, los datos son escasos y resulta más difícil que se den diferencias significativas. En las producciones orales se observa como los avances y las expansiones aumentan con la edad. Las diferencias significativas aparecen en la comparación entre los grupos de menor edad (primaria y ESO) y el de adultos.

4.1.3 Distribución de los movimientos básicos por nivel de competencia en L2

Los resultados relativos a la distribución de los movimientos básicos por nivel de competencia en L2 muestran diferencias significativas entre los niveles inicial y avanzado en los avances (Z= -2,021; *p*= 0,05) y expansiones (Z= -2,309; *p*= 0,029) en la modalidad oral, y en las expansiones de los textos orales (Z= -2,178; *p*= 0,024) y escritos (Z= -2,093; *p*= 0,042) entre el nivel inicial y el intermedio.

	TEXTOS ORALES			TEXTOS ESCRITOS		
	AVANCES	EXPANSIONES	UNIFICACIONES	AVANCES	EXPANSIONES	UNIFICACIONES
INICIAL	0'14	0'11	0'02	0'87	0'12	0'22
INTERMEDIO	1'61	3'00	0'16	0'38	0'54	0'07
AVANZADO	1'45	3'71	0'83	0'29	0'40	0'08
Total L2	**1'17**	**2'42**	**0'30**	**0'28**	**0'39**	**0'06**

Tabla 7. Medias de movimientos de avance, expansión y unificación por nivel de competencia en L2

Como podemos apreciar, la tabla 7 ofrece unos resultados más complejos. El patrón que muestra en relación con el nivel de competencia en L2 es menos claro que el descrito por edad y, a excepción de las diferencias que se aprecian entre el nivel inicial y el avanzado en los textos orales, el resto de datos no nos permite afirmar que, a la hora de analizar la distribución de los movimientos retóricos, el nivel de competencia sea una medida adecuada.

A la luz de estos resultados, observamos que la edad/nivel de formación es un factor más decisivo que el nivel de competencia en la L2. Suponemos por tanto que las habilidades discursivas que se requieren para la construcción de un texto expositivo no están directamente relacionadas con el nivel de competencia en L2, sino que dependen más de la edad, es decir de los aprendizajes realizados en la L1. Algo similar se ha demostrado que ocurre con otros aspectos relacionados con la competencia discursiva estudiados en producciones de español L2 (conectividad y perspectiva discursiva distanciada, por ejemplo, en Rosado *et al.*, 2011), donde la edad ha resultado ser el factor más relevante.

Debemos, no obstante, tratar estas interpretaciones con cautela puesto que, por un lado, trabajamos con un corpus reducido y, por otro, la distribución por niveles de conocimiento en L2 es algo anómala y no suficientemente aislada de la edad (el nivel avanzado sólo cuenta con un sujeto de primaria, el nivel inicial sólo incluye un sujeto adulto y no hay ningún sujeto de ESO en el nivel avanzado, ver tabla 1). En futuras investigaciones, y para corroborar estos resultados, habría que ampliar la muestra para disponer de sujetos de los tres grupos de edad en todos los niveles.

4.1.4 Índice de elaboración de los textos

El índice de elaboración de los textos queda determinado por el número de movimientos de expansión (los que amplían o desarrollan información ya presentada) sobre el total de movimientos de avance (los que presentan o introducen información nueva). Nos parece relevante averiguar el índice de elaboración de los textos en nuestro trabajo ya que, en estudios previos sobre L1 (Perera *et al.*, 2004), este análisis demostró que la elaboración de la información presentada aumentaba con la edad de los informantes: se mantenían constantes los movimientos de avance mientras que aumentaban los de expansión.

En las tablas 8 y 9 presentamos los resultados que hemos obtenido por edad y por nivel de competencia en L2:

	TEXTOS ORALES	TEXTOS ESCRITOS
PRIMARIA	1'66	1'56
ESO	2'20	2'00
ADULTOS	1'97	2'06
Total L2	1'94	1'87
Total L1	1'17	1'20

Tabla 8. Índice de elaboración de los textos por edad

	TEXTOS ORALES	TEXTOS ESCRITOS
INICIAL	1'33	1'50
INTERMEDIO	1'95	2'11
AVANZADO	2'55	1'83
Total	1'94	1'87

Tabla 9. Índice de elaboración de los textos por nivel de competencia en L2

Como podemos observar, los resultados en L2 difieren de los que acabamos de describir para L1. Si bien es cierto que en algunos casos se percibe cierta tendencia a que el índice de elaboración aumente con la edad (en la modalidad escrita) y con el nivel de competencia en L2 (en la modalidad oral), los resultados de las

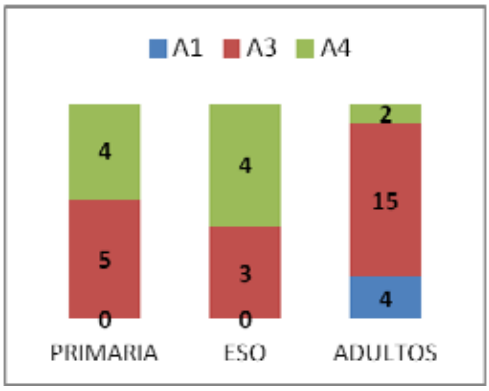
pruebas estadísticas muestran que no existen diferencias significativas ni por edad ni por nivel de competencia en L2, por lo que los datos de las tablas 8 y 9 no permiten extraer resultados concluyentes. La única diferencia significativa se observa en la modalidad escrita cuando se compara el índice de elaboración de los textos en español L2 con el de español L1–(Z= -2,038; *p*=0,041). En este momento no contamos con ninguna explicación satisfactoria para estos resultados. Pensamos que esta cuestión requiere de un análisis más profundo que nos permita corroborar los datos para así poder ofrecer argumentos más sólidos.

4.2 Análisis cualitativo de los subtipos de movimientos

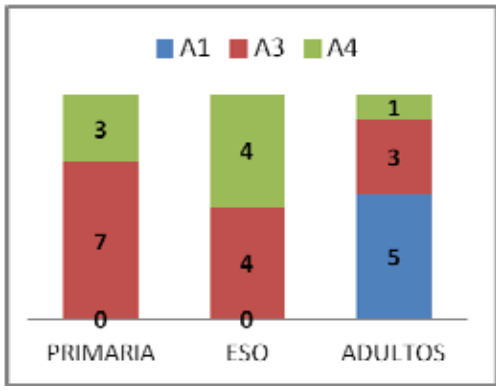
Por lo que respecta al peso relativo que tiene cada movimiento en el conjunto del texto, observamos que las expansiones son el movimiento más frecuente y las unificaciones el menos frecuente en todas las edades y en ambas modalidades; lo mismo ocurre en español L1. Se trata de una distribución acorde con lo que sería un texto expositivo canónico, que se da en todos los textos de L1, pero también en todos los casos en L2, incluso en el grupo de edad inferior. Interesa ver, sin embargo, la "calidad" de esos movimientos, por lo que en el presente apartado prestaremos atención a la distribución de subtipos de movimientos atendiendo a la edad. Hemos decidido analizar conjuntamente los textos orales y los escritos porque en ambas modalidades el uso que los tres grupos hacen de los subtipos de movimientos es similar. No obstante, daremos cuenta de cualquier diferencia remarcable que podamos apreciar entre las producciones oral y escrita. Asimismo, estableceremos una comparación con los resultados sobre subtipos obtenidos en el estudio realizado en español L1.

4.2.1 Movimientos de avance

Empecemos recordando que, en el caso de los movimientos de avance, las pruebas cuantitativas mostraron diferencias significativas en los textos orales entre los dos grupos más jóvenes (primaria y ESO) y los adultos. Esta misma diferencia se aprecia en la gráfica 1, a pesar de que los resultados no están aquí ponderados por cláusulas.



Gráfica 1. Subtipos de avances en textos orales



Gráfica 2. Subtipos de avances en textos escritos

Los subtipos de movimientos de los que se valen los sujetos de español L2 a la hora de introducir información nueva son A1 (*Introducción del contenido que se va a desarrollar en todo el texto o en los distintos apartados*), A3 (*Introducción de información local*) y A4 (*Afirmación general sobre el tema*). En Primaria los sujetos tienden a introducir la información nueva al comienzo del texto mediante una afirmación general sobre el tema (subtipo A4) que suele materializarse en una opinión (1 y 2) o un juicio de valor (3):

(1) mi opinión es que todos seamos amigos [ABI, PRI, oral]

(2) y creo que tambien devemos ser generosos [ABI, PRI, escrito]

(3) mi [: a mí] las cosas memparezen [: me parecen] estan bian [MOH, PRI, escrito]

En la mayoría de los casos en Primaria hay uno o dos avances por texto, aunque algún sujeto introduce hasta tres piezas de información nueva. Cuando esto ocurre, se trata de información local (subtipo A3) que expresa una preferencia personal (4):

(4) y yo no quiero pelea [AME, PRI, oral]

El grupo de ESO no presenta grandes variaciones con respecto al de Primaria en lo que se refiere a la distribución de subtipos de movimientos de avance. También emiten juicios de valor cuando introducen el tema mediante avances del subtipo A4 (5 y 6) y tienden a expresar su opinión sobre alguno de los aspectos que más

les ha llamado la atención en el vídeo cuando introducen información local –subtipo A3– (7):

> (5) pues sí [?] las peleas no son buenas [IMA, ESO, oral]
>
> (6) he dicho eso que el tema de las chuletas es una tontería [HAS, ESO, oral]
>
> (7) yo pienso que eso esta muy mal fijarse de los compañeros, hacer chuletas [FAT, ESO, escrito]

Al contrario de lo que ocurre entre los grupos más jóvenes, entre los cuales, como vemos, las diferencias en los avances son mínimas, éstas sí son significativas al establecer la comparación con el grupo de adultos. La principal diferencia está en que los sujetos del grupo de mayor edad tienden a presentar el contenido del texto al principio del mismo mediante el subtipo A1, tanto en los textos orales como en los escritos (aunque en esta última modalidad son más frecuentes), e introducen por tanto la información que posteriormente irán puntualizando (8 y 9).

> (8) pues eh en este vídeo eh bueno hay casos por ejemplo que hablan de la violencia en los colegios # en las clases # eh bueno casos de pandillas # de margin [//] marginiz [//] marginalización # maltrato # [LOT, ADU, oral]
>
> (9) en el vídeo vi que algunas actitudes de: algunos alumnos en un colegio # [ILH, ADU, oral]

Esta diferencia también se dio en el estudio realizado sobre L1, aunque mientras que en L1 en ocasiones se anticipaba la estructura textual, en L2 no aparece ningún subtipo A2 (*Introducción de la organización general del texto*). Esto se puede deber a que esta manera de introducir la información es la más compleja ya que requiere de una organización mental previa sobre lo que se va a decir o escribir y probablemente también de mayor competencia lingüística por parte del hablante.

Además, en L2 la gran mayoría de movimientos introductorios en el grupo de adultos establecen una conexión explícita con el vídeo, algo que no ocurría en los otros dos grupos. Otra diferencia importante relacionada con la edad radica en el hecho de que en ningún caso se expresan opiniones o juicios personales al comenzar la exposición. Los adultos expresan cualquier tipo de valoración subjetiva en avances del subtipo A4 (*Afirmación general sobre el*

tema) situados con posterioridad en el texto (10 y 11). Esto nos demuestra que, con la edad, los hablantes tienen un mayor conocimiento de las convenciones del género expositivo que aboga por una perspectiva discursiva más distanciada[5].

> (10) de verdad [/] de verdad que la responsabilidad la veo que: la tienen los padres hay que vigilar # hay que vigilar muchísimo # [HAL, ADU, oral]
>
> (11) # y <creo que eso es el> [///] esas conductas creo que son muy normal y muy # porque la escuela forma una parte de la vida [MOH, ADU, oral]

Respecto al subtipo A3 (*Introducción de información local*), si bien aparece en todos los grupos de edad (rondando o superando el 50% de los movimientos de avance) tanto en las producciones orales como en las escritas, la información que introduce difiere en gran medida entre los grupos. Al igual que ocurría en el estudio realizado en L1, en el grupo de Primaria los subtipos A3 introducen temas distintos y citados uno detrás de otro sin elaborar (muchas veces enunciados como preferencias), mientras que en los adultos el procesamiento de la información se ve facilitado por el uso de nominalizaciones que concretan el tema que se introduce (12). También se aprecia que los adultos, aunque no siempre lo hagan, son capaces de alejarse del vídeo para desarrollar otras ideas, con informaciones parciales relacionadas entre sí y no tan supeditadas a la proyección que han visualizado (12 y 13).

> (12) y aquí creo yo eh # en mi punto de vista # <el el> [//] la parte económica eh es muy importante porque dado que influye mucho <en en> [/] en la educación de los niños [LOT, ADU, oral]
>
> (13) también representa una cosa muy importante que es la falta de adaptación de un sistema educativo a las necesidades a lo mejor <de un> [//] del alumnado # un alumnado adolescente <en este> [/] en este caso # [KHL, ADU, oral]

Además, en el grupo de los adultos el procesamiento de la información se ve facilitado por la presencia de marcadores discursivos en los avances que presentan información local (subtipo A3), tal como podemos apreciar en el texto del ejemplo 14. Esta característica, que se mencionaba también en el análisis del grupo

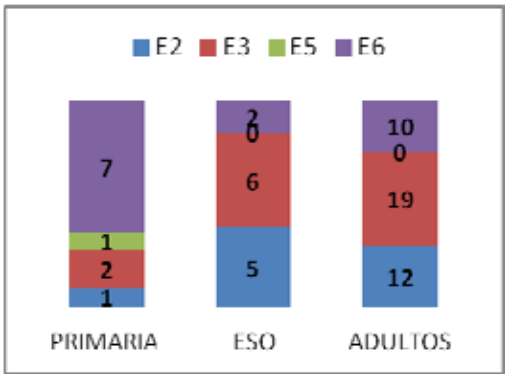
de adultos en los estudios de L1, sólo se observa aquí en un sujeto adulto con un nivel de competencia avanzado. Este hecho nos hace suponer que quizás el nivel de competencia del hablante, y no sólo su edad, determine el uso de estos recursos discursivos; no obstante, habría que realizar investigaciones a este respecto para confirmarlo (14).

> (14) en el vídeo vi que algunas actitudes de: algunos alumnos en un colegio # // A1 al principio se trata de un grupo de alumnos que estaban pasando un examen # //A3 vimos actitudes de alumnos que intentaban copiar partiendo de chuletas # otros que intentaban copiar <de sus amigos> [//] de sus compañeros # y otros que intentaban claro ayudar a sus compañeros claro # //E3 además vi actitudes que: ocurren en el tiempo de descanso dentro de colegio # //A3 por ejemplo algunos que pasan de [/] de sus compañeros # o que les maltratan # //E3 y eso claro forma parte de las relaciones entre ellos # //E2 y también: algo que tiene que ver con la educación //A3 y es por ejemplo el ejemplo que da el vídeo de una alumna que se apropia <de dinero> [///] de un billete de dinero que se le cayó a una profesora o una persona # //E3 y eso claro forma parte de la educación personal de cada individuo # //E2 y otra cosa: que me pareció interesante es como se tratan los adolescentes entre sí # //A3 hay unos que son simpáticos y otros que no # //E3 y bueno es lo que vi .//Ft [ILH, ADU, oral]

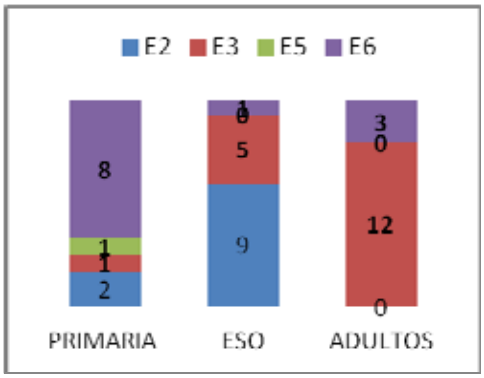
En cualquier caso, del mismo modo que en L1, percibimos que los mayores en general explicitan el tema general y la dependencia de las situaciones respecto del mismo y lo tratan de forma más genérica y continuada a lo largo del texto.

4.2.2 Movimientos de expansión

Lo primero que debemos tener en cuenta a la hora de analizar los resultados referidos a las expansiones es que se da un aumento considerable de éstas entre los dos grupos de menor edad y los adultos en el caso de la modalidad oral.



Gráfica 3. Subtipos de expansiones en textos orales



Gráfica 4. Subtipos de expansiones en textos escritos

De las gráficas 3 y 4, podemos extraer las siguientes conclusiones: los subtipos de expansiones más frecuentes son E2 (*Justificación o explicación de un hecho*), E3 (*Especificación de información ya introducida*) y E6 (*Opinión, valoración o prescripción*).

Como podemos observar, en el grupo de Primaria se da una clara preferencia por el subtipo E6, que se manifiesta en valoraciones y enunciados en tono normativo (15 y 16). Podemos encontrar ejemplos de este subtipo también en los grupos de ESO y de adultos, pero existen diferencias cualitativas en la manera de expresar estas ideas. Las prescripciones disminuyen con la edad, y cuando hay algún enunciado normativo o valoraciones, el grupo de adultos tiende a matizarlas, a justificarlas o/y a mostrarse más abiertos a aceptar otras opiniones (17 y 18).

(15) tenemos que siempre que ser amigos eh <siempre> [/] siempre jugar entre nosotros em y no ser tan malos <y> [/] y no pelearnos tanto [ABI, PRIM, oral]

(16) la solución que hay que hacer <es cuando> [/] es cuando <hay que> [//] el profesor nos da un examen hay que estudiar mucho en casa y no fijarse porque eso está muy malo [RIH, PRI, oral]

(17) y el resto las [//] ehm la falta de adecuación con que lo programan por ejemplo # no se adecuan pero no te estoy diciendo que eso es ehm creo yo # creo yo # porque eso no es una certeza xx # pero creo que hay una falta de adecuación de [//] del sistema educativo a las propias necesidades del alumnado # del alumnado adolescente en

ese sentido # o sea que los alumnos a lo mejor <no se sienten> [/] no se ven realizados o identificados con lo que el profesor les ofrece en clase [KHL, ADU, oral]

(18) bueno yo creo que el tema es un poquito complicado porque: es de actualidad y está implicada toda la sociedad # en lo que es lo [//] educadores no [% interrogación] [LOT, ADU, oral]

En el grupo de ESO y en el de adultos aparecen más justificaciones (subtipo E2) y explicaciones (subtipo E3) en detrimento del subtipo E6. Estos subtipos, al igual que pasa con el resto de movimientos, también tienden a aumentar con la edad. Los ejemplos (19) y (20) dan cuenta de las diferencias por edad en el subtipo E2, mientras que los ejemplos (21) y (22) lo hacen del E3. Resulta muy revelador el último ejemplo en el que se puede ver cómo, en la producción de un adulto, a un movimiento de avance le siguen hasta tres expansiones que amplían, en este caso especificando detalles, la información presentada.

(19) porque hay que ser amigos de todos [RIH, PRI, escrito]

(20) claro la respuesta o el porqué de eso # porque el mundo de hoy no es el mundo de ayer # los jóvenes o los adolescentes ahora viven en un mundo sumergido o están sumergidos en un entorno donde la globalización # donde la tecnología # donde entonces ehm vemos que lo que es el desarrollo la evolución del sistema educativo no va en paralelo con lo que está pasando en el entorno <de esos> [//] de ese tipos de alumnados # [KHL, ADU, oral]

(21) no como en el vídeo ese que que una chica quería ver la revista con ellas y se fueron [ABI, PRI, oral]

(22) [...] el escenario elegido # // A1 es un escenario por excelencia elegido <para para representar> [/] para representar ehm comportamientos # actitudes de unos adolescentes en ese escenario ese de instituto //E3 # pues en el instituto salen chavales # salen chavales copiando # trapicheando pues haciendo trampas en los exámenes //E3 # salen también escenas de conflicto y [/] y otras escenas más o menos que en general son escenas que representan a una [//] a unos adolescentes que: con ciertos conflictos # conflictos internos y conflictos externos //E3 # y que el instituto es el mejor escenario [//] la mejor [//] el mejor

escenario donde suelen emerger esos [/] esos conflictos. //U4 [KHL, ADU, oral]

Nuestros resultados coinciden con el estudio cualitativo de Perera *et al.* (2004) al observar una evolución desde valoraciones y prescripciones sin justificación en los grupos menores hasta valoraciones u opiniones más argumentadas y justificadas en los mayores. Sin embargo, a diferencia de lo observado en el estudio de L1, en L2 se aprecia una disminución del subtipo E6 entre el grupo de Primaria al compararlo con los otros dos.

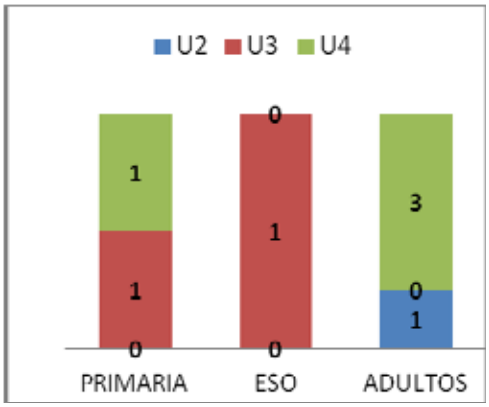
Además, mientras que en L1 se encontraron algunos casos del subtipo E8 (*Reflexión metalingüística o metatextual sobre la información ya introducida*), no hay este tipo de expansiones en el corpus analizado de L2. Ya se había apuntado en Perera *et al.* (2004) que este subtipo de expansiones, junto con E4 (*Explicación conceptual o definición de término o expresiones*), –ausentes tanto en el corpus de L1 como en el de L2–, eran categorías que implican un nivel alto de conocimiento lingüístico, con lo que no es de extrañar su ausencia en nuestro corpus.

Como veíamos en el apartado dedicado a los avances, los adultos son capaces de extraer o sintetizar los temas del vídeo sobre los que desean hablar (muchas veces en forma de nominalizaciones, como apuntábamos anteriormente). A continuación, amplían esa información, que se concreta en los movimientos de expansión.

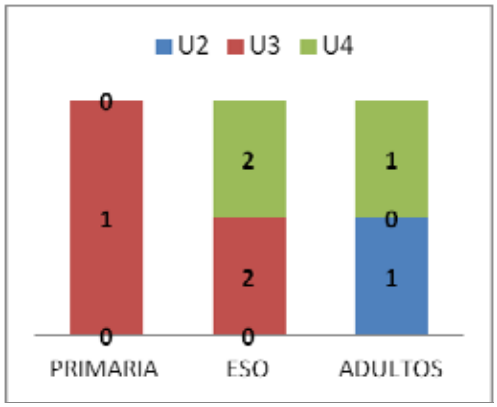
En relación con esto, algo que observamos a partir del corpus de L2 es que, en varios casos, lo que en los adultos es una expansión dentro del texto, el niño lo trata como un avance, es decir, como una información novedosa sobre la cual emitirá poco más que una valoración. Sin duda, esto nos demuestra (junto con los datos cuantitativos, que confirmaban un mayor número de cláusulas en los textos de adultos y diferencias significativas entre los movimientos de avance y de expansión entre los grupos más jóvenes y el de adultos) que, con la edad, la información se elabora y se expande más. No obstante, pensamos también que nos indica que, a la hora de procesar los datos del vídeo, la aprehensión de los temas tiene lugar de modo diferente en la mente de los sujetos menores y de los adultos, y esto, necesariamente, se refleja en las producciones textuales.

4.2.3 Movimientos de unificación

Como se ha visto al considerar los resultados generales, los movimientos de unificación presentan una frecuencia baja y las pruebas estadísticas no han mostrado diferencias significativas entre grupos. Por edad y por nivel de competencia en L2, tanto en los textos escritos como en los orales la mayor representación de estos movimientos (aún siendo muy pobre) se da en los adultos o en el nivel avanzado. En nuestro corpus, tal como muestran las gráficas 5 y 6, hemos encontrado tres tipos de unificaciones: U2 (*Resumen de lo dicho o conclusión general*), U3 (*Reflexión general sobre el tema*) y U4 (*Resumen parcial de lo que se ha dicho en algún movimiento anterior*).



Gráfica 5. Subtipos de unificaciones en textos orales



Gráfica 6. Subtipos de unificaciones en textos escritos

Los movimientos U3 y U4, que vienen a ser recapitulaciones de información presentada con anterioridad, tienen alguna presencia en todos los grupos de edad, ya sea en los textos escritos u orales; aunque como decimos, se trata de un movimiento muy poco frecuente.

El ejemplo (23) es un fragmento del texto de un adulto; en él el sujeto retoma la información de los movimientos anteriores referidos al comportamiento de la chica (A3 y E3) y la idea de que los padres tienen una obligación para con los hijos (mostrada en E6), resumiendo lo que considera la idea principal de estos movimientos.

> (23) eh he visto también el la educación la chica que ha cogido el billete //A3 yo creo que los padres tenemos ahí tenemos mucho que [/] que enseñar a los hijos # //E6 por ejemplo ha cogido y no tiene remordimiento de [/] de dar sí # sí # sí # se ha quedado con el billete tranquilamente y ha dado la vuelta # //E3 y yo creo que esa la educación # la educación de cada padre a su hijo # <hay que> [///] las cosas que no te pertenece hay que cortar muchísimo # hay que enseñar # hay que sacrificar muchísimo con los hijos # //U4 [HAL ADU, oral]

En el ejemplo (24) también se retoma el contenido introducido en A4, pero en este caso se aporta además una nota prescriptiva:

> (24) eso de las chuletas es una tontería por que tu tienes que estudiar //A4 si tu en primero segundo tercero de la Eso haces chuletas y aprobas todos los cursos, cuando algun dia te pregunta algo de sorpresa tu te vas a quedar palmado [% pasmado] sin saber ni una palabra // E3 o sea si quieres sacarte la Eso estudia y dejate las chuletas //U3 [HAS, ESO, escrito]

Por último, el subtipo U2 sólo se da en un sujeto del grupo de adultos cuyo nivel de competencia es avanzado (25). Aunque insistimos en que los datos son demasiado limitados para hacer generalizaciones, suponemos que, junto con el subtipo U1 (*Reflexión lingüística o metatextual*) del que no hay casos, estos subtipos son los que presentan una mayor complejidad ya que suponen procesar todo el contenido del texto para emitir un resumen o conclusión general.

> (25) Todas las escenas que salen en el vídeo son representativas de una realidad en la que la violencia es lo que más predomina // U2 [KHA, ADU, escrito]

En el estudio de L1 los movimientos de unificación también tuvieron una frecuencia baja, a pesar de la tendencia a aumentar con la edad. Los resultados de L1 y de L2 nos indican por tanto que los movimientos de unificación son los más difíciles, y en particular los del cierre de texto.

Asimismo, cabe tener en cuenta que el hecho de que los sujetos apenas incluyan movimientos de unificación en sus textos o, lo que es lo mismo, que no retomen la información que han ido

presentando, es un indicio de que no son conscientes de la necesidad o conveniencia de cerrar su discurso. Esto conlleva que sea el interlocutor quien se vea obligado a realizar esta operación de procesamiento, tal como explica Britton (1995).

5. CONCLUSIONES

La respuesta a las preguntas de investigación formuladas al inicio del estudio nos permite llegar a una serie de conclusiones que recogemos a continuación.

¿Cómo elaboran la información los hablantes de español L2 al producir textos expositivos?

Los resultados de nuestro estudio muestran que en español L2 las expansiones son el movimiento más frecuente en los textos expositivos, seguidas de los avances. Los movimientos de unificación tienen una escasa presencia en todos los grupos. Además, se demuestra que el número de expansiones y avances tiende a aumentar con la edad. Este aumento se observa en la comparación entre los dos grupos más jóvenes (primaria y ESO) y los adultos.

Respecto a la modalidad de producción, es la oral la que cuenta con producciones más extensas en todos los grupos, la que permite apreciar diferencias significativas entre los diferentes grupos. Los resultados corroboran que existen diferencias significativas en español L2 en los movimientos de avance y de expansión en la modalidad oral entre los grupos más jóvenes (primaria y ESO) y los adultos.

Respecto al papel del nivel de competencia en L2, los resultados muestran un patrón poco claro del que deducimos que las habilidades discursivas en cuestión no dependen de la competencia lingüística en L2 de los sujetos. Bien al contrario, es la edad (y por lo tanto los conocimientos adquiridos previamente en su lengua materna) el factor que se reafirma como determinante.

¿Hay coincidencia con las producciones nativas en cuanto a distribución de los movimientos y elaboración de la información?

Al igual que se demostró en el estudio de español L1 (Perera *et al.* 2004), nuestro estudio demuestra que las expansiones son el

movimiento más frecuente, seguidas de los avances, y que ambos movimientos aumentan con la edad. No obstante, en L2 esta tendencia sólo se confirma en la modalidad oral. Tanto en L1 como en L2, las unificaciones son el movimiento menos frecuente, con mucha diferencia sobre los otros dos.

En cuanto a la elaboración de la información, mientras que en español nativo se apreciaron diferencias significativas por edad, las pruebas estadísticas no han mostrado diferencias significativas en los datos de español L2. Como apuntábamos en el análisis, esta cuestión merece investigarse en profundidad en futuras investigaciones.

¿Cómo se distribuyen y qué papel juegan los distintos subtipos de movimientos?

El análisis cualitativo de los datos nos ha permitido comprobar que, de forma similar a lo que ocurría en L1, los adultos de español L2 anticipan al principio del texto la información que posteriormente desarrollarán (mediante avances del subtipo A1) y que son capaces de alejarse de los temas del vídeo para desarrollar otras ideas de forma más continuada. Por el contrario (y siguiendo un comportamiento similar al de los sujetos de L1), los más jóvenes se limitan a introducir información puntual en distintos apartados del texto que suele materializarse en opiniones o juicios de valor.

En cuanto a las expansiones, los subtipos más frecuentes son E2, E3 y E6. Nuestros resultados coinciden con el estudio de Perera *et al.* (2004) al observarse en ambos una evolución desde valoraciones y prescripciones sin justificación en los grupos menores hasta valoraciones u opiniones más argumentadas y justificadas en los mayores. Sin embargo, a diferencia de lo observado en el estudio de L1, en L2 se aprecia una disminución del subtipo E6 (*Opinión, valoración o prescripción*) entre el grupo de primaria al compararlo con los otros dos. Además, mientras que en L1 se encontraron algunos subtipos E1 (*Reflexión metalingüística o metatextual*), este tipo de expansiones no aparece en el corpus analizado de L2, probablemente porque es una categoría que implica un nivel alto de conocimiento lingüístico.

En el estudio sobre L1 los movimientos de unificación también presentaron una frecuencia baja a pesar de la tendencia a aumentar con la edad. Los resultados de L1 y de L2 nos indican que las unificaciones son los movimientos más difíciles, y en particular los de cierre del texto.

A partir de los resultados obtenidos, podemos concluir que el comportamiento de los sujetos en español L1 y L2 es muy similar en lo que a elaboración de la información se refiere, sin perjuicio de las diferencias que puedan darse a otros niveles y que puedan explicarse por el nivel de competencia lingüística de los sujetos (extensión de los textos, errores léxicos y morfosintácticos, etc.)

Como apuntábamos anteriormente, se evidencia que la habilidad discursiva de la que aquí tratamos —la distribución y elaboración de la información—, viene más determinada por la edad que por el nivel de competencia. Estos resultados se ven reforzados por otros estudios que prueban que la edad es el factor determinante a la hora de dominar otros rasgos discursivos, como por ejemplo la conectividad interclausal o el uso de una perspectiva discursiva distanciada (Rosado *et al.*, 2011).

Pensamos que los hablantes adquieren estas habilidades discursivas en primer lugar en su L1 para luego transferirlas a su L2. De ser así, el análisis por movimientos retóricos que presentamos en este trabajo sería un indicador válido a la hora de evaluar o determinar el nivel de competencia discursiva de los sujetos (la habilidad para adaptarse a los requisitos que impone el género o la modalidad discursiva –Tolchinsky *et al.*, 2005), tanto en L1 como en L2.

NOTAS

[1] Financiado por la Spencer Fundation (USA), el proyecto contó con la participación de grupos de investigación de Israel, los Estados Unidos, Holanda, España, Francia y Suecia. Por parte española coordinó los trabajos Liliana Tolchinsky, del Grupo de Investigación para el Estudio de Repertorio Lingüístico de la Universidad de Barcelona (GRERLI). Inicialmente y en ese marco, se constituyó un corpus de textos en español L1. El corpus en español L2 en que se basa el presente estudio (así como otros corpus en catalán L1 y L2) han sido obtenidos y analizados, bajo la dirección de Liliana Tolchinsky y Joan Perera, gracias a los proyectos BSO2000-0676 y SEJ2006-11083, financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación *Hacia el dominio experto de la lengua: estudio comparado del desarrollo del repertorio lingüístico nativo y no nativo en castellano y catalán* (ref. EDU2009-08862), IP Joan Perera, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

[2] Entre ellos cabe destacar algunos de los más recientes que abordan los recursos de desagentivización (Rosado, Aparici, Tolchinsky, Salas & Perera, 2004), el posicionamiento discursivo en los textos expositivos de hablantes de árabe L1 (Gallego, 2008), el desarrollo de la conectividad (Aparici, 2010; Domènech, 2008; Toledo, 2009) y la estructura de los textos narrativos (Aravena, 2010).

[3] Las agrupaciones de cláusulas (*clause packages*) son unidades de organización del discurso que van más allá de la cláusula y de la oración, identificadas a partir de criterios sintácticos, temáticos y discursivos y realizadas por medio de distintos recursos lingüísticos (Aparici, Tolchinsky & Rosado, 2000).

[4] Randolph, J. J. (2008). Online Kappa Calculator. http://justus.randolph.name/kappa [25 mayo, 2011]

[5] Los textos expositivos canónicos presentan una perspectiva discursiva distanciada: los temas (y no los agentes) tienen el protagonismo (Longacre, 1996). La perspectiva discursiva distanciada ha sido estudiada por Tolchinsky *et al.* (2005), que han demostrado que es un rasgo determinado por el género. En el caso de L2 se han observado diferencias entre el uso de recursos locales y sintácticos entre los dos grupos de menor edad (Primaria y ESO) y los adultos (Rosado, Aparici & Perera, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad en el discurso*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

Aparici, M., Tolchinsky, L., & Rosado, A. (2000). On defining Longer-Units in narrative and expository Spanish texts. In M. Aparici, N. Argerich, J.

Perera, E. Rosado, & L Tolchinsky (Eds.), Developing literacy in different contexts and different languages. Working Papers. (Volume III, pp. 95-122). University of Barcelona: The International Literacy Project.

Aravena, S. (2010). *El desarrollo narrativo desde la infancia a la adultez: análisis de la referencia de persona, tiempo y espacio y su relación con la estructura narrativa.* Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

Berman, R. A. (2004). Between Emergence and Mastery: The Long Developmental Route of Language Acquisition. En R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.

Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language, 35,* 735-771.

Berman, R. A. & Slobin, I. D. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Berman, R. A. & Verhoeven, L. (2002). Crosslinguistic perspectives on the development of text production abilities in speech and writing. *Written Language and Literacy, 5 (1)*, 1-44.

Britton, J. (1995). Understanding Expository text: Building mental structures to induce insights. *Handbook of Psycholinguistics*, 641-674. New York: Academic Press.

Domènech, A. (2008). La *conectividad en español: un estudio sobre hablantes arabófonos*. Memoria de Máster. Universitat de Barcelona.

Gallego, N. (2008). *El uso de los recursos de desagentivización en adolescentes marroquíes hablantes de español como L2*. Memoria de Máster, Universitat de Barcelona.

Longacre, R.E. (1996). *The grammar of discourse.* New York: Plenum.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3ª edición). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Perera, J.; Monné, P.; Fuentes, M. & Tolchinsky, L. (2004). La retórica de los textos expositivos. Comunicación presentada en el *IV Congreso internacional en adquisición del lenguaje*. Salamanca.

Rosado, E.; Aparici, M.; Tolchinsky, L.; Salas, N. & Perera, J. (2004). Desarrollo de los recursos de desagentivización en catalán y castellano. Comunicación presentada en el *IV Congreso Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado*. Salamanca.

Rosado, E.; Albert, M. & Choi, J.N. (2008). Clause packaging in a second language: L1 versus L2 mastery of discourse units. *4th International Conference on Speech, Writing, and Context.* Universidad Autónoma de Querétaro.

Rosado, E.; Aparici, M. & Perera, J. (2011). De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias. Comunicación presentada en el *XXIX Congreso de AESLA*. Salamanca.

Scinto, L.F.M. (1986). *Written language and psychological development*. Orlando: Academic Press.

Tolchinsky, L.; Perera, J.; Argerich, N. & Aparici, M. (1999). Rhetorical moves and noun phrase complexity in written expository texts. *Developing Literacy across Genres, Modalities and Languages. Vol. I,* 257-278.

Tolchinsky, L.; Rosado, E.; Aparici, A. & Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. *Perspectives on language and language development*. Dordrecht: Kluwer. 375-388.

Toledo, L. (2009). El *desenvolupament de la connectivitat en català com a L1 i com a L2*. Memoria de Máster. Universitat de Barcelona.

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

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

LA IMPORTANCIA DEL ERROR EN EL AULA ELE

Roberta Giordano
Universidad de Salerno
manuela.crespo@ua.ao.be

Giordano, R. (2013). La importancia del error en el aula ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

CONTEXTO

La clase es el lugar de un gran proceso de recíproco perfeccionamiento, en el cual el error, y, sobre todo la corrección, representan factores cruciales.

MARCO TEÓRICO

Superada la idea de "peligrosidad" del error hecho durante la fase del aprendizaje, las corrientes de investigación más recientes han subrayado la de oportunidad metodológica, hasta la de "urgencia" del error.

ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN

Aprender el uso correcto del subjuntivo español sigue siendo considerado una de las "bestias negras" por parte del alumnado italófono.
La necesidad de desarrollar habilidades que permitan hacer elecciones correctas entre el uso del indicativo y del subjuntivo representa la razón de un análisis razonado sobre los errores cometidos durante esta etapa: tanto los cualitativos como los cuantitativos.

CONTENIDOS

El trabajo recoge los resultados de los exámenes escritos finales de un curso de español II, nivel B1.2, realizados por parte de estudiantes italófonos en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Cassino (a.a. 2010/2011).
Se trata de una muestra de 75 pruebas, que incluían una sección constituida por 14 oraciones, en las cuales había que rellenar el vacío, eligiendo la opción más adecuada entre el indicativo y el subjuntivo. El trabajo se ha centrado en la detección de las frases "más incorrectas".

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar la naturaleza y la frecuencia de los errores que los estudiantes italófonos de español hacen a la hora de medirse con la alternativa indicativo/subjuntivo.

Evaluar el grado de interferencia que la lengua de partida (el italiano) desarrolla respecto a los mecanismos de decisión en la lengua de llegada (el español), y, por lo tanto, su "responsabilidad" hacia los errores cometidos.

Analizados los datos obtenidos, prever las oportunas medidas correctivas, útiles sea para el alumnado sea para el profesorado.

Didascalia: el gráfico muestra en la columna de la izquierda las frases suministradas a los 75 estudiantes, los verbos entrecomillados representan los errores realizados a la hora de elegir entre indicativo y subjuntivo, y en la de la derecha se ha indicado para cada una de ellas el número de los aprendices que se han equivocado.

CONCLUSIONES

Como se puede apreciar en el gráfico, el porcentaje más alto de errores es alcanzado no tanto en el caso de la elección indicativo/subjuntivo, sino más bien a la hora de representar de manera ortográficamente correcta las voces verbales, y a la de elegir, en al ámbito del modo subjuntivo, el tiempo adecuado: el problema de la *consecutio temporis*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

M. Baralo, *Errores y fosilización*, Madrid, Colección Aula de Español, Fundación Antonio de Nebrija, 1995.
M.V. Calvi, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini, 1995.
I. Santos Gargallo, "Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta práctica", Actas ASELE, 1990, http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf.
F. Sonsoles, *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1995.
J.A. Torijano Pérez, *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Madrid/Arco Libros, 2004.
G. Vázquez, *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang, 1992.
G. Vázquez, "Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/vazquez_b.pdf.

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

LOS LIBROS DE CABALLERÍAS EN EL AULA DE E/LE: UNA AVENTURA PARA APRENDICES INTRÉPIDOS

Verónica González Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid
veronica.glezrguez@gmail.com

González, Verónica. (2013). Los libros de caballerías en el aula de E/LE: una aventura para aprendices intrépidos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

Llevar a las aulas los libros de caballerías es el reto de esta comunicación y de una serie de estudios que estamos desarrollando. No es tan difícil como puede parecer y, para demostrarlo, lo ejemplificamos mediante una actividad de animación a la lectura.

No hay parodia sin referente y es a él al que aludimos para que el estudiante comprenda la parodia realizada por Cervantes y la importancia misma de los libros de caballerías que han traspasado fronteras espacio-temporales.

Palabras clave: Literatura, E/LE, libros de caballerías, actividades

ABSTRACT

Bring to classroom books of chivalry is the challenge of this paper and a series of studies we are developing. It's not as difficult as it may seem and, to prove it, we exemplified this work through an activity that shows us how.

No parody can be understood without its referent so we look for it in the first source from which it was conceived: chivalry books. This is the only way to show students how to understand Cervantes's parody and the importance of this romances that have crossed spatiotemporal borders.

Keywords: Literature, E/LE, chivalry books, activities

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Hablar de literatura en el aula de E/LE y de su importancia no es algo que nos resulte extraño hoy en día. Se han sucedido numerosos estudios que tratan el tema por extenso y nos demuestran que la literatura ha de adquirir un papel relevante en

las clases. Sin duda, se trata más que de una pura cuestión de palabras. Cada vez es mayor el número de docentes que se dan cuenta de los múltiples valores positivos asociados a la literatura. Esta no solo favorece los procedimientos de la asimilación cultural de la lengua meta, sino que aporta numerosos frutos en el plano del aprendizaje de una segunda lengua, es decir, en el propiamente lingüístico.

Las posibilidades de los textos literarios son prácticamente infinitas e ilimitados los ejercicios que podemos elaborar a partir de los mismos. Se trata de que sea el profesor, de que seamos nosotros, los que los utilicemos como un procedimiento de aprendizaje y no como un mero apunte final en las unidades didácticas de los manuales. Precisamente porque, como dice Woodward (2002:119), "la literatura es una ventana abierta en el aula". Como tal, hemos de responsabilizarnos para que nuestros estudiantes descorran sus cortinas y descubran un mundo del que, muchas veces por desconocimiento, se ven privados.

Pero aquí no tratamos de hacer una alegación a favor de la literatura porque no hay más defensa que escoger bien una obra y realizar con ella ejercicios pertinentes, partiendo del postulado de que "en las clases de español para extranjeros la literatura debe introducirse desde el primer momento" (Pedraza Jiménez, 1998:61). Es entonces cuando el estudiante ve que la literatura sirve para su aprendizaje y para su disfrute. Por ello, nos acogemos a una aventura doblemente quijotesca: enseñar a los alumnos que la literatura caballeresca no es algo que esté tan distante espacio-temporalmente de ellos mismos. ¿Osada aventura o materialización posible de un sueño al más puro estilo quijotesco?

2. LOS LIBROS DE CABALLERÍAS

En las clases de lengua y literatura castellana los libros de caballerías son un mero apunte para presentar la gran obra de nuestra literatura: *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*. Sin embargo, pese a que se estudia como una anécdota dentro de la Historia de la literatura, sin este género serían irrecuperables muchas de las sagas y manifestaciones que les llegan a los estudiantes en la actualidad: desde ejemplos literarios a otros relacionados con los videojuegos, el cine o la televisión, entre otros.

Concebidos en sus orígenes como puros "libros de entretenimiento", se acabaron convirtiendo en el *boom* literario de

los Siglos de Oro, todo un fenómeno editorial que traspasó fronteras. Esas fronteras no solo fueron espaciales, sino que sobrevivieron durante siglos, llegando hasta nuestros días. Y podemos hablar, sin miedo a que nuestros alumnos no nos entiendan, de *Harry Potter*, de Juego *de Tronos*, de *El señor de los anillos*, de *La Guerra de las Galaxias* y otros tantos ejemplos como estos con los que ellos están tan familiarizados. Es imprescindible el acercamiento a nuestro receptor y qué mejor forma que a partir de "la actualidad caballeresca" porque "los libros se aluden unos a otros: se invocan, se refutan, se amplían, tienden entre sí puentes invisibles, hay pasadizos que comunican los libros de tu casa con los que tu amante o tu enemigo tienen en las suyas" (Landero, 2001a:62). Hay que apuntar que esta propuesta está más bien concebida para alumnos que tengan un nivel avanzado, preferiblemente un C1 o un C2 para que las actividades que realicemos puedan cobrar pleno sentido y no pierdan su finalidad didáctica. No obstante, todo es aplicable en cualquier estadio de enseñanza siempre y cuando adaptemos los objetivos de las actividades en tanto en cuanto las necesidades de nuestros alumnos. No hay actividad imposible, sino planteamiento desacertado y objetivos irreales.

Pese al conocimiento implícito que tenemos todos sobre este género de una manera más o menos consciente, los libros de caballerías presentan una serie de inconvenientes que resultan negativos a la hora de que estos sean empleados en la clase:

I. En primer lugar, no son modelos de la lengua actual, de hecho en su tiempo también utilizaban un lenguaje arcaico para la época.
II. En segundo, el vocabulario no se ajusta al uso común (principalmente por lo que hemos dicho anteriormente).
III. Finalmente, el lenguaje es complejo y puede llegar a resultar inteligible para los hablantes nativos, con lo que a los no nativos se les puede hacer imposible el acercamiento a estos.

La pregunta que le surgirá al lector en este momento es, entonces, ¿por qué emplear los libros de caballerías en el aula y cómo hacerlo? La respuesta nos la da la esencia misma de nuestra cultura y su figura axial: don Quijote. "La trascendencia literaria de

la obra cervantina, su profundad y su calado, nace directamente de su sentido paródico" (Guijarro Cevallos, 2007:22). ¿Cómo si no podríamos saber que la anacronía del lenguaje empleado por el hidalgo manchego responde a una constante caballeresca? O ¿cómo percibir los rituales derivados del género?

Abogamos por revalorizar el valor pedagógico y la necesidad de incorporar al canon didáctico de la literatura tanto infantil y juvenil como de estudiantes de E/LE de los libros de caballerías como forma de valor estética que es imprescindible para la posterior lectura de *El Quijote* y una mejor comprensión de la cultura hispánica, de la que nuestro hidalgo es la figura insigne.

Entonces, se nos presenta la dificultad mencionada de qué ha de ser objeto de nuestra atención, esto es, cómo conectar con nuestros estudiantes. Los objetivos han de ser reales. Hemos de "hacer factible lo impensable" y entender que nuestros enfoques se deben apartar del tradicional: "la letra con sangre, entra". Para ello, lo más sencillo es acercarnos desde un punto de vista cultural, basándonos en tres puntos esenciales:

I. Comparar los fenómenos culturales hispánicos propios de los libros de caballerías, con los de nuestros alumnos (siendo siempre ellos nuestros propios informantes para que así se sientan involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje).
II. Emplear la clase como un lugar para la obtención de información. Los aprendices no se llevarán el trabajo a casa, han de ser ellos los que configuren su "mundo caballeresco plural", sobre todo si pertenecen a distintas nacionalidades.
III. Crear respuestas múltiples y comunes para configurar un corpus común.

Veamos cómo llevar la propuesta a las aulas.

3. LA ACTUACIÓN EN EL AULA

Supongamos que nos encontramos en una clase de un C2 en la que estamos tratando sobre la cultura española de entre los siglos XVI y XVII y de su literatura. Obviamente, tendríamos que mencionar que en España fueron los llamados Siglos de Oro debido a la aparición de muchísimos grandes autores y la creación de

excelentes obras en un periodo relativamente corto de tiempo. Tras hacer una breve exposición sobre lo anterior, podríamos centrarnos en un apartado de literatura que parece "anecdótico" y que siempre se ha visto relegado a un segundo plano: los libros de caballerías. No vamos a hacer una exposición de Historia de la literatura española, sino a dar unos apuntes que configuren de manera soslayada un mundo que, en un principio, podría resultar ajeno a los estudiantes.

Trataríamos, sobre todo, el tema del caballero andante: sus aventuras, sus amoríos, sus valores… Y cómo todos ellos han ido evolucionando hasta llegar a la actualidad. Contemplaríamos ejemplos como las armas del caballero y cómo estas han evolucionado de la espada y el escudo a la espada láser. Podríamos hablar también de las damas que pasaban podían ser anodinas pero también travestirse para poder cumplir con su deber familiar debido a la falta de varón en la familia. Otro ejemplo sería el del mago en la caballería que pasa a configurar su propio mundo y que se presenta en nuestros días con la imagen de un adolescente con gafas redondas y una marca en la frente. ¿Mundo ajeno o realidad cotidiana?

A partir de los rasgos generales que observen los estudiantes en los caballeros españoles, buscarán la presencia de estos en sus distintas culturas que conforman "sagas sin fronteras", como a las que hemos aludido anteriormente: el origen francés en el Imperio carolingio y la importancia del *Cantar de Roldán*, los relatos artúricos de Inglaterra y Francia, los guerreros samuráis del antiguo Japón… Y así un largo etcétera, puesto que la figura del caballero es prácticamente universal, aunque se matiza de una forma diferente en cada una de las culturas que los poseen. De este modo, plantearemos "actividades enraizadas en la cultura de referencia del alumno que le lleven a convertirse en un 'actor' social a través de la búsqueda y el descubrimiento" (Guillén Díaz, 2004:848).

Con una actividad como esta emplearemos la expresión oral, el trabajo en grupo y la interculturalidad, que ayudarán a nuestros estudiantes a crecer no solo en el ámbito académico, sino también en el profesional. De esta forma, priman tanto el método comunicativo como el estímulo a la lectura en tanto en cuanto placer estético.

Sin embargo, un ejemplo como el anterior parece demasiado abstracto sin atender a matices formales. Por ello, a continuación

veremos una de las actividades caballerescas que se pueden realizar en el aula de manera desglosada.

3.1. "El ca(ligra)ballero"

Temporalización.
1 sesión de 50 minutos.
Materiales, textos y recursos didácticos necesarios.
Para realizar la actividad serán necesarios papel, lápiz, rotuladores y un ordenador con acceso a Internet.
Guía previa para los alumnos.
Durante 10 minutos al comienzo de la sesión explicaremos a los alumnos qué son los caligramas y les pondremos una serie de ejemplos, que podrán visualizar a través del ordenador, para que entiendan el concepto de una forma gráfica, es decir, la esencia del caligrama.
Objetivos específicos de la actividad.
Con esta actividad desarrollamos la competencia literaria de una forma visual, compartiendo lo "orto-gráfico" de una forma completa, es decir, aunando las grafías con lo visual y el propio contenido. Así, los estudiantes tendrán que buscar, a través de la imaginación y todos los conocimientos adquiridos hasta el momento sobre los libros de caballerías, la creación de un caligrama lo más completo posible.
La configuración del caligrama favorece también la escritura de una suerte de poemilla, historia o frase en los que se ha de derrochar la mayor originalidad posible para que este se pueda adaptar a una estructura física, esto es, el crear el caligrama en sí mismo.
En este caso se trata de un trabajo individual para que cada aprendiz "juegue" con sus propias sensaciones a partir de palabras relacionadas con lo caballeresco.
Justificación teórica.
El desarrollo de la creatividad es un punto axial de cualquier actividad de motivación a la lectura. Para favorecer el gusto por la literatura, tenemos que hacer que algunas veces los estudiantes se olviden de "la carga derivada de las palabras" (esto es, su contenido, su uso, su ortografía, su presencia en la literatura, etc.) y experimenten con ellas. El "juego" consiste en la creación de un caligrama que suma el contenido poético con el visual.

> Ciertas palabras, más o menos expresivas despiertan en nuestra imaginación sensaciones visuales, auditivas o

> gustativas, o nos imaginamos todo un paisaje o personajes según la descripción del autor y nuestras experiencias sensoriales personales que son las dos partes que constituyen la imagen definitiva que nos hacemos del mundo descrito (Schreiber, 1987:48).

Este aspecto integrador es definitorio de los caligramas que son un buenísimo medio de difusión de la literatura.

> La palabra poética se une al dibujo, para desarrollar la creatividad en las aulas de primaria y secundaria. Creemos que los caligramas se sitúan en un lugar privilegiado para aproximar el mundo de la palabra escrita a esas nuevas generaciones que son a menudo definidas como generaciones de la imagen (García Carcedo, 2001:96).

Descripción de la actividad.
Tras la breve presentación que haremos en Power Point sobre qué son los caligramas, los estudiantes tendrán que escoger al menos una de las palabras que les propondremos (caballero, espada, escudo, armadura, mago, enemigo, dama y castillo). Aún así, dejaremos la elección al azar porque, de no hacerlo, constreñiríamos la imaginación de los estudiantes y queremos saber qué les sugiere a cada uno de ellos el género caballeresco a partir de lo que han ido viendo en clase. También les daremos la libertad suficiente como para añadir todo lo que quieran.

A partir de la elección pueden crear su caligrama, incluso utilizando colores.

Finalmente, cuando todos estén hechos, los colgaremos en una de las paredes del aula para que vean el trabajo de sus compañeros. En este sentido, lo ideal sería hacer una votación y que los tres "ca(ligra)balleros" vencedores se hiciesen en tamaño póster para ponerse en un lugar privilegiado del Centro.

4. LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

Pero, ¿por qué esa necesidad de animar a la lectura a través de obras que algunos calificarán de "manidas"? La principal razón es que aunque nuestros estudiantes no se sientan interesados por obras antiguas, sí lo harán por esas sagas que están "tan de moda" últimamente y que, en última instancia, pueden llevarlos a su germen. Nuestra opinión es que no hemos de abanderar la lectura obligatoria de obras como las caballerescas porque es un trabajo

arduo que requiere unos conocimientos previos. Nuestra pretensión es más bien cultural pero, en cualquier caso, nunca filológica: no estamos modelando filólogos, estamos formando hablantes competentes.

Otro caso aparte es el de la elección de textos literarios acordes a esta temática. En nuestras clases de lengua y literatura castellana realizamos 10 actividades de animación a la lecto-escritura con una antología de fragmentos caballerescos seleccionados por José Manuel Lucía Megías y por Emilio Sales Dasí titulada *Libros de caballerías castellanos. Los textos que pudo leer don Quijote de La Mancha* y han tuvieron muy buena acogida. Sin embargo, resultaría utópico leer con el alumno extranjero estos mismos textos, debido a su complejidad. Obviamente, hemos de trabajar con ejemplos adecuados, rentables y que presenten una finalidad didáctica clara. El uso de la literatura siempre ha de estar justificado en cuatro puntos esenciales, a saber: su aplicación didáctica, los intereses de los propios estudiantes, sus necesidades y su nivel de aprendizaje. Buscamos integrar destrezas y aspectos socioculturales. No obstante, no hablaremos de los contenidos gramaticales a partir de los libros de caballerías por su alto contenido arcaizante.

Además, según el *MCER*, el alumno ha de conocer las características distintivas de la sociedad de la lengua meta. Así, podemos integrar el interés de los libros de caballerías entre los valores, creencias y actitudes entre los que se encuentran tradición, cambio social, historia y artes. ¿Cómo si no entender expresiones como “ser un Quijote”, “hacer una Quijotada” o “sois como Sancho y Quijote”, entre otras? Los estudiantes tienen que llegar a poder descodificar estos elementos y para ello, han de hacerlo “a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y las experiencias en la perspectiva de los contactos interculturales” (Guillén Díaz, 2004:849).

El trabajo desarrollado con este estudio, fundamentalmente aplicado en alumnos cuya lengua materna es el español y en proceso de ampliarlo prácticamente a estudiantes de E/LE, no pretende, en ningún momento, que los alumnos se lean el *Amadís* de principio a fin, ni que se sumerjan en las aventuras de *Orlando el Furioso*, puesto que se trataría de una ambición irreal. Somos los profesores los que tenemos las herramientas que pueden cambiar la opinión de nuestros alumnos y hacer de ellos “consumidores” de literatura. La motivación es imprescindible y, por ello, las

actividades que realicemos han de estar siempre estudiadas previamente para cubrir las necesidades mencionadas anteriormente dado que nuestra finalidad es acercar a los estudiantes a un mundo completamente ajeno al suyo, que sean capaces de disfrutar con él y hacerlo, en la medida en la que cabe, un poco más suyo. Así, la participación activa de los aprendices favorece su involucración en el proceso de enseñanza y enriquece enormemente el mismo.

El acceso a la experiencia de la literatura es un derecho que todos tenemos y que defendemos a capa y espada desde la perspectiva de los libros de entretenimiento de los Siglos de Oro. Leer hace que tengamos mejores respuestas ante la realidad y nuestra intención es que los alumnos vayan más allá de los textos, más allá de su propia cultura y de la concepción etnocentrista del mundo que solemos tener, buscando interconexiones del yo con el mundo y encontrando lecturas que favorezcan su gusto por la literatura y, ¿por qué no? que recurran a los orígenes de la literatura para hallar las fuentes originarias de las sagas mencionadas por puro placer. Intentamos que intenten indagar en las historias narradas, que vayan más allá del texto y que eviten actitudes derrotistas frente a obras que creen "desfasadas" –para ellos lo "viejo" siempre es sinónimo de aburrido–. Esta es la aventura que emprendimos hace un par de años y que, como cualquier aventura, todavía no sabemos cómo terminará. Pero, sin duda, alzamos una lanza en defensa de la literatura caballeresca.

> Ya nadie recuerda al caballero. Hace años sus aventuras estaban en boca de todos, y eran motivo de regocijo en ventas, atrios y mercados, pero hoy nadie pregunta por él ni se interesa por sus palabras o andanzas, especialmente entre los jóvenes, que se limitan a encogerse de hombros cuando le oyen nombrar (Martín Garzo, 2005:7).

Muchas gracias por tu atención, paciente lector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Carcedo, P. (2001). Animación a la lectura: la palabra fantasma y los caligramas. *Didáctica (lengua y literatura)* [en línea]. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=238927 [Última consulta 8 de septiembre de 2012].

Guijarro Ceballos, J. (2007). *El Quijote cervantino y los libros de caballerías: calas en la poética caballeresca*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.

Guillén Díaz, C. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. En Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I. (Dirs.), Los contenidos culturales. Alcobendas: SGEL, 835-51.

Landero, L. (2001). *Entre líneas: el cuento o la vida*. Barcelona: Tusquets.

Lucía Megías, J.M. y Sales Dasí, E. (2007). *Libros de caballerías castellanos. Los textos que pudo leer don Quijote de La Mancha*. Madrid: Castalia.

Martín Garzo, G. (2005). *Dulcinea y el Caballero Dormido*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.

Pedraza Jiménez, F.B. (1998). *Lengua y cultura en la enseñanza de español para extranjeros. Actas del VII Congreso de Asele*. En Celis, A., y Heredia, J.R. (Coords.), La literatura en la clase de español para extranjeros. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 59-66.

Schreiber, T. (1987). *Lengua, literatura, civilización en la clase de español. Actas de las Jornadas Hispánicas de la Asociación Alemana de Profesores de Español*. Segoviano, C., y Segoviano, S. (Eds.), Otra oportunidad didáctica: el acceso a textos literarios mediante la imaginación sensorial. Bonn: Romanistischer Verlag, 48-66.

Woodwart, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cristina Iborra (Trad.). Madrid: Cambridge University.

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

LA REFERENCIA A L1 Y L2 EN EL ELE: PROPUESTAS A PARTIR DE UN CORPUS DE APRENDICES

Pilar González Ruiz
KULeuven (Bélgica)
Pilar.GonzalezRuiz@ilt.kuleuven.be

Lydia Fernández Pereda
KULeuven (Bélgica)
Lydia.FernandezPereda@arts.kuleuven.be

González Ruiz, Pilar y Fernández Pereda, Lydia (2013). La referencia a L1 y L2 en ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

En nuestra ponencia nos propusimos demostrar la utilidad de comparar tres lenguas para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe a partir de dos estudios pilotos: el uso de las preposiciones a, de, en, por, para, y el uso de los verbos de cambio. Para ello presentamos la metodología y las hipótesis de dos doctorados cuyos objetivos son (1) detectar a partir de los datos extraídos de un corpus de aprendices los problemas y sus causas más frecuentes con respecto a estos dos temas, (2) elaborar propuestas didácticas para ambos que incluyan la perspectiva contrastiva, y (3) comprobar el impacto de dicha visión sobre la calidad del output del proceso de aprendizaje de estas preposiciones y los verbos de cambio.

Palabras clave: análisis de errores, análisis contrastivo, corpus de aprendices, preposiciones, verbos de cambio

ABSTRACT

With this paper we want to demonstrate the usefulness of comparing three languages in the didactics of SFL in multilingual Belgium based on two new projects: the use of the prepositions 'a, de, en, para, por' and the use of verbs of change. Our objectives are: (1) detecting the problems and their causes in the use of these subjects from the analysed data of a learner corpus, (2) design new didactic materials including a contrastive perspective, and (3) prove the impact of our vision on the quality of the output in the learning process of those prepositions and verbs of change.

Keywords: error analysis, contrastive analysis, learner corpora, prepositions, verbs of change

1. CONTEXTO

Presentamos aquí dos proyectos de tesis doctoral integrados en uno solo – *La referencia a L1 y L2 en ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices*- que han nacido tras varios años de experiencia como profesoras de ELE para adultos en Flandes. Este trabajo surge como respuesta a la necesidad de corroborar, contrastar o rectificar una intuición nacida del trabajo diario en el aula: los estudiantes flamencos de español cometen con frecuencia errores a la hora de utilizar los llamados verbos de cambio y algunas preposiciones (a, de, en, por, para), dos aspectos del español que, o bien no tienen correspondencia plena en el francés ni en el neerlandés (es el caso de los verbos de cambio) o bien su uso se ve interferido por el francés, L2 de nuestros estudiantes flamencos. Se trata de tema tratados muy tangencialmente por los manuales y los mismos profesores de ELE de Flandes, que suelen carecer de la formación teórica deseada para enseñar a sus alumnos dos temas no exentos de complejidades. Además, hasta ahora no se ha podido determinar de manera objetiva el grado de interferencia con la L1 y L2 de nuestros estudiantes, a saber, neerlandés y francés respectivamente. Por eso queremos comprobar en qué medida los errores se producen por efecto de la interferencia con la primera lengua extranjera por antonomasia de los estudiantes flamencos, es decir, el francés, o con el propio neerlandés.

Nuestros datos serán extraídos del corpus de aprendices Aprescrilov: Aprescrilov (Aprender a Escribir en Lovaina) es un corpus online que recoge más de 2700 textos escritos por estudiantes de TL y TT de la Facultad de Letras de la KULeuven y de la Hogeschool Lessius desde 2004-2005 hasta 2010-2011.

Las redacciones provienen de los tres primeros cursos de tres instituciones, recogidas entre 2005 y 2011, y fueron anotadas digitalmente con una misma versión personalizada del programa Markin[i], cuya "barra de botones" permite anotar de manera sistemática los problemas o 'errores' contenidos en los textos. Las anotaciones cubren todos los componentes de la redacción —de la ortografía al texto, pasando por la puntuación, la morfología, la morfosintaxis, la pragmática, el léxico, etc.—. El corpus en internet va acompañado de una descripción cualitativa y cuantitativa de cada componente del mismo (número de redacciones, número de palabras por texto) y un sistema de búsqueda que permite buscar

ejemplos y su contexto a partir de criterios como tipo de problema, curso, año académico e institución.

En nuestra propuesta confluyen dos métodos teóricos:

1. Análisis de Errores (Fernández 1997, 2004, García González 2007, S. Gargallo 1993, 2008, Vázquez 1991,1999)
2. Interlengua y el impacto o interferencia de L1 y L2 en la clase de lengua (Bueno González 1992, Roldán Tapia 1997, Suby y Asención-Delaney 2009, Torrecilla 2011)

Estos dos métodos se iniciaron ya en el siglo pasado y su interés se ha acrecentado de nuevo gracias a la compilación, descripción y análisis de corpus de aprendices (Granger 1996, Nesselhauf 2004, Ellis & Barkhuizen 2005, Díaz-Negrillo & Fernández Domínguez 2006, McEnery et al. 2006 en O'Keeffe et al. 2007).

Por otra parte, y en relación con el tema de la IL, nos encontramos con la problemática de la referencia a la L1 y L2 en la clase de lengua extranjera y su impacto sobre el proceso de aprendizaje. Dicha problemática constituye una discusión tradicional en la que siguen defendiéndose varias convicciones extremas sin aportar pruebas objetivas de la plusvalía para ninguna de ellas. Esta discusión tiene aún más cabida en el contexto multilingüe de la Bélgica donde llevamos a cabo nuestra labor como docentes de ELE.

Nussbaum (1991) distingue tres grupos de profesores de lengua extranjera: un primer grupo que declara nunca recurrir a la lengua materna, un segundo grupo que defiende el uso de la lengua materna para dar consignas, para ofrecer explicaciones metalingüísticas y para traducir conceptos y palabras difíciles (sobre todo en los niveles de principiantes) y un tercer grupo que sólo utiliza la lengua materna en situaciones de "crisis", cuando se observa que la comunicación se ha bloqueado. A pesar de la falta de una argumentación detenida a favor de la exclusión de la L1 en el aula, se suele optar por esta posición en la clase de español para adultos (el tipo de enseñanza del español mayoritario en Flandes). No obstante, varios estudios concluyen que el uso exclusivo de la LE contrae desventajas importantes para el proceso de aprendizaje: Suby y Asención-Delaney (2009) se refieren a investigaciones hechas realizadas por Chaudron y por Thompson, que muestran que la lengua simplificada por parte del profesor hace que los estudiantes tengan menos oportunidades para evaluar el input que reciben, que los estudiantes de niveles principiantes de español produzcan un habla muy poco creativa en la LE y que no tengan mejoras significativas en su habilidad de escuchar la LE a pesar de

recibir mucho input en la LE por parte del profesor. Por otro lado, la limitación de la L1 al metalenguaje, las instrucciones, las dificultades o los momentos de crisis la degrada al estatuto de un instrumento meramente negativo, sin aprovechar sus posibilidades para reforzar de manera positiva el proceso de aprendizaje. Una de ellas se sitúa en el campo de la intercomprensión, que Meissner define como "la capacidad de comprender una lengua extranjera sin haberla aprendido sobre la base de otra lengua" y añade que "en general, las variedades de una misma lengua son intercomprensibles" (Meissner et al. 2004: 16). En esta didáctica de la intercomprensión y del plurilingüismo, varios autores (e.g. Meissner et al. 2004, Vez 2007, Carullo et al. 2010) parten de la idea de que las estructuras comunes son más beneficiosas que perjudiciales en el aprendizaje de una segunda o tercera lengua de la misma familia, razón por la cual la UE apoya actualmente varios proyectos cuyo objetivo es desarrollar estrategias, materiales y actividades para promover la intercomprensión y el plurilingüismo en el aprendizaje de las lenguas (e.g. BabelWeb). Mientras estos proyectos se centran más bien en las destrezas (como la lectura y redacción de textos) y el nivel macro de la lengua (como los marcadores del discurso), en nuestro proyecto nos proponemos desarrollar otra estrategia y un material apropiado en el nivel micro de la lengua, a saber: la frontera entre el léxico y la gramática. Nuestro proyecto de doctorado pretende dar un paso más en esta línea de investigación ya abierta e incluir la perspectiva de la interferencia de más de una lengua (la LM, pero también otras L2) en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Las hipótesis que tomamos como punto de partida son las siguientes:

(1) el análisis de errores del corpus de aprendices Aprescrilov sabrá determinar de manera objetiva qué errores se deben a la interferencia con el francés y en qué medida, por un lado, y con el neerlandés, por el otro.

(2) si la presentación de los temas se hace de manera contrastiva L1-L2-LE y si está basada en los problemas reales y más frecuentes que nos haya revelado el análisis de errores, los alumnos sabrán servirse mejor de las estructuras en cuestión y evitar en

mayor medida los escollos de las interferencias típicas español-francés-neerlandés.

3. METODOLOGÍA

El proyecto de investigación recogido en esta tesis doctoral consta de dos grandes fases:

Fase 1: subdividida, a su vez, en tres grandes bloques:

Estado de la cuestión, lectura de la bibliografía sobre:

- Análisis de Errores e Interlengua
- los verbos de cambio y preposiciones
- el tratamiento de corpus de aprendices

b) Ampliación del corpus escrito con textos de estudiantes belgas francófonos (en colaboración con la UCL de Louvain-la-Neuve) y holandeses (Radboud Universiteit Nijmegen) para comprobar el aumento o disminución de la interferencia del francés y del neerlandés como explicación de dichos errores. En este sentido se supone que el francés produce un mayor número de interferencias en el aprendizaje del español, y que los estudiantes francófonos mostrarán mayor cantidad de errores por influencia de dicha lengua que los estudiantes holandeses, mientras que los flamencos se situarán en un punto intermedio en esta escala entre los francófonos y los holandeses debido al estatuto de L2 del francés en Flandes.

c) Análisis de los textos recogidos en el corpus Aprescrilov. Búsqueda de errores cometidos en lo referente a los verbos de cambio y las preposiciones a, de, en, por, para, descripción del error, comprobación de hipótesis del grado de interferencia del francés y/o del neerlandés.

Fase 2:

Una vez superada la fase de análisis y ampliación del corpus, a la luz de las conclusiones obtenidas tras el análisis del mismo, entraremos en la parte más creativa del estudio, puesto que diseñaremos un instrumental didáctico que ayude, por un lado, a los profesores a explicar mejor y de forma más clara el tema de los verbos de cambio y el uso de las cinco preposiciones ya mencionadas y, por otra parte, que sirva como instrumento para que los estudiantes aprendan dichas estructuras y cometan la menor cantidad de errores posibles.

A continuación, para comprobar la utilidad de dicho material didáctico, nos guiaremos por un sistema de comprobación pre- y postest:

pretest en varios grupos paralelos de alumnos para medir el grado de aplicación correcta de los verbos de cambio en español escrito.

postest en los mismos grupos paralelos de alumnos para medir el impacto de dicha presentación contrastiva sobre la calidad del output del proceso de aprendizaje con respecto al tema de los verbos de cambio: en uno(s) aplicaríamos las herramientas didácticas diseñadas a la luz de las conclusiones extraídas tras el análisis y ampliación del corpus de textos y en otro(s) no y así, comprobaríamos el efecto de las mismas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de español y, sobre todo, en su capacidad de cometer menos errores en lo que a este tema se refiere. Por supuesto, tendremos en cuenta la literatura existente al respecto y cuidaremos al máximo una posible contaminación de los resultados obtenidos mediante, por ejemplo, la variedad en el tipo de tareas requeridas o la discreción con los alumnos a la hora de comunicar el propósito de dicho postest.

Una vez finalizados estos dos proyectos de tesis doctoral, en una fase ulterior de la investigación intentaremos llevar a cabo una nueva ampliación del corpus mediante material oral grabado y apuntado en las clases, para comprobar la hipótesis de que los alumnos cometen menos errores en la lengua escrita sencillamente por una cuestión de intentar evitar aquellos elementos susceptibles de llevarles a error, algo que el carácter inmediato y menos reflexivo de la lengua oral no permite. El corpus podría ampliarse también con textos escritos de niveles avanzados, en los que el problema de los verbos de cambio en concreto viene dado por la enorme variedad de los mismos en español en comparación con el neerlandés, que sólo dispone de uno (Hanegreefs 2000; Meulman 2003), además de la dificultad que entraña la elección de uno u otro para los estudiantes.

Consideramos que esta tercera fase se corresponderá con una posible investigación ulterior, debido no solo a la gestión del tiempo, sino también a la diferencia sustancial entre el material oral y el escrito y a la dificultad que entraña recogerlos.

4. VERBOS DE CAMBIO

Se trata de los siguientes verbos: hacerse, volverse, quedarse, ponerse, llegar a ser, convertirse (en) y los menos frecuentes tornarse (en), meterse a, trocarse. Aparecen recogidos bajo esta denominación en apenas dos o tres de los manuales de ELE más utilizados en Flandes (Prisma, Abanico, Gramática en Uso). Además, las gramáticas no suelen prestar mucha atención al tema y, aparte de Mariví Pavón Lucero y Yuko Morimoto (2007), el tema ha sido abordado por Coste y Redondo (1965), Fente (1970), Pountain (1984), Eberenz (1985), Alba de Diego y Lunell (1988), Porroche Ballesteros (1988), Bermejo Calleja (1990), Eddington (1999) y Rodríguez Arrizabalaga (2001).

Los verbos de cambio son percibidos como problemáticos tanto por los profesores de ELE, que carecen de recursos suficientes para explicarlos, como por parte de los alumnos, ya que todos estos verbos se expresan en neerlandés con un solo verbo, a saber, worden, que no tiene equivalencia directa en español, de modo que su traducción no es tarea fácil para los aprendices flamencos de ELE, quienes parecen intentar paliar el problema recurriendo a una traducción literal e inexistente del equivalente francés (*devenir), evitando el uso de los equivalentes españoles o arriesgándose a utilizar uno de ellos al azar.

Además, worden presenta otro problema añadido: en neerlandés se usa también para construir la pasiva, de modo que, cuando el estudiante se ve en la necesidad de recurrir a tal estructura sintáctica en español, en su mente se "activa" también worden, cuyas posibilidades de traducción en español se ven pues percibidas como problemáticas por parte del aprendiz de esta lengua. Dicho esto, insistimos en el objetivo clave de elaborar un material didáctico específico para la explicación de los verbos de cambio que parta de las conclusiones obtenidas a la luz del AE de la IL de nuestros estudiantes flamencos de español.

5. PREPOSICIONES

Respecto a las preposiciones, a pesar de la atención que se les dedica en los manuales de ELE, y la que nosotros mismos como profesores le dedicamos, sabemos que las preposiciones constituyen uno de los temas que más se resisten a nuestros estudiantes de español. No sólo por la dificultad del tema en sí, sino también por la

frecuencia de su uso en español. Se sabe también que es un error frecuente y que se repite en todos los niveles de estudiantes con los que trabajamos.

Sin embargo, como el abarcar el estudio de todas las preposiciones sería un proyecto arduo y fragoso, la tesis va a centrarse en el estudio de cinco preposiciones, a saber: a, de, en, para y por. La elección de las preposiciones se justificará basándose en dos motivos: primero, dichas preposiciones son de las más frecuentes en nuestra lengua, y segundo, es en el uso de estas cinco preposiciones donde se ha detectado una mayor interferencia de las otras lenguas.

Los errores se clasificarán según tres tipos:

- Omisión: cuando el estudiante no utiliza una preposición y en español es necesario.
  Ej.: Por la tarde invitamos Betty y Lucho ...
- Adición: cuando el estudiante utiliza una preposición y en español no es necesario y además incorrecto.
  Ej.: Aprendo mucha gramática, pero es también importante de practicar una lengua.
- Confusión: cuando el estudiante utiliza una preposición en lugar de otra y es incorrecto.
  Ej.: Puede llover a mares por días.

De una primera aproximación a los errores recogidos en nuestro corpus podemos deducir que no se puede corregir el uso erróneo de la preposición de forma aislada, sino dentro de la estructura en la que se usa. Tampoco se puede dar una simple traducción de las preposiciones, porque ésta no explica todos los usos preposicionales.

La complejidad del tema se desprende también de las siguientes estructuras preposicionales:

- Vuelta a Bélgica
- Vuelta a España (La vuelta ciclista a España)
- Vuelta a la manzana
- Vuelta al mundo
- Vuelta a la tortilla

NOTAS

1 Markin, elaborado por Creative Technology, permite anotar redacciones de manera digital. (http://www.cict.co.uk/software/markin/)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba de Diego, V. y Lunell, K. (1988): Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas, en Jauralde, P. y Sánchez Lobato, J. y Peira, P. y Urrutia, J. (eds.), Homenaje a Alonso Zamora Vicente. *Volumen I: Historia de la Lengua: El español contemporáneo*, Madrid: Castilia, 343-359.

Baralo, M. (2009): A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas 5.*

Bermejo Calleja, F. (1990): *Verbos de cambio o devenir en español*, en Montesa Peydro, S. y Garrido Moraga, A. (eds.), Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación, Málaga, 47-60.

Bueno González, A. (1992): *El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera*, en Etxeberría, F. Y J. Arzamendi (eds.) Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Bilbao: AESLA.

Bustos Gisbert, J.M. (1999): Análisis de Errores: Problemas de Tipologización. *Lingüística para el siglo XXI. Vol. I*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 303-313.

Buyse, K. N. Delbecque & D. Speelman (2009): *Adquisición de la expresión escrita. Trampas y pistas concretas en el español del neerlandófono*, Edelsa/Averbode: Madrid/ Averbode.

Carullo, A.M., S. Marchiaro & A.C. Pérez (2010): Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances, en P. Doyé & F.-J. Meissner (eds.) *Lernerautonomie durch Interkomprehension*, Tübingen: Narr, 250-267.

Coste, J. y Redondo, A. (1965): *Syntaxe de l'espagnol moderne*, París: Société d'édition d'enseignement supérieur.

Díaz-Negrillo A. y J. Fernández Domínguez (2006): Error Tagging Systems forLearner Corpora, en *Revista española de lingüística aplicada*, Número 19.

Delbecque N. & L. Van Gorp. (2012): *Hacerse y volverse como nexo pseudo-copulativo: dos maneras de concebir el cambio en español.* En prensa: Bulletin Hispanique 114.

Eberenz, R. (1985): Aproximación estructural a los verbos de cambio en Iberorromance, *Linguistique comparée et typologie des langues romanes* 2, 460-475.

Eddington, D. (1999): *On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state* [http://linguistics.byu.edu/faculty/eddingtond/become.pdf]

Ellis R. and G. Barkhuizen (2005): *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.

Fente, R. (1970): Sobre los verbos de cambio o devenir, *Filología Moderna* 38, 157-172.

Fernández, S. (2007*): Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

Fernández S. (1994): Las preposiciones en la interlengua de aprendices E/LE. ASELE, Actas IV, 367-380.

García González, Javier (2007): *Una propuesta de tipología de errores, en Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingüe*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

Geerreiro de Castro, M.A. (1992): *The effective use of L1 in an L2 classroom*. English Teaching Forum, 30/4, 35-36.

Gilquin, G., S. Granger & M. Paquot (2007): Learner corpora: the missing link in EAP pedagogy, en Thompson, P. (ed.), Corpus-based EAP Pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes* (IRAL Special issue) 6, 319-335.

Granger, S. (1996): From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora", en Aijmer, K. – Altenberg, B. – Johansson, M. eds. *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*, Lund: Lund University Press, 37-51.

Guitérrez Quintana E. (2005): *Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español.* Estudios de lingüística, Universidad de Alicante.

Hanegreefs, H., (2000): *El verbo neerlandés worden y su traducción española*, KU Leuven (tesis final de licenciatura)

Liceras, J.M., (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

McEnery, T., R. Xiao and Y.Tono (2006*): Corpus-based Language studies. An advanced resource book*, Oxon: Routledge.

Meissner, F.-J., C. MeissneR, H.G. Klein T.D. Stegman & D. Tilbert, (2004): EuroComRom – *Les sept amis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurochompréhension*, Aachen: Shaker Verlag.

Meulman, T., (2003): *Worden y su traducción. ¿Cómo se traducen los diferentes valores del verbo neerlandés worden al español y qué matices se pierden o se añaden en la traducción*?, Universidad de Leiden (tesis doctoral).

Morimoto Y. & Pavón Lucero M. V. (2007): *Los verbos pseudo-copulativos del español*, Madrid: Arco/Libros.

Nesselhauf N., (2004): "Learner corpora and their potential in language teachin", en J. Sinclair (ed.) *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins, 125-152.

Nussbaum, L. (1991): La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo, *Signos: teoría y práctica de la educación* (4), 36-47.

O'Keeffe, A., M. McCarthy & R. Carter, (2007): From Corpus to Classroom. *Language use and language teaching,* Cambridge: CUP.

Penadés Martínez, I. (2003): *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*; [www.linred.es]

Perea Siller, F.J. (2007): Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE, *MarcoELE. Revista de Didáctica*. 5/2007. www.marcoele.com

Porroche Ballestereos, M. (1988): *Ser, estar y verbos de cambio*, Madrid: Arco Libros.

Pountain, C. (1984): La noción de 'devenir' en español, *Boletín de la Asociación Europea de profesores de Español* 31, 111-116.

Rodríguez Arrizabalaga, B. (2001): *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos*, Huelva: Universidad de Huelva.

Roldán Tapia, A.R. (1997): Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera. *Aula abierta*, Nº 69, 43-52.

Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. *MarcoEle*, 12: 1-27. http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf

Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H. (eds.)(2001*). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2001: 955-962.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale.* Paris: Editions de Minuit.

O'Malley, J.M, Chamot, A.U., Stewner-Manzares, L., Kupper, L., Russo, R.P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate. ESL students. *Language Learning*, *35*(1), 21–46.

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

FÖRDERUNG DES AKADEMISCHEN SCHREIBENS MITHILFE VON OFFENEN UNTERRICHTSMETHODEN

Gabriela Gorąca-Sawczyk
Adam Mickiewicz Universität, Poznań, Polen
gabriela@amu.edu.pl

Gorąca-Sawczyk, G. (2013). Förderung des akademischen Schreibens mithilfe von offenen Unterrichtsmethoden. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso).

RESÜMEE

Das akademische Schreiben, das sich aus verschiedenen Prozessen, angefangen mit der Zeitplanung über die Konzeptionierung und die Literaturrecherche bis hin zum Verfassen von (eigenen) Texten (Berichten) zusammensetzt, bereitet vielen Studierenden große Schwierigkeiten. Die genannten Fähigkeiten sind nicht nur im Studium, sondern auch im Beruf erforderlich. Deshalb sollten sie in Bachelor- und Masterseminaren reflektiert und gelernt werden.

Die Thematisierung der das akademische Schreiben begleitenden Prozesse stellt eine erhebliche Herausforderung an die Betreuer wissenschaftlicher Arbeiten.

Die sogenannten offenen Unterrichtsformen, zu denen u.a. Projektarbeit, Stationenlernen, kooperatives und internetgestützes Lernen gehören, stellen eine gute Möglichkeit dar, die Studierenden an die Prozesse des wissenschaftlichen Schreibens heranzuführen.

In dem vorliegenden Beitrag werden mannigfaltige Argumente für den Einsatz der offenen Unterrichtsformen in Bachelor- oder Masterseminaren erläutert sowie Vorschläge zu deren Umsetzung gemacht. Dabei wird auch die Rolle des Lehrenden berücksichtigt und dem Leser nähergebracht.

Schlüsselwörter: akademisches Schreiben, offene Unterrichtsmethoden, Schreibfertigkeit, Stationenlernen, Projektunterricht, internetgestützter FSU, Wikis, Blogs, digitale Wörterbücher.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to find out, how to develop students' scientific writing skills using an open learning as a teaching method. Writing a bachelor's or master's thesis requires from students such abilities as effective time management, planning or well organised literature research, just to name a few. They can be acquired not only through the

project work, but also learning in a circle, using wikis or digital dictionaries. The analyse highlights the importance of working on the above mentioned abilities using open learning, as in this way students can better understand the whole process of scientific writing.

Key words: scientific writing, writing skills, open learning, wikis, learning in a circle, project work.

1. EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK

Ob das akademische Schreiben [1] in Form einer Bachelor- oder Masterarbeit eine wichtige Rolle im universitären Ausbildungsprozess spielt, ist eine Streitfrage. Im vorliegenden Beitrag wird jedoch dafür plädiert, dass das wissenschaftliche Schreiben nicht aufgegeben werden sollte, da die Entwicklung dieser Art von Schreibfertigkeit den Studierenden zahlreiche Vorteile bringt. Entwickelt werden dabei:

- das analytische und das logische Denken,
- die Fähigkeit, Schreibaufgaben kreativ zu lösen,
- lexikalische und grammatische Kompetenz,
- nicht nur die Schreibfertigkeit, sondern auch das Leseverstehen,
- Zeitplanung und -management,
- Selektion von Informationen,
- Selbstdisziplin und Selbstständigkeit.

Darüber hinaus fällt es den Studierenden leichter, durch das Verfassen der Bachelor- oder Masterarbeit die Fragestellung sowohl ihrer Forschungsarbeit als auch generelle Fragestellungen in Bezug auf ihr Gebiet zu verstehen. Darüber hinaus erfahren die Studierenden durch die Literaturrecherche, welche Trends es aktuell in ihren Forschungsdisziplinen gibt und welche Fragen diskutiert werden.

Bestimmt könnten hier auch noch weitere positive Seiten des akademischen Schreibens aufgezählt werden. Die oben genannten sind allerdings für die Autorin von besonderer Bedeutung, weil die beim Schreiben erlangten Kenntnisse und Fähigkeiten im Berufsleben ihre Anwendung finden können.

2. DIE FERTIGKEIT SCHREIBEN

Um zu verstehen, wie das akademische Schreiben in einer Fremdsprache gefördert werden sollte, muss zuerst der Begriff „Schreibfertigkeit" kurz definiert werden.

Das Schreiben im Fremdsprachenunterricht wird als vierte und schwierigste Fähigkeit neben dem Sprechen, Hören und Lesen betrachtet. Kosevski Pulijć (2009) definiert das Schreiben als:

> nicht nur ein Mittel, mit dem wir ein Ziel erreichen, sondern vor allem einen Prozess, der beim Fremdsprachenlernen durchlebt und allmählich bewusst gemacht wird (Kosevski Pulijć 2009: 92).

Es werden zwei Ansätze in der Schreibvermittlung unterschieden: „die eher am Text interessierte Aufsatzdidaktik (produktorientiert) und die eher am Entstehungsprozess ausgerichtete Schreibdidaktik (prozessorientiert)" (Becker- Mrotzek 2007:40).

Die Autorin des vorliegenden Artikels unterstreicht die Tatsache, dass hier das Schreiben als Prozess diskutiert wird. Deshalb sollte in Erwägung gezogen werden, auf welche Art und Weise die Ideen / Reflexionen gesammelt, geordnet und schließlich ausgedrückt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang ebenfalls die Frage nach geeigneten Möglichkeiten, um die Studierenden auf den Schreibprozess vorzubereiten.

3. AKADEMISCHES SCHREIBEN

Das akademische bzw. wissenschaftliche Schreiben bezieht sich in diesem Beitrag vor allem auf das Verfassen einer Bachelor- bzw. einer Masterarbeit. Das Vorgehen beim Verfassen solcher Arbeiten ist immer gleich:

> Die Produktion wissenschaftlicher Texte ist ein Prozess, in dem man eine bestimmte Folge von Arbeitsschritten einzuhalten hat (…) Das Verfassen schriftlicher Arbeiten folgt einem Phasenablauf, der wegen seiner inneren Logik keine grundsätzlichen Änderungen verträgt (Andermann 2006: 17).

Aus dieser Definition folgt für den Lehrenden, das er den Studierenden klar machen sollte, welche Phasen beim akademischen

Schreiben (und nicht nur) zu beachten sind. Zu den wichtigsten gehören:

- Vorerklärung (Forschungsstand kritisch auswerten),
- Orientierung (Ideen sammeln, Thema eingrenzen),
- Recherche (Forschungsliteratur recherchieren und analysieren),
- Strukturierung (Inhaltsverzeichnis schreiben),
- Rohfassung (erste Version verfassen),
- Überarbeitung (den Text korrigieren, den Schreibprozess abschließen) (Esselborn-Krumbiegel 2004: 16-20).

Die Auflistung zeigt, dass dieser Prozess kompliziert ist und einer guter Vorbereitung bedarf.

In Polen besuchen gewöhnlich die Studierenden des 3. Studienjahres das sogenannte Proseminar, in dem sie erfahren, welche formalen Richtlinien beim Schreiben einzuhalten sind und wie der Schreibprozess im Allgemeinen und im Besonderen konzipiert ist und erfolgen sollte. Was den Studierenden fehlt, ist Erfahrung in Bezug auf die holistische Betrachtungsweise des Schreibprozesses, die Planung einzelner Schritte, Selektion von Informationen, Konzipierung. Zwar wird im Proseminar auf diese Aspekte hingewiesen, aber aufgrund von Zeitmangel ist man als Lehrende/r nicht im Stande, alle Schritte mit den Studierenden zu üben. Sie haben somit keine Chance zu erfahren, welche Vorgehensweisen eine positive und welche eine negative Auswirkung auf den Schreibprozess haben.

4. OFFENE UNTERRICHTSMETHODEN

Reich (2008) beschreibt die Vielfalt verschiedener Unterrichtsformen, die sich vom Frontalunterricht abgrenzen als eine wichtige Charaktereigenschaft der offenen Lehrweise, „die sich sowohl auf das Schülerverhalten als auch auf das Lehrerverhalten beziehen" (Reich 2008).

Die obige Beschreibung bezieht sich auf die schulische Umwelt. Die offenen Unterrichtsmethoden lassen sich jedoch ebenso gut in den universitären Fremdsprachenunterricht integrieren. Die Konzeption des Einsatzes offener Methoden setzt voraus, dass der Student im Unterricht mitentscheidet, in welcher Reihenfolge, wie, wie lange und in welcher Sozialform er die Aufgaben ausführt:

> Die sich schrittweise im Unterricht vollziehende Öffnung in methodischer, inhaltlicher und organisatorischer Dimension erlaubt dem Lerner am Unterrichtsgeschehen mitzuwirken. Ihm wird Raum für ein selbstbestimmtes Lernen geschaffen (Kuligowska 2010: 138).

5. EINSATZ VON OFFENEN UNTERRICHTSMETHODEN ALS VORBEREITUNG AUF DAS AKADEMISCHE SCHREIBEN

Zu den offenen Lernarrangements, die sich nach Meinung der Autorin am besten für die Entwicklung des akademischen Schreibens eignen, gehören Projektunterricht, Stationenlernen sowie der internetbasierte Ansatz.

5.1 Projektunterricht

Die Projektarbeit sollte ähnlich wie der Schreibprozess – etappenweise – realisiert werden. Nachdem die wichtigsten Ziele und Problematik der Arbeit im Projekt bestimmt worden sind, sollten sich Lehrende und Lernende in Bezug auf die Art und Weise einigen, wie das jeweilige Projekt zu bearbeiten ist. Danach folgen die gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens und die Feststellung des Wissensbedarfs und des im jeweiligen Themenbereich vorhandenen Vorwissens. Dies kann in Kursen mithilfe von Übungen, Erforschungen oder Erkundungen erfolgen. Die Lernenden arbeiten in Gruppen. Das Projekt endet mit der Präsentation der Ergebnisse und einer Reflexion des Lernprozesses (vgl. Lehker 2003: 564f.).
Aus dem Beschriebenen geht hervor, dass die Phasen des Projektunterrichts denen des Schreibprozesses ähneln. Daher kann schlussgefolgert werden, dass die Projektarbeit also den Studierenden eine weitere Möglichkeit bietet, an das Schreiben wissenschaftlicher Texte herangeführt zu werden.

5.2 Stationenlernen

„Stationenlernen", „Lernen an Stationen" oder „Lernzirkel" sind synonyme Begriffe, die sich auf das selbstständige Lernen an

Stationen mit unterschiedlichen Schwerpunkten beziehen (Wicke 2006: 5).

Die Vorgehensweise beim Stationenlernen erfolgt nach konkreten Prinzipien:

1. An jeder Station muss eine andere Aufgabe gelöst werden.
2. Die Studierenden entscheiden selbst, in welcher Reihenfolge sie ihre Aufgaben abarbeiten.
3. Die Studierenden bestimmen, in welchen Sozialformen sie einzelne Aufgaben ausführen.

Auf diese Art und Weise lernen die Studierenden, wie sie ihre Zeit planen (was beim Schreiben einer Bachelor- oder Masterarbeit bedeutsam ist) und Prioritäten zu setzen.

Sie erfahren auch, welche Vorteile Einzelarbeit, Gruppenarbeit oder Paararbeit haben. Oft wird den Studenten empfohlen, ihre Bachelor- oder Masterarbeiten gegenseitig Korrektur zu lesen. Diese Arbeitsform wählen sie aber selten. Beim Stationenlernen können sie den Nutzen der Partner- oder Gruppenarbeit bei den schriftlichen Arbeiten kennen lernen.

5.3 Internetbasierter Ansatz

Die Palette der Möglichkeiten, die das Internet im Bereich der Entwicklung der Schreibfertigkeit in einer Fremdsprache anbietet, wird immer breiter, angefangen mit den Wikis über Blogs bis hin zu elektronischen Wörterbüchern mit Programmen zum Notizen machen. Der internetbasierte Ansatz soll hier als eine Unterrichtsform verstanden werden, die sich sowohl an als auch außerhalb der Universität realisieren lässt. Die Internetnutzung kann auch als eine ergänzende und komplementäre Aktivität zu den im Unterricht realisierten betrachtet werden. Diese als *Blended Learning* bezeichnete Unterrichtsform definieren Barret und Scharma (2007) als „einen Sprachkurs, der einen Face-to-Face Unterricht mit der Nutzung der Technologie verbindet" (Barret, Sharma 2007: 7 übersetzt von G.G.-S.)

5.3.1 Wikis

Anhand von Wikis kann vor allem kooperatives Schreiben geschult werden:

> Wiki ist eine Internetseite, die sowohl von ihrem Verfasser, als auch von anderen Internetnutzern redigiert werden kann. Der Internetnutzer kann den Inhalt dadurch ändern, dass er Informationen ergänzt, streicht oder überarbeitet (Barret / Sharma 2007: 119, übersetzt von G. G.-S.).

Welchen Beitrag leistet die Arbeit mit Wikis zur Entwicklung des akademischen Schreibens? Dadurch, dass die Studierenden zusammen in der Gruppe ihre Texte gezielt entwerfen, umformulieren, umschreiben sowie kürzen oder ergänzen, lernen sie, ihre Gedanken präzise auszudrücken. Des Weiteren sammeln sie Erfahrungen im Korrigieren von Texten. Auch der Lehrer kann seinen Unterricht gezielter planen, wenn er weiß, wie die Studierenden beim Schreiben vorgehen:

> Wiki kann wertvolle Einsichten liefern, wie die Lerner zur Endversion eines Textes kommen. Dies wird durch das Nachvollziehen der vorgenommenen Veränderungen erreicht (ebd., übersetzt von G. G.-S.).

5.3.2 Die Arbeit mit elektronischen Wörterbüchern

Dringó-Horváth (2012: 37ff.) beschreibt nützliche Strategien, um mit Studierenden die Arbeit mit digitalen Wörterbüchern zu üben:

1. Bewusstmachung bekannter Strategien: die Studenten werden in dieser Phase gefragt, welche Erfahrung sie mit digitalen Wörterbüchern gesammelt haben, d.h. in welchen Situationen und warum sie online Wörterbucher benutzt haben. Dabei kann der Lehrer auch die Typologie elektronischer Wörterbücher besprechen;
2. Orientierung auf die Anwendung einer Strategie: Auf dieser Etappe erfahren die Studierenden, wie bestimmte elektronische Wörterbücher aufgebaut sind, und üben, diese zu benutzen;
3. Erprobung und Übung: die Studieren arbeiten mit den elektronischen Wörterbüchern in dieser Phase selbständig;
4. Bewusstmachung: die Studenten reflektieren die Arbeit mit Online-Wörterbüchern (Dringó-Horváth 2012: 37ff.).

Die Entwicklung der Fähigkeit, digitale Wörterbücher effektiv zu benutzen, ist beim Schreibprozess unschätzbar. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu unterstreichen, dass sich die elektronischen Wörterbücher von den traditionellen „nicht nur medial, sondern vor allem in der Vielfalt der angebotenen

sprachlichen Informationen bzw. in der revolutionären Art der Präsentation sprachlicher Daten" unterscheiden (Dringó-Horváth 2012: 36).

5.3.3 Mindmaps

Im Internet sind ebenfalls Programme zu finden, mit deren Hilfe Mindmaps erstellt werden können, wie beispielsweise *Mindmeister* (http://www.mindmeister.com/). Diese Software ermöglicht den Internetnutzern, ausgebaute Mindmaps zu bilden und diese beliebig umzustrukturieren. Auf diese Art und Weise werden Ideen und Schlüsselbegriffe für schriftliche Arbeit gesammelt. Mithilfe von Mindmaps fällt es den Studenten, die Fachtexte in einer Fremdsprache verfassen, leichter, Sinnzusammenhänge in der ausgearbeiteten Thematik zu finden und der wissenschaftlichen Arbeit eine logische Struktur zu geben.

5.3.4 Notizprogramme

Um den Schreibprozess zu ordnen, ist es empfehlenswert, spezielle Programme zur Anfertigung von Notizen zu verwenden. *Evernote* (www.evernote.com) macht das Notieren komfortabel, da der Student dieses Programm überall und zu jeder Zeit nutzen kann, sofern er Zugang zum Internet hat. Darüber hinaus kann er die Notizen in verschiedener Form konstruieren und Audio- und Videodateien aus dem Internet hinzufügen.

Ein großer Vorteil ist, dass sich der Studierende in diesem elektronischen Notizbuch leicht einen genauen Überblick über die gesammelten Informationen verschaffen kann, was beim wissenschaftlichen Schreiben von großer Bedeutung ist. Deswegen sollten die Lehrer die Studierenden über die Vielfalt nützlicher Online Tools informieren und sie im Unterricht und zu Hause auch mit solchen Programmen arbeiten lassen.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Definition von offenen Unterrichtsformen ist selbst eine offene Konzeption, d.h. sie wird ständig weiterentwickelt. Offene Unterrichtsmethoden im Unterricht setzen jedoch im Grunde genommen voraus, dass die Lerner (Studenten) selber entscheiden, wie, wann und in welcher Reihenfolge sie arbeiten. Sie übernehmen die Verantwortung für ihren Lernprozess. Beim wissenschaftlichen

Schreiben, worunter hier das Verfassen von längeren Arbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten) verstanden wird, ist die Entwicklung von Selbständigkeit und Autonomie in Bezug auf die Themenwahl, Überarbeitung, Strukturierung, Schlussfolgerung usw. durchaus wichtig.

Durch den Einsatz von Projektarbeit, Stationenlernen oder auch von Online-Tools verhilft die Lehrkraft den Studierenden, selbstständige Arbeit, die eine Grundvoraussetzung des akademischen Schreibens ist, zu lernen und den Schreibprozess reflexiv und bewusst zu betrachten.

FUßNOTE

1. Der Begriff „Akademisches Schreiben" wird in dem vorliegenden Artikel synonym zum Begriff „wissenschaftliches Schreiben" verwendet.

LITERATURVERZEICHNIS

Andermann, U. (2006). *Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden für das Studium und die Promotion*. Duden.

Becker-Mrotzek, Michael (2007). „Aufsatz- und Schreibdidaktik". In: Knapp Kalfried (Hrsg.). *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. 2. Auflage*. A Francke, 36-55.

Dringó-Horváth, I. (2012). „Lernstrategien im Umgang mit digitalen Wörterbüchern". In: *Fremdsprache Deutsch, 2012/46*, 34-40.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2002). *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben im Studium*. Paderborn: Schöningh.

Kosevski Pulijć, B. (2009). „Der Erwerb der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache – zwischen Konzepten und Modellen". In: *Glottodidactica XXXV.* Wydawnictwo Naukowe UAM, 91-101.

Kuligowska, K. (2010). „Reflexives Lernen im Lichte ausgewählter Offener Unterrichtsformen (Wochenplanarbeit und Freiarbeit)". In: Myczko, K. (Hrsg.) (2010). *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwertigen Fremdsprachendidaktik.* Peter Lang, 137-146.

Lehker, M. (2003). „Projektarbeit im DaF-Unterricht". In: *Information Deutsch als Fremdsprache. Nr. 6/ 30. Jahrgang*, Dezember 2003, Frankfurt/ M.: DAAD iudicium, 562-575.

Reich, K. „Offener Unterricht". http://www.konstruktivismus.uni-koeln.de/didaktik/download/offener_unterricht.pdf

Sharma, P. / Barret, B. (2007). *Blended Learning. Using Technology in and beyond the Language Classroom*. Macmillan.

Wicke, R. E. (2006). „Stationenlernen – was ist das eigentlich?" In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 35 – 2006.*

Evernote: http://evernote.com/intl/pl/ (1-09-2012).

Mindmeister: http://www.mindmeister.com/ (1-09-2012).

LINGUA-CULTURAL APPROACH TO TEACHING ENGLISH IDIOMS TO GEORGIAN STUDENTS

Irine Goshkheteliani, Professor
Faculty of Education and Sciences
Batumi ShotaRustaveli State University, Georgia
igoshkheteliani@yahoo.com

Dea Megrelidze, Student
Faculty of Education and Sciences
Batumi ShotaRustaveli State University, Georgia
deakuna_deako@mail.ru

Goshkheteliani, I; Megrelidze, D. (2013). Lingua-cultural Approach to Teaching English Idioms to Georgian Students. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

ABSTRACT

A language has a communicative function. The success of this process much depends how the speaker uses his background knowledge. We should underline the importance of the speakers' cultural awareness, the factors that support the communication, how language and culture correspond among themselves, how language reflects the world through consciousness of the person, how the individual and collective mentality, ideology and culture are reflected in the language, how language and culture create a world picture - primary, from the native language, and secondary, acquired when studying foreign languages. The maintenance of a cultural and national connotation of idioms is interpretation of the figurative basis of idiomatic picture of the world in the sign of cultural and national "space" of this language community. From this point of view it is possible to deduce methodologically important consequences: the cultural knowledge can be "caught" from an internal form of the idiom: there are some "traces" of the cultures, customs and traditions, historical events and life elements and the culture can be understood as a way of orientation of the subject in empirical, cultural, spiritual life on the basis of norms, standards, stereotypes, symbols, myths, etc. signs of the national culture which has been traditionally established in certain national language society.

***Key words**: language and culture, idiom, lingua-cultural approach to teaching idioms, the language picture of the world.*

1. INTRODUCCIÓN

English has become a very essential language in Georgia. It is currently the most frequently taught second language and when we speak about its importance, we should think how to help learners achieve communicative competence.

Linguistic creativity much depends on how language is used by the speakers in relation to local contextual purposes and especially for interpersonal interaction. One of the main difficulties is the correct usage of an idiom. A further difficulty is whether an idiom is appropriate in the given context or if a non-native speaker tries

to translate an idiom from his native language into English. It confuses a listener due to the lack of the common ground between their cultures. There is nothing that is obviously wrong, but somehow native speakers know that they wouldn't express themselves in quite that way. Louisa Bukingham (2006) remarks that **"**Idioms are widely recognized to be a stumbling block in the acquisition of a foreign language; it is often maintained that their 'arbitrary', language-specific nature makes them difficult for learners to understand and acquire, and resistant to translation."Learningidioms develops students' cultural awareness that benefits their proper usage in communication.

1.1 Culture and Language

Culture and language are means of collective co-existence and social practice kept in the memory of the society that is created by the people during the centuries. Cultural awareness helps people to become more understanding and tolerant of behaviors which are different from their own.

Difference between cultures causes some misunderstandings in the interactive communications between a foreigner and a native-speaker. Millions of people travel around the world and they all need to communicate in some way. They need to acquire not only linguistic competence but cultural awareness as well. Cross-cultural investigations can provide materials that assist language learners to deal with the problems of unknown environments. The native speaker puts in language his world vision, mentality, and the relation to other people in cross-cultural dialogue, and the non-native speaker receives that vision. "It is clear that there is a difference between the native and the non-native speakers' focus when they evaluate an oral discourse. The former focuses on the vocabulary related to the cultural and social factors. On the other hand, the latter lacks the ability to consider such factors. This is one of the major problems of the non-native speakers both at production and comprehension level (Kenan Dikilitaş, 2012).

Language and culture exist in each individual person. That individual is a thinker, a creator, a transmitter of the culture, he is the part of the society, and he uses the language for communication with other members of this society where he is supposed to be understood as they belong to the same community. But the indispensable condition of realization of any communication is that a speaker and a listener should have a mutual knowledge of realities or the background knowledge as a basis of a language interaction to understand each other. A "Language world picture" gives a non-native speaker the opportunity to realize the implicit meaning of the vocabulary through explicit meaning, to understand cumulated unconscious cultural information via background knowledge, to investigate cultural values via communicative process, to synthesize interrelation and interaction of the culture and the language.

Special interest should be drawn to idioms which are the most difficult items of language. If one can use them correctly in the communication, like native speakers, we say definitely that one's English is fluent. The lingua-cultural approach in teaching phraseology aspires to be approached to reality; it is focused on the maximum explication of processes which occur in the reproduction and perception of the English idioms.

1.2 Idiom as a Culture- based Language Unit

An idiom most often reflects the national specificity of the people. It is a figurative interpretation of reality and an emotional model of communication. Idioms are highly interactive items. They are strong and colorful examples of cross-cultural relations. The source of their origin is sometimes difficult to ascertain. They are firmly assimilated in various languages and have become part and the whole of these cultures. The main difficulty is whether an idiom is appropriate in the given context when a non-native speaker tries to translate an idiom from his native language into English. It may confuse a listener. The problem is often one of collocation, which is a central characteristic of the language in use. The way native speakers use English in the real world is largely idiomatic and it assumes that a fluent non-native speaker should be similarly idiomatic. When even very good learners of the language speak or write English, the effect is slightly odd. Since idioms evaluate the whole narrative summarizing the main events or opinion,a native speakers' unconscious knowledge of collocation is an essential component of their idiomatic and fluent language use and is, therefore, an important part of their communicative competence.

A large number of idioms are of folk origin; however, there are huge numbers of the biblical, mythological and author-specific idioms. Knowing culture, literature and traditions of different nationalities will help the language learner to communicate with a native speaker adequately. In this way, an idiom is the key, which enables people to open the gate of the national culture, history, traditions and beliefs of different people.

Luke Prodromouremarks that the love of puns and wordplay, often based on idiomatic sayings, is a common feature of a native speaker: "What is striking about informal uses of English is not only how common the idiom principle is, but just how common creativity with idioms is among native-speakers" (L. Prodromou, 2003, 42). Indeed, the need for greater idiomatic competence is precisely what linguists propose for the non-native speaker.

2. TEACHING IDIOMS TO GEORGIAN STUDENTS

Georgia aims at creating favorable conditions for learning foreign languages. Georgia, as a member of the European Union,has entered in the linguistically and culturally diverse area. Without profound knowledge of foreign languages, students would find it difficult tointegrate in this area and fully realize their own personal abilities. The Georgian national curriculum aims to develop skills of communication based on "dialogue of cultures" that means to respect every lingua-cultural identity, creation of a positive attitude and interest towards cultural diversity and the whole world.

Priority objectives of foreign language teaching are to:

-develop adult speech skills (listening, reading, writing, speaking) in at least two foreign languages;
-ensure developing of good communication skills;
-give a positive mood linguistic - cultural diversity and realize it as a manifestation of the private world of diversity;
-develop the ability to understand different cultural concepts
-prepare for cooperation in different linguistic - cultural identity;
-develop effective teaching of language skills.

The most important aim of learning foreign languages is communication with people of different nationalities. Cultural awareness means to understand human behaviors, traditions and values of different people. Development of multilingualism helps a person to perceive cultural and language diversity. The lingua-cultural approach towards teaching English focuses on perception of the world through culture "prisms": its installations, concepts, stereotypes, symbols, standards, having emphasized thus a special role in the process of interpretation.

Learning English is quite complicated for the Georgian learner, as it is significantly structurally different language from Georgian. The reasons for mistakes made under the influence of the Georgian language are: 1. Incorrect analogy of native language (misuse of prepositions, tenses, phrasal verbs, articles, subject-verb agreement, etc.); 2. A psychological process of acquisition of English as the primary foreign language; 3. Mistakes caused by other foreign language analogies.

By comparing the texts imposed on the cultural diversity of other people, we can help students to understand that there are important principles of truth, beauty and traditions of the culture; in other words, learning a foreign language means to open the door to valuable cultures in the world. This process itself represents a necessary condition for comprehension of uniqueness, originality of different cultures, and the formation of personal qualities and individual ideas about world cultures. Essential social, psychological and pedagogical aspects of teaching languages exercise the usage of the foreign language in certain socio-cultural situations with the proper contents, paying attention to the standards of behavior stereotypical to different cultures, possessing the particular features reflecting the specifics of native speakers' mentality, their similarity and distinctions. The lingua-cultural approach to teaching languages develops students' lingua-cultural competence,expands their positive attitude to cross-cultural relationship that creates conditions for cross-cultural dialogue and cooperation, mutual understanding and empathy preserving and promoting originality of their own culture.Effective and productive methodology of teaching foreign languages combines the lingua-cultural and communicative competence with lingua-didactics. It defines the existence or absence of socially useful values, distinguishes and understands the depth of information implied in the different discourse, it provides tolerance to various cultures in the course of verbal communication, and it compensates skills which are under formation in the process of language acquisition.

Verbal registration of thought, language images play an extremely important role in speech communication, providing an exchange not only ideas, but also emotions. Emotion can be vividly expressed in the phraseology. Mastering foreign phraseology on the basis of the lingua-cultural approach allows students to get acquainted with fragments of a language's image of the world which is new for them though so necessary for learning English language.Cicoure, Aaron V. (2006) remarks:

"Children grow up in the midst of the socially and historically constituted artifacts and traditions, which enables them 1) to benefit from the accumulated knowledge and skills of their social groups; 2) to acquire and use cognitive representations in the form of linguistic symbols, analogies and metaphors constructed from these symbols; 3) to internalize certain types of discourse interactions into the skills of Dialogic thinking; 4) to develop cultural awareness. The speaker accumulates all these skills and knowledge to perform creative discourse. The fundamental aim of

conversation is for each participant to achieve the understanding of what the other intends to convey".

Essential and informative activity of students should include development of the following abilities: to use dictionaries and directories; to analyze in parallel located columns of initial, professionally translated and own interlinear translation of the text; to understand the depth of putting information by distinction of language and speech norms, divergences; to build the right strategy for clear text situations by attracting additional information, explanations, etc.; To show socio-cultural competence, by acquainting national values and culture; to express their own opinion. It is necessary to note that when students accurately realize the purposes and results, they learn to estimate the facts from outside, to estimate both successes and failures in the course of training. Ideally, without fear of misunderstanding people around, they become participants in the educational process. Our aim was:

1) To reveal cultural awareness of English phraseology,to elicit similarities and distinctions in a figurative and motivational basis of Georgian idioms with the same components; 2) to define metaphorical and figurative character of English and Georgian idioms in the language image of the world for the educational purposes.3) To develop lingua-cultural basis for active usage of English idioms in communication.

Ethno-national and universal features of the English and Georgian idioms are vividly depicted in the phraseology with the same Immediate Constituents, in particular, with the semantic center of the somatisms, animalisms, color,anthroponyms and toponyms. Their adequate perception reflects the mentality and provides comprehension not only of an English idiom, but also modern English culture.

Research suggests the best way to teach idioms is task-based, cooperative learning in small groups and pairs. Students elicit information from the texts, trying to guess the meaning of the idioms; then they share their suggestions with other groups and discuss and try to interpret the understanding of the culture or tradition of the people through the idiom meaning by comparing English and Georgian idioms.

Creative use of English idioms by the Georgian students depends on the tasks and the exercises, and can be characterized by the following didactic principles:

1. Presentation. Comparing and defining differences or similarities of Immediate Constituents and the meaning of the Georgian and English idioms.

To outline similarities or differences between the English and Georgian idioms the best way is to present them in the context where students meet idioms which are familiar to them as they exist in their native language and idioms which have no analogy in Georgian. Several idioms are presented and students are asked to guess the meaning; they recognize idioms that are common in the Georgian Language, then jumbled meanings are given and they match them to the idioms. Idioms with soma-center, animalisms, biblical phrases, color idioms are easily guessed, these concepts have similar understanding in both languages. E.g. Biblical idioms exist in both languages nearly with the same IC and the meanings. For example:

A drop in the bucket-წვეთიზღვაში(wveTi zRvaSi) a drop in the sea-A very small proportion of the whole.

Origin- From the Bible, Isaiah 40:15 (King James Version):

"Behold, the nations are as a drop of a bucket, and are counted as the small dust of the balance: behold, he taketh up the isles as a very little thing."

'A drop in the bucket' is the predecessor of 'a drop in the ocean', which means the same thing, and is first found in a piece from The Edinburgh Weekly Journal, July 1802:

"The votes for the appointment of Bonaparte to be Chief Consul for life are like a drop in the ocean compared with the aggregate of the population of France."

(http://www.phrases.org.uk/meanings/124000.html)

Forbidden fruit-აკრძალულიხილი(akrZalulixili)–A prohibited article.

Origin

Forbidden fruit originates from the Garden of Eden bible story. The biblical 'forbidden fruit' was of course the apple. In the story the type of fruit isn't actually mentioned - God forbade Adam and Eve to touch the fruit of the tree of knowledge. It is widely interpreted as being an apple though and the 'Adam's apple' is named after the fruit which is supposed to have stuck in Adam's throat.

The term began to be used figuratively in the 17th century. In 1663, Heath used it in his Flagellum; or, the Life and Death of Oliver Cromwell:"The stealing and tasting of the forbidden fruit of Sovereignty." (http://www.phrases.org.uk/meanings/141700.html)

Here are some idioms that were easily identified by the students as they were similar in meaning and IC (Immediate Constituent).

Welcome someone/something with open arms -გაშლილი ხელებით შეხვდა (შეეგება) ვინმეს(რაიმეს); - gaSlili xelebiT Sexvda (Seegeba) vinmes (raimes);

To do something behind someone's back -ვიღაცის ზურგს უკან- viRacis zurgs ukan

To turn one's back upon somebody -ზურგი შეაქცია- zurgi Seaqcia;

To be up to the ears in something - ყურებამდეა შეყვარებული- yurebamdea - (magaliTad, Seyvarebuli);

To stand on one's own two feet - მტკიცე (მაგარ) ფეხებზე დგას- mtkice (magar) fexebze dgas;

Blow out one's brains-ტვინის წაღება –tviniswaReba

Be up to the elbow's in work –ყელამდე ვარ საქმეში ჩაფლული– yelamde var saqmeSi Cafluli

Keep an eye on smth. or smb.–თვალი გეჭიროს ვინმეზე–ან რამეზე–Tvali geWiros vinmeze an rameze

Pull the wool over someone's eyes –თვალიდან ბეწვის გამოცლა– Tvalidan bewvis gamocla

Have got one's eye on smb.or smth. –თვალი დაადგა ვინმეს (რამეს) Tvali daadga vinmes (rames).

With one's eyes closed – საქმის თვალდახუჭული კეთება–saqmis TvaldaxuWuli keTeba

Throw dust in a person's eyes –თვალებში ნაცრის შეყრა– TvalebSi nacris Seyra

One's eyes deceive –თვალი მატყუებს– Tvali matyuebs

Can't believe one's eyes – თვალებს ვერ ვუჯერებ–Tvalebs ver vujereb

At this stage students are asked to express their impression of the introduced idiom; interpret the given phrase in a free form, having specified its senses and associations, etc. It helps them in the identification of estimated essence and perception of idioms by the Georgian students. Most significant in the lingua-cultural approach are the answers identifying the "traces" of cultural interpretation of phraseology. Basic words or semantic centers (animalisms, somatisms, etc.) indicate this or that type of information taken from the idiom – denotative, figurative, metaphorical, emotive, estimative, etc. Mainly, it is the denotative processing of idioms operating with knowledge of properties of designated, and motivational processing, i.e. Operations with gestalt structures (image of the phraseological unit) which, in turn, are connected with estimation and emotive processing of information.Such a complete perception of the phraseological unit in all versatility of its senses is caused by the essence of this language sign and speaks about a syncretism of its semantics. (Kovshova, 2009)

2. Practice. Sequence; from simple to difficult, from the studies to the unknown; repeatability of a learnt material should be taken into consideration.

2.1. Analysis and synthesis of idioms which are used in literature and everyday speech, in concrete speech situations; explaining and comparing the meanings of English and Georgian idioms.

2.2. Formation of lingua-cultural competence that promotes understanding of idioms as forms of expression of national culture, national and cultural specifics of the language.

3. Production. Usage of the idioms in speech: dialogues, different situations, presentations, essays, everyday speech, etc.

E.g. -Give the students a list of conversational topics, some of them ones that are easy to talk about with strangers in their own or other countries (e.g. weather), and some of which are difficult to talk about, ask them to use learnt idioms.

-Ask students to remember English and Georgian idioms connected with different public or religious holidays, tell what situations they are used.

- Draw two intersecting circles on the board and label them with the names of two countries, e.g. “England” and “Georgia,” write common idioms into the space where the two circles intersect, and idioms that are different to the spaces of their respective circles outside the intersecting part.

There are more possibilities to train idioms in speech.This is the most important stage, as it shows achieved results; this is accurate and creative usage of idioms in proper situations.The creativeness is a creation of a new, original image, idea. The image is something similar to real-life. Development of creative usage of idioms promotes understanding of English culture;itaccumulatesstudents’ bright images about the language picture of the world.Linguistic creativity much depends on how

language is used by speakers in relation to local contextual purposes and especially interpersonal interactions with language.

3. CONCLUSION

The Lingua-cultural approach of teaching idioms broadens cultural awareness of students; they learn not only language but the traditions and customs of the English people, they become more tolerant of other cultures, they start to respect other people's beliefs through the prism of Georgian lingua-cultural heritage.

The Lingua-cultural method includes two aspects of communication - language and cross-cultural. Our students are at least bi-cultural supposedly easily guided in national features, history, culture, customs of two countries, civilizations, the inner worlds.

Statistical methods indicators confirm that the modern world constantly speaks with metaphors including idioms. That is proved by their extensive use in oral or written communications. Consequently, nowadays, new epochal challenges and powerful cultural expansion, raise the importance of learning foreign languages for communicative purposes. Scientists believe that the most important data is the study of "phraseological language" (L. Buckingham) of different cultures in order to determine their diverse functions in different culture

BIBLIOGRAPHY

Antrushina G.(2000). *English Lexicology.* Moscow

Bukingham, L. (*2006). A multilingual didactic approach to idioms using a conceptual framework.* Language Design. Journal of Theoretical and Experimental Linguistics, 8: 35-45 (elies.rediris.es/Language_Design/LD8/2-Louisa-multilingual-LD8.pdf)

Cicoure, Aaron V.(2006).*The Interaction of Discourse, Cognition and Culture.* Discourse Studies. Vol.8, №1: 25-29

Dikilitaş, K. Demir, B. (2012). *Native and Non-Native Perceptions on a Non-Native Oral Discourse in an Academic Setting.*Turkish online journal of qualitative inquiry. 3(3): 33-54 (www.tojqi.net/articles/TOJQI_3_3/TOJQI_3_3_Article_3.pdf *)*

Grant, L. Bauer, L.(2004).*Criteria for Re-defining Idioms: Are We Barking up the Wrong Tree?* Applied Linguistics. Volume 25, Issue 1: 38-61.

Ковшова М.Л.(2009). *Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект).* Автореферат. Москва.

Prodromou, L. (2003). *Idiomaticity and Non-native speaker*. English Today.Volume 19: 42 - 48.

Tomalin, B. Stepleski , S. (1996). *Cultural Awareness.* Oxford. Oxford University Press.

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

AUDIODESCRIPCIÓN: ACCESO A LA CULTURA

Ana Heredero García
Universidad Antonio de Nebrija
aherederog@gmail.com

Heredero García, A. (2013). Audiodescripción: Acceso a la cultura. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

Mi Trabajo de Fin de Grado de Traducción *Audiodescripción: Acceso a la cultura* abarca el concepto de audiodescripción, su evolución en España hasta el día de hoy, así como el análisis de su situación actual y explicación de este proceso en el mundo del cine, el teatro, los museos, la danza y los lugares lúdicos.

Palabras clave: Trabajo Fin de Grado, Audiodescripción, España, cine, teatro, museos, danza, lugares lúdicos.

ABSTRACT

In my dissertation Audio Description: Access to Culture, I define the term audio description and explain its development in Spain up to the year 2012. I analyze furthermore its current situation and describe the process to audio describe cinema, theatre, art in museums, dance and touristic places.

Keywords: Dissertation, Audio Description, Spain, cinema, theatre, museums, dance, touristic places.

1. DEFINICIÓN

La audiodescripción es un servicio de apoyo a la comunicación para las personas ciegas o con discapacidad visual consistente en la descripción clara, sucinta y gráfica de lo que ocurre en las producciones audiovisuales. Se aplica en medios tales como el cine, el teatro, la televisión, la danza, los museos y los espacios lúdicos. La información sonora tiene lugar en los intervalos de silencio entre los comentarios del programa o el diálogo.

La audiodescripción permite que el espectador invidente sea capaz de acceder al arte visual de forma independiente, así como que reciba la información en el mismo momento en que ocurre, de tal forma que puede concentrarse en el espectáculo sin necesidad de deducir la acción exclusivamente por el contexto auditivo.

La descripción estriba, en primer lugar, en retratar las características físicas de los personajes, el decorado y las vestimentas con el fin de transmitir el diseño o estilo de la producción. Por regla general, este mensaje se emite antes del comienzo de la actuación y en el caso del teatro puede estar grabado. En segundo lugar, se describe la acción a lo largo de la representación, lo que supone un reto, pues dicha descripción debe introducirse en las pausas del guión de manera lógica y nítida, pero al mismo tiempo ser concisa y respetar los intervalos silentes intentando no abusar de un tiempo que puede suponer un momento de reflexión para el espectador o ser parte del dramatismo de la obra.

A pesar de estar agrupadas por igual en el mismo colectivo, se ha de tener en cuenta que existen diferencias entre las personas total o parcialmente ciegas. Del mismo modo que el grado de dificultad de la audiodescripción varía dependiendo de si se describe para alguien que nació sin poder ver o para alguien que hubo una vez que sí lo hizo y, por lo tanto, guarda recuerdos. Si bien es cierto que las personas discapacitadas pueden desarrollar un conjunto de ideas y representaciones mentales para convertir en visible lo que captan por otros sentidos, la audiodescripción es una herramienta para colaborar.

2. BREVE HISTORIA

La Constitución Española garantiza el derecho de todas las personas a recibir información veraz de forma igualitaria por cualquier medio de difusión y sin discriminación alguna (Anon., 1978). No obstante, la audiodescripción es un concepto relativamente nuevo en este país y primero conviene repasar brevemente su historia a nivel mundial: Fue en los años setenta

cuando Gregory Frazier desarrolló la idea de audiovisión en su tesis de postgrado en la Universidad de San Francisco (Thomas, 1996). Años después, en 1987, fundó el AudioVision Institute (ADC - Audio Description Coalition, 2010) en la Universidad Estatal de San Francisco junto al profesor August Coppola, hermano del cineasta Francis Ford Coppola y defensor del acceso al arte por parte de personas con problemas de visión. A partir de ese momento, la audiovisión o audiodescripción se expandió por Norteamérica y Japón (Zurita, 2010). Uno de los primeros en adaptar este sistema en Europa fue el Teatro Nacional Chaillot de París (Zurita, 2010), que desde entonces lo aplica a sus montajes. En 1989, se presentó la audiodescripción en el Festival de Cine de Cannes (Zurita, 2010). En la década de los noventa se desarrollaron distintos proyectos en el ámbito televisivo. De hecho, en 1992 se llevó a cabo el programa AUDETEL (Zurita, 2010) (AUdio DEscribed TELevision) en Gran Bretaña, que tuvo una buena acogida y ha convertido a este país en uno de los más avanzados en esta materia. La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) tomó este método con el nombre de Sistema AUDESC (ARISTIA, s.f.) con la intención de aplicarlo, en principio, a obras audiovisuales y en septiembre de 1993 dio comienzo a un programa de investigación y desarrollo que desembocó en la norma UNE 153020: *Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías* (ARISTIA, s.f.).

En España, existe una entidad orientada específicamente a la accesibilidad en los medios audiovisuales y es el Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción, CESyA. Es un centro técnico de referencia dependiente del Real Patronato sobre Discapacidad (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad) y está gestionado y liderado por la Universidad Carlos III de Madrid (Resalt, 2010). Su fin es favorecer la accesibilidad en los medios audiovisuales mediante los servicios de subtitulación y audiodescripción. Se trata de un centro pionero en el estudio de esta materia en nuestro país. Es más, forma parte del Centro de Tecnologías para la Discapacidad y Dependencia de la Universidad Carlos III, concebido en el año 2005, y es el principal proyecto de sus laboratorios de Televisión

Digital Terrestre, Accesibilidad Audiovisual y Tecnologías Asistenciales.

3. LA AUDIODESCRIPCIÓN EN DISTINTOS MEDIOS

En la televisión española, la audiodescripción no se ha desarrollado tanto como el subtitulado debido a la imposibilidad de muchas cadenas de ofertar este sistema que requiere un canal de audio opcional. La audiovisión es una opción más en la lista de idiomas del menú de audio. Desde el año 1995, Canal Sur emplea de forma regular este sistema mediante un canal de radio (Cintas, s.f.). De febrero de 1995 a finales de 1996 emitió un total de 76 películas audiodescritas y unas 132 de octubre de 1997 a diciembre de 2001. En 1999, TV3, Televisió de Catalunya, ofertó la serie *Plats Bruts* (Jordi Frades) audiodescrita. Radio Televisión Española, RTVE, oferta de igual modo material audiodescrito, por ejemplo el programa *Cine de barrio* (Cintas, s.f.). De diciembre de 2001 a abril de 2002 emitió la serie de dibujos animados *Nicolás* y de mayo a diciembre de 2003 una película por semana en el programa *Cine de oro* (Cintas, s.f.).

Según el Artículo 8 de la Ley 7/2010, de 31 de Marzo, General de la Comunicación Audiovisual, las personas con una deficiencia visual o auditiva tienen derecho a acceder a la comunicación universal. Sin embargo y de acuerdo con la Dirección general de la ONCE, los operadores televisivos incumplen la ley (Soria, 2012) y es por eso por lo que, a pesar de que la Organización Nacional de Ciegos Españoles lleva audiodescribiendo desde el año 1994 (Soria, 2012), es poca la oferta para las personas ciegas. Esta situación está denunciada (Soria, 2012) por la propia ONCE a través del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) y el CESyA, pero no ante la justicia. De acuerdo con Fernando García Soria, técnico de la Dirección de Cultura de la ONCE, esta denuncia se llevó a cabo en reuniones a puerta cerrada y no se hicieron públicas, por lo que no existen informes o artículos de periódicos que hablen sobre el tema. No obstante, García Soria subraya que la aspiración de la ONCE es la

igualdad de oportunidades para las personas ciegas o deficientes visuales y que por tanto exige el cumplimiento de la ley.

Se puede audiodescribir toda obra audiovisual. El acceso al séptimo arte por parte de personas con discapacidad visual se lleva a cabo mediante el estudio detallado del largometraje, cortometraje, documental o serie y la confección de un guión compuesto por información sonora que deberá emitirse de forma simultánea a la acción aprovechando los huecos o pausas en el diálogo, mientras que en el teatro se describe en directo para adaptar posibles cambios que puedan surgir durante la representación. Por su parte, la audiovisión en los museos consiste en la descripción objetiva y clara de las artes plásticas como la pintura, la escultura, la fotografía, el dibujo, la ilustración, el grabado, la cerámica, la joyería, etc. Al contrario que en los ejemplos anteriores, aquí no es necesario tener una buena consciencia del tiempo para aprovechar los intervalos de silencio entre los diálogos, no obstante, expresar en palabras lo que se percibe por el sentido de la vista y que precisamente está diseñado para el deleite de este resulta una tarea ardua. Del mismo modo, la danza es un tipo de arte puramente visual en el que una persona realiza movimientos como una forma de expresión, comunicación o por puro entretenimiento. No consiste en decir solo qué se hace, sino también cómo se hace, pues la comunicación no verbal trasmite información que la persona ciega tiene derecho a entender. Por último, las obras estáticas como las catedrales, las iglesias, los monumentos, los palacios, los entornos naturales, los espacios temáticos, las galerías de arte, los castillos o las exposiciones pueden ser accesibles para las personas con problemas de visión a través de la audiodescripción. De hecho, el Ministerio de Cultura tiene entre sus objetivos facilitar la accesibilidad a sus museos (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2012), por ello colabora a través de la Subdirección General de Museos Estatales en la creación de la Guía Virtual Accesible para Museos, GVAM (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.), un dispositivo portátil de altas prestaciones que permite la visita a los museos a todo tipo de público incluyendo a los colectivos con discapacidad sensorial gracias a su “diseño universal”.

4. **CONCLUSIÓN**

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, OMS (OMS, 2011), en el mundo hay aproximadamente 285 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales alrededor del 90% se concentra en los países desarrollados debido al creciente envejecimiento de la población y que, por lo tanto, corre el riesgo de padecer pérdida de visión. Puede que la audiodescripción no sea una solución perfecta para hacer accesible el arte visual a estas personas, pero desde luego es una bastante acertada, aunque, por su parte, en España no se encuentra muy desarrollada, pues a pesar de que la Constitución Española de 1978 dispone en el artículo 44.1 que «los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho» y que nuestro país es uno de los estados signatarios de la Convención de las Naciones Unidas sobre el derecho de las personas con discapacidad del trece de diciembre de 2006, la información sobre este tema en nuestro país es bastante limitada. Tras meses de investigación hemos llegado a la conclusión de que no solo la mayor parte de la población ignora lo que es este servicio, sino que incluso es difícil hallar respuestas coherentes entre los organismos más especializados. Los hay que, como la ONCE, defienden que en España se lleva audiodescribiendo desde el año 1994 (Soria, 2012), mientras que otros, como OirArte, se muestran más pesimistas respecto al panorama de accesibilidad en nuestro país (Ayuso, 2012). Nos parece muy interesante haber obtenido contestaciones tan extremas al preguntar sobre lo poco desarrollado que está este sistema en España. Todo esto nos hace pensar que, probablemente, nuestro país cuente con los conocimientos y la experiencia, pero aún debe sensibilizarse, ya que de nada sirve tener algo y no utilizarlo. No obstante, la dificultad a la hora de encontrar información no es óbice para rastrear pistas con la ayuda de las nuevas tecnologías que, como en el hilo de Ariadna, nos han ayudado a completar este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADC - Audio Description Coalition, 2010. *A Brief History of Audio Description in the U.S..* [En línea] Available at: http://www.audiodescriptioncoalition.org/history.html [Último acceso: Febrero 2012].

Anon., 1978. Título primero. Artículo 44.1. En: *Constitución española.* Madrid: Tecnos, p. 53.

ARISTIA, s.f. *¿QUIENES SOMOS?.* [En línea] Available at: http://www.audiodescripcion.com/quienes_somos.html [Último acceso: Febrero 2012].

Ayuso, C., 2012. *OirArte* [Entrevista] (15 Junio 2012).

Cintas, J. D., s.f. *La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtitulado y de la audiodescripción.* [En línea] Available at: http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/020_diaz.pdf [Último acceso: Febrero 2012].

Díaz Cintas, J., Orero, P. & Remael, A., 2007. *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language.* 2007 ed. Amsterdam: Rodopi.

Gobierno de España, 2007. *CESyA.* [En línea] Available at: http://www.cesya.es/es/normativa/legislacion/Ley_del_Cine [Último acceso: Enero 2012].

GVAM, s.f. *GVAM - Guías interactivas para todos tus visitantes - Publicación transversal.* [En línea] Available at: http://www.gvam.es/index.php?seccion=15 [Último acceso: Febrero 2012].

Mendoza, N., 2011. *Clase de Traducción Audiovisual y Accesibilidad.* Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f. *Presentación del proyecto GVAM, guía virtual accesible para museos en el Museo del Traje.* [En línea] Available at: http://www.mcu.es/novedades/2009/novedades_Proyecto_GVAM.html [Último acceso: Febrero 2012].

Naciones Unidas, 2006. *Convención de las Naciones Unidas sobre el derecho de las personas con discapacidad.* [En línea] Available at: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf [Último acceso: Marzo 2012].

OMS, 2011. *Ceguera y discapacidad visual-Nota descriptiva N° 282.* [En línea] Available at: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/[Último acceso: Febrero 2012].

ONCE, s.f. *Breve historia de la ONCE.* [En línea] Available at: http://www.once.es/new/que-es-la-ONCE/breve-historia [Último acceso: Enero 2012].

Resalt, J. A., 2010. *Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA).* [En línea] Available at: http://www.youtube.com/watch?v=fpfd5st3By0[Último acceso: Enero 2012].

Soria, F. G., 2012. *Técnico de la Dirección de Cultura de la ONCE y especialista en Audiodescripción* [Entrevista] (14 Junio 2012).

Thomas, R., 1996. *Gregory T. Frazier, 58; Helped Blind See Movies With Their Ears - The New York Times.* [En línea] Available at: http://www.nytimes.com/1996/07/17/us/gregory-t-frazier-58-helped-blind-see-movies-with-their-ears.html[Último acceso: Febrero 2012].

Zurita, D., 2010. *No soy documentalista - Audiodescripción.* [En línea] Available at: http://nosoydocumentalista.wordpress.com/2010/04/29/audiodescripcion/#more-293 [Último acceso: Febrero 2012].

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

LAS GRABACIONES DE CLASE COMO INSTRUMENTO PARA FACILITAR LA REFLEXIÓN Y LA AUTONOMÍA DOCENTE

Asunción Hermida
Instituto Cervantes de Hamburgo
ahermida@t-online.de

Hermida, Asunción (2013). Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y autonomía del docente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Esta comunicación presenta los resultados más relevantes de una investigación-acción desarrollada durante un curso de formación inicial docente ente los meses de septiembre de 2011 y marzo de 2012 en el Instituto Cervantes de Hamburgo. El objetivo del estudio ha consistido en analizar las aportaciones de la autoobservación como herramienta para la formación del profesorado de ELE, de cara a promover la práctica reflexiva y la autonomía de los futuros docentes. Nuestra investigación nos ha permitido comprobar que la autoobservación de sesiones grabadas de clase es una herramienta que puede contribuir a mejorar el mejorar el proceso de formación de los profesores noveles.

Palabras clave: formación inicial docente, grabación de clases, observación docente, auto-observación.

ABSTRACT

This paper presents the most significant results of an action research carried out between September 2011 and March 2012 at the Cervantes Institute of Hamburg during an Initial Teacher Training Course. The main objective of this research was to analyze the contribution of self-observation as a teacher training tool to promote future teachers' reflective practice and autonomy. This research confirms that observation by language teacher trainees of video recordings of their own teaching sessions can improve the training process.

Keywords: Self-observation, classroom video recordings, classroom observation, initial teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de investigación surge de problemas y carencias observados en los programas de formación inicial que hemos impartido en los últimos cinco años, pero también de las deficiencias detectadas en nuestra propia formación como profesora de ELE. Nos referimos a las dificultades observadas para:

- analizar la propia actuación docente,
- autorregular el propio proceso de aprendizaje
- y establecer metas personales en el desarrollo formativo.

Postulamos que la autoobservación de muestras de docencia grabadas en vídeo:

- facilita el proceso de toma de conciencia de las propias habilidades, creencias y actitudes,
- ayuda a objetivar la actuación docente,
- y favorece la formulación de metas y áreas de mejora por los propios implicados en el proceso.

La investigación se ha realizado en un curso de formación inicial docente de 110 horas de duración, ente los meses de septiembre de 2011 y marzo de 2012 en el Instituto Cervantes de Hamburgo. El Curso de Formación Inicial que se imparte anualmente en el Instituto Cervantes de Hamburgo tiene como destinatarios a licenciados que desean orientar su formación a la enseñanza del español a extranjeros y a futuros profesores de ELE. Los alumnos tienen que efectuar dos periodos de observaciones (cuatro en total) a profesores del Instituto y dos prácticas de clase en cursos organizados con los alumnos de la institución. Este programa formativo se caracteriza por su carácter intensivo y su fuerte orientación práctica, características que responden a un análisis de necesidades de sus participantes. El curso 2011-12 contó con 16 alumnos, de los que resaltamos a continuación algunos datos:

- Sexo:

Mujeres	Hombres
15	1

- Procedencia:

Nacionalidad	Participantes
Española	9
Peruana	3
Boliviana	2
Colombiana	1
Mexicana	1

- Estudios:

Estudios	Participantes
Doctorado en Ingeniería Química	1
Licenciatura en Administración de empresas	4
Licenciatura en Periodismo	3
Licenciatura en Derecho	2
Licenciatura en Traducción	1
Licenciatura en Arquitectura	1
Licenciatura en Filosofía	1
Licenciatura en Marketing	1
Diplomatura en Magisterio	1
Diplomatura en Turismo	1
Enfermería	1

- Experiencia docente en ELE: ¿Has dado clase de español como lengua extranjera?

Sí	No
8 (50%)	8 (50%)

- Experiencia en observación: ¿Te han observado en clase?

Sí	No
5 (31, 2%)	11 (68,8%)

- Experiencia en grabación de clases: ¿Han grabado una clase tuya?

Sí	No
1 (6,6 %)	15 (93,4 %)

2. CONCEPTUALIZACIONES PREVIAS

Básicamente suscribimos el concepto de observación formativa de Wajnryb (1992, p. 1): "Observation is a multi-faceted tool for learning. The experience of observing comprises more than the time actually spent in the classroom. It also includes preparation for the period in the classroom and follow-up from the time spent there." Coincidimos asimismo con esta autora en la concepción de la observación como una capacidad que puede desarrollarse y que por tanto es objeto de aprendizaje.

Como señala Wajnryb, se trata de una capacidad que depende de la habilidad para observar e interpretar las sesiones de clase y que facilita la comprensión del aula y la mejora de la actuación del docente. Esta autora (pp. 9-16) establece cinco presupuestos para desarrollar la capacidad de observación:

1-Un modelo de desarrollo profesional de carácter reflexivo.
2-La naturaleza de la relación entre formador y observado basada en la "ayuda" o "facilitación".
3-La importancia de la clase como fuente primaria para el desarrollo docente.
4-La observación entendida como una habilidad que puede "entrenarse".
5-Las tareas de observación como base de un aprendizaje experiencial.

Asumimos estos principios teóricos y destacamos asimismo la importancia de "entrenar" la facultad de observación a través de tareas formativas focalizadas que fijen la atención del profesor novel en aspectos concretos del evento didáctico. Entendemos que la observación de secuencias didácticas y su grabación para su posterior autoobservación es una de las maneras más efectivas de obtener información de la actuación docente y posibilitar el desarrollo profesional. Opinión que comparten muchos formadores expertos.

En su artículo de 2004 Sherin realiza un recorrido histórico por las aplicaciones del vídeo en la formación docente. Su uso comienza a popularizarse en los años 60 con el auge del conductismo, cuando se introduce en la microenseñanza, que consiste en reducir la clase a la práctica de un aspecto concreto en una sesión breve, normalmente de unos quince minutos: "Microteaching will be defined as a

training context in which a teacher's situation has been reduced in scope or simplified in some systematic way" (Wallace, 1991, p. 87).

Entonces el vídeo se emplea para grabar las prácticas y poder analizar después el éxito en la ejecución de una habilidad específica con un supervisor. Normalmente, los alumnos eran compañeros de formación y tras la observación de la secuencia la práctica se repetía para perfeccionar los elementos observados. Una década más tarde se popularizaron las parrillas de observación para analizar la actuación docente y recoger datos sistemáticamente sobre las acciones del profesor y los efectos que producían.

En los 80 el cognitivismo sustituyó al paradigma conductista y los investigadores y formadores comienzan a centrarse en la manera en que los profesores piensan y reflexionan sobre su actuación. Se extendió entonces el uso del vídeo para presentar modelos de conductas expertas a través de casos a analizar: "Similar to narrative cases, the goal was to use video-based cases as the basis for reflection and for development of teachers' professional knowledge base" (Sherin, 2004, p. 7).

Los últimos desarrollos de esta herramienta incluyen la difusión digital de las grabaciones en redes virtuales y la posibilidad de mezclar lenguajes en la edición de los vídeos, por ejemplo con comentarios que expliquen las fases de una clase o el empleo de una determinada estrategia o destreza.

Nos identificamos con las posibilidades del uso del vídeo dentro de un enfoque reflexivo de la formación docente. Como destaca Sherin (2004), el vídeo promueve el análisis de la enseñanza de formas muy diferentes a la práctica habitual, y permite abandonar las acciones ritualizadas, al favorecer una perspectiva analítica ("analytic mind-set") que proporciona tiempo y distancia. Por otra parte, la posibilidad de trabajar con las grabaciones repetidamente y de analizar varias veces una escena favorece la toma de conciencia y el seguimiento temporal de cambios y transformaciones. Asimismo Richards y Farrell (2005) explicitan las funcionalidades del vídeo para facilitar la autorregulación. En su opinión las grabaciones posibilitan que los profesores descubran aspectos de su práctica de las que no eran conscientes.

Sherin afirma que, pese a los diferentes modelos educativos y a la variedad de formatos técnicos, a lo largo de las décadas ha permanecido el valor de la utilidad de ver grabaciones de otros profesores y ser grabados: "Watching videotapes of instruction has been found to be motivating for teachers, and in some cases to promote change in teachers' practices" (Sherin, 2004, p. 10).

No obstante, la presencia de grabaciones de clase en la vida de un profesional del español como lengua extranjera es todavía muy limitada, tanto en su proceso de formación, como veremos a continuación, como en su carrera posterior, e inexistente en materiales de calidad publicados por instituciones reconocidas. Contribuir a su extensión es uno los motivos fundamentales de nuestra investigación.

3. ESTUDIO EMPÍRICO: INVESTIGACIÓN DE ACCIÓN

Nuestro plan de acción investigadora ha consistido en introducir una actividad de autoobservación en cada uno de los ciclos formativos con el siguiente procedimiento:

- Grabación de la sesión de clase práctica.
- Entrega de la grabación a los profesores que han impartido la clase.

- Realización de una actividad de reflexión guiada tras la observación de la grabación. Envío de esta ficha en el plazo máximo de una semana.
- Los profesores tutores de las prácticas observan la grabación. Asimismo han observado presencialmente fragmentos de cada clase (10-15 minutos) o la sesión en su totalidad.
- Los profesores tutores reciben las fichas de reflexión sobre la clase práctica.
- Sesión de retroalimentación entre los profesores noveles y los tutores.

Datos recogidos **Octubre 2011 – Marzo 2012**				
Cuestionarios sobre experiencia con observaciones y grabaciones 1x16=16	Ficha de reflexión tras la primera práctica 1x15=15	Grabación de la sesión de retroalimentación con los tutores 1x15 =15	Cuestionarios sobre el proceso de grabación y observación 1x15=15	Ficha de reflexión final sobre el proceso de formación 1x15=15

Hemos procedido al análisis de los instrumentos compuestos por las fichas de reflexión y el cuestionario con un procedimiento análogo, que está bien documentado en la metodología de investigación cualitativa: el uso de marcadores de colores en el texto para identificar las diferentes categorías.

En concreto hemos creado un documento específico para analizar los datos de cada instrumento. Los textos de cada profesor los hemos distribuido en tablas que nos han permitido clasificar los comentarios en temas y a cada anotación textual la hemos codificado, además de con el color de la categoría, con un título que estableciese una subcategoría más específica:

- Habilidades
- Actitudes
- Creencias
- Capacidad de aprender/Autorregulación

En cuanto a las grabaciones de vídeo, las hemos visionado tres veces para establecer la existencia de referencias directas a las grabaciones en las sesiones de retroalimentación. Posteriormente hemos señalado el momento de la escena y lo hemos codificado como los textos escritos. La fase final ha consistido en la transcripción de las escenas. Hemos codificado de la siguiente manera los resultados del análisis de las muestras:

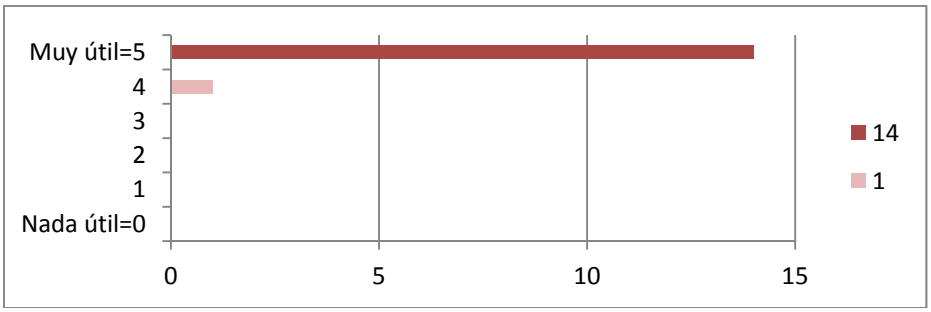
- FR1: Ficha de reflexión (primera práctica)
- GR: Grabación de la sesión de retroalimentación
- CG: Cuestionario sobre el proceso de observación
- FRF: Ficha de reflexión final

Respecto a los profesores, los hemos codificado con un número en orden alfabético: PR1, PR2, etc.

4. RESULTADOS

4.1 ¿Para qué las grabaciones? Su utilidad en el proceso de aprendizaje

La valoración de la utilidad de las grabaciones (CG)[1] por los profesores en formación ha registrado valores muy elevados. El ítem 3 del cuestionario presentaba una escala de 6 grados, de 0 (nada útil) a 5 (muy útil). De una muestra de 15 profesores los resultados obtenidos son los siguientes:



Media de utilidad: 4,93 (98,6 sobre una escala de 100)

Escala de utilidad	0	1	2	3	4	5
Nº Profesores Total 15					1	14

Los profesores en formación han sido conscientes en su proceso de desarrollo de las posibilidades para su aprendizaje que les brinda esta herramienta, como expresa la siguiente profesora:

> Creo que ha sido muy útil para mí verme a mí misma desde una perspectiva imposible de obtener mientras se está dando la clase. Dado que durante el transcurso de la clase hay muchos aspectos que no puedes calibrar porque en ese momento no puedes hacerte consciente y reflexionar sobre ellos, es importante verse después para poder hacer esa reflexión necesaria a posteriori y darse cuenta, entonces sí de una manera consciente, de qué cosas se están haciendo bien y cuáles no (CG/PR 11).

Hemos seleccionado a continuación las ventajas de aprendizaje que los profesores han especificado en sus reflexiones:

a) Toma de conciencia de la propia actuación:
   a.1 Percepción de aspectos no "conscientes" durante la clase.
   a.2 Visión objetiva de uno mismo.
   a.3 Apreciación holística: detección de elementos positivos y negativos.

b) Autonomía: Uso consciente de las grabaciones como herramienta de aprendizaje.
c) Registro de la evolución de su aprendizaje.

a) Toma de conciencia de la propia actuación

a.1 Percepción de aspectos no "conscientes" durante la clase

Todavía no me puedo creer que haya cometido tal barbaridad, después de mirar esta parte del video, se me quitaron las ganas de seguir viendo más, pero en fin, de los errores se aprende, pero es que éste ha sido muy gordo. Los alumnos tuvieron problemas con los pronombres posesivos, por lo que les pregunté que si los sabían, ellos me los iban diciendo, y yo los iba escribiendo en la pizarra, mi error fue que en vez de escribir nuestro/a, y vuestro/a, escribí nos y os, y no sé por qué hice tal barbaridad, pero en el video se me ve la mar de tranquila, y ninguno de los alumnos se dio cuenta del error, no sabéis cómo lo siento. Tengo que decir también, que para darme cuenta de ese error, miré esa tarea muchas veces, y apliqué el zoom, ya que no se ve bien lo que está escrito en la pizarra (FR1/PR 4).

El comentario que hemos consignado refleja un incidente crítico posterior a la clase, surgido por el visionado del vídeo, que generó posteriormente una reflexión muy rica sobre el tratamiento de los errores y la condición de "profesor" en formación.

a.2 Visión objetiva de uno mismo

Los profesores en formación (en adelante PeF) han destacado las ventajas objetivadoras y distanciadoras de las grabaciones:

La visualización de las grabaciones me ha ayudado mucho, porque me ha mostrado que a veces las percepciones que tienes al dar la clase son muy distintas vistas desde fuera. Viendo el vídeo te das cuenta de cómo te mueves en el aula, ves fallos de los que no eras consciente mientras estabas dando la clase, ves si das mucho la espalda a los alumnos al escribir en la pizarra o si hablas demasiado rápido o con estructuras demasiado simples o complejas para ellos, etc. En definitiva, te da un feedback muy sincero que sirve para tratar de mejorar en tus próximas clases (FRF / PR 11).

a.3 Apreciación holística: detección de elementos positivos y negativos

Las grabaciones me han parecido muy útiles porque me han permitido detectar pequeños errores de los que no había sido consciente durante el desarrollo de la clase. Las he visto varias veces, y en cada ocasión he sacado algo positivo del visionado del video. Otro punto favorable es que además de reconocer los fallos también he reparado en las cosas positivas, punto que ha aumentado mi motivación y mi autoestima (FRF/PR 15).

En su mayoría, como en este ejemplo, los profesores en formación han sido capaces de percibir y destacar no solo errores, sino también aspectos positivos en su actuación. La curiosidad por el propio modo de hacer entendemos que se puede fomentar en un contexto que potencie la reflexión, de ahí que en los instrumentos creados hayamos incluido explícitamente ambos factores: lo que funcionó bien y lo

mejorable. Consideramos además imprescindible preparar las sesiones prácticas con un módulo dedicado a las observaciones y a las autoobservaciones, de manera que se pueda paliar la tendencia a la hipercrítica de los PeF de la que nos previenen Masats y Dooly: "It is important to help students avoid focusing only on ' bad things' they've done" (2011, p. 1156).

b) Autonomía: Uso consciente de las grabaciones como herramienta de Aprendizaje

El nivel de trabajo sistemático con las grabaciones ha sido muy variable entre los profesores en formación del curso. El ítem 5 del Cuestionario (CG) plantea la pregunta sobre las veces que han visto la grabación, previamente a la sesión de retroalimentación. La media se sitúa entre 2 y 3 veces.

Como factores contextuales, hay que tener en cuenta que el espacio de tiempo era solo de una semana entre la clase y la sesión de retroalimentación. También hay que especificar al valorar estos datos que, tras esta sesión de retroalimentación, muchos profesores volvieron a ver las grabaciones, y en varios casos, lo hicieron de nuevo antes de la segunda práctica:

> Debo decir que antes de la primera retroalimentación vi dos veces la grabación y luego no sentí necesario verla otra vez sin interlocutor de por medio. Antes de la segunda práctica docente me pareció pertinente ver la primera grabación con mi nueva compañera para intercambiar opiniones y sobre todo para escuchar sus puntos de vista y sus comentarios (FRF/ PR 8).

En cuanto al procedimiento de trabajo, merece destacarse, en primer lugar, la importancia que se le debe conceder a la privacidad al enfrentarse con las grabaciones. Estas posibilitan la gradación del proceso de aprendizaje: "Recomendamos también que, si nunca se ha visto en vídeo, el primer visionado lo haga quizás solo y con tranquilidad" (Ziebell, 2002, p. 103). Esta autora nos recuerda que la primera impresión, aspecto sobre el que profundizaremos más adelante, puede ser de gran sorpresa y, que por ello, los profesores necesitan un tiempo y un espacio para poder superarla y aprender de lo que observan: "Pero este primer susto se pasa rápidamente y entonces es verdaderamente interesante todo lo que uno puede ver y aprender para su actuación docente desde la propia autoobservación" (Ziebell, 2002, p. 103).

Esta posibilidad de privacidad en un primer momento, que favorece el trabajo autónomo e individual, la han valorado también los PeF:

> Me parece muy enriquecedor el podernos observar en el video, solos en nuestro hogar, sin las miradas críticas de los alumnos, es una forma muy útil de ver si vamos por buen camino hacia la enseñanza del español y si no vamos es un buen momento para mejorar (CG / PR 5).

Después de la sesión de retroalimentación, en muchos casos, los PeF desarrollaron un trabajo autónomo con las grabaciones en su deseo por mejorar su actuación docente. Este trabajo sistemático hace más probable que ocurra una transformación y un cambio en su labor:

> Sí, he podido trabajar de forma autónoma con la grabación. Me ha ayudado a trabajar algunos aspectos de mi práctica docente, como mi discurso, fijándome en cómo hacerlo más sencillo o también en reflexionar cómo puedo administrar mejor el espacio del aula; cómo formar los grupos, cuándo y cómo usar la pizarra...
> Un ejemplo concreto es el análisis que hice con la grabación de mi discurso en la práctica del primer ciclo, para intentar después simplificarlo todo lo posible. Otro fue contar el tiempo que llevó el dar las instrucciones (FRF/PR 13).

Asimismo, podemos concluir que si se adquiere confianza y motivación con el uso de esta herramienta de aprendizaje habremos sentado las bases de su aplicación autónoma lo largo de la carrera profesional, aspecto este que nos parece muy deseable, en vista de la escasa utilización que nos muestra la realidad:

> Me encantaría poder seguir observando clases y he decidido grabar algunas de las mías por mi cuenta. Allí encuentro mucho material de reflexión y de desarrollo profesional. Partiendo de este material voy a desarrollar una lista de puntos a profundizar (FRF/PR8).

c) Registro de la evolución de aprendizaje

Defendemos que si los profesores en formación se acostumbran a grabar sus clases y a incluir esta herramienta en su proceso de desarrollo profesional, se puede ir generando una cultura de observación sistemática que pase a formar parte de la práctica profesional docente en nuestro contexto laboral:

> Como ya he dicho, es un instrumento al que podemos recurrir en diferentes momentos de nuestra formación. En mí ha tenido un efecto muy notorio, pues a través de mis ojos y de los de mi tutor he podido evaluar mi trabajo y mi evolución con respecto a la primera práctica docente.

> Gracias a la sesión de retroalimentación soy consciente de que he de prestar más atención a mi modo de dar las instrucciones, por ejemplo. Esto es algo que ya he puesto en práctica. Un siguiente paso sería seguir utilizando esta herramienta y grabarme, aunque solo sea con una grabadora, para seguir observando cambios y mejoras. Es un instrumento que no debería quedar reducido a este curso de formación inicial (FRF/PR 12)

De esta manera, un profesional de la enseñanza del español podría documentar su carrera docente con muestras de clase, seleccionadas y comentadas por el

mismo. Paralelamente, las instituciones tendrían la posibilidad de mostrar su actividad académica y su evolución metodológica con grabaciones del trabajo de sus profesionales.

4.2 ¿Qué han observado los profesores en formación?

a) Habilidades docentes y comunicativas

El análisis de los diferentes instrumentos de recogida de datos en relación al desarrollo de la competencia docente revela que para los PeF los componentes de su actividad que más se benefician del uso de las grabaciones son las habilidades docentes relativas a la comunicación, sea esta verbal o corporal. Estos datos corroboran los estudios empíricos relacionados con la práctica de habilidades discretas típicas de la microenseñanza.

> No obstante, es importante señalar que en nuestro estudio hemos observado el destacado lugar que en el proceso de aprendizaje de los profesores tienen las creencias y las actitudes hacia sí mismos, es decir, su autoconcepto y la autoestima en su labor profesional.

a.1 Claridad de las instrucciones

> En especial, estoy muy contenta con los aspectos relacionados con el discurso del profesor e instrucciones, ya que creo que el tono, la velocidad y las palabras empleadas fueron los adecuados, y las instrucciones se dieron de manera clara y precisa. Estos aspectos no los habría podido percibir si no hubiera visto la grabación. Además he detectado un aspecto negativo del que no era consciente y que a partir de ahora voy a intentar evitar (el efecto eco) (FR1/ PR 15).

a.2 Gestualidad para enfatizar el mensaje

> Tutor: Después de ver el vídeo ¿qué cosas te llamaron la atención?
> PR 9: ¿De mí o del grupo?
> Tutor: De ti, del grupo, de la clase…
> PR 9: A mí me llamó la atención, bueno, positivamente de mí, que… lo miré una vez con
> sonido y luego miré medio vídeo, bueno casi una hora, sin sonido, solo el lenguaje
> corporal, el mío …
> Tutor: ¡Qué interesante!
> PR9: Y así veía como yo me podía expresar muy bien [mueve las manos], solo con
> los gestos ya casi entiendo lo que estoy diciendo sin…hablar. Y eso lo hice consciente, cuando quería poner un poco más de énfasis en mi…
> Tutor: ¿Porque era un tema que te preocupaba?
> PR9: No, no era un tema que me preocupaba, pero no tengo demasiada práctica
> así…con hablar con… dar clase de idiomas. Entonces, eh, sentía que…porque os he visto a vosotros que lo hacéis mucho, en el sentido que apoyáis el mensaje con los gestos…

a.3 Contacto visual y afectividad

> Me di cuenta de que cuando hablo con el grupo, sonrío y miro a los ojos de los interlocutores, esto provocó que el grupo se sintiera a gusto y que me aceptara casi inmediatamente (CG/ PR 1).

Estos ejemplos evidencian la variedad de matices que se relacionan con el discurso y la forma de comunicación del profesor. En los diferentes comentarios vemos tanto el apoyo que el vídeo ofrece para detectar actuaciones y, en determinados casos, áreas de mejora, como el recurso que representa para la práctica concreta de estas habilidades, es decir, como herramienta de aprendizaje.

Otros aspectos destacados están vinculados también al discurso del profesor y la gestión del aula, así por ejemplo, la corrección de errores y el uso de la pizarra. Es lógico que los PeF en sus primeras clases estén muy centrados en su forma de actuar; por otra parte, hay que recordar que otros elementos básicos en las primeras prácticas docentes como la planificación, la gestión del tiempo o los materiales son elementos, cuya percepción se pudo experimentar más fácilmente durante la propia sesión de clase.

b) Creencias y actitudes

b.1 Autoconcepto profesional

Como ya comentamos en los datos estadísticos sobre la experiencia previa de los PeF con autoobservaciones, solamente había una profesora que había sido filmada previamente dando clases de inglés. En este contexto, nos parece obvia la importancia que pueden alcanzar las grabaciones para confirmar o refutar las creencias que tienen los PeF sobre sí mismos. Es decir, su autoconcepto profesional. Dado que nunca se habían escuchado con atención previamente, pudimos detectar un impacto considerable de su tono de voz, gestos y movimientos. Como nos recuerda A. Curtis refiriéndose a las primeras grabaciones de docentes, la apariencia física es fundamental en la primera confrontación con la propia imagen:

> Kathi's very first comment when viewing the tape reminded me of the reactions of many teachers I've sat with as they watched themselves on video for the first time. ' Oh, no! I'm so glad I've had my hair cut since then,' said Kathi. Very often the first reaction in this self-viewing is to the way we look on screen (Bailey, Curtis y Nunan, 2001, pp. 120-121).

Puesto que el primer visionado de las grabaciones era en privado, no tenemos constancia de esas primeras reacciones centradas en el aspecto físico, que seguramente se mantuvieron en el ámbito de la privacidad. No obstante, compartimos en las sesiones de retroalimentación y a través de las reflexiones escritas muchas reacciones de los profesores relativas a su presencia física y también fue bastante común una primera sensación de extrañamiento ante la propia imagen.

b.2 Enfrentarse a la propia imagen

Comprobamos, sin embargo, que en general, tras la extrañeza inicial, los PeF agradecían la posibilidad de enfrentarse a su propia imagen y de contar con una primera visión de sí mismos como profesionales:

> La sensación que tuve tras terminar la clase no fue muy alentadora, pero curiosamente tras ver el vídeo no me pareció que la sesión hubiera ido tan mal. Sí es cierto que no me identifico con la persona que se ve en la grabación: la voz, los movimientos... Normalmente no me gusta salir en fotos ni en vídeos, por lo que parece normal que me resulte extraño observarme a mí misma dando una clase (FR1/ PR 12).

> Algo muy positivo, a pesar de que a mí particularmente no me agradó mucho, es la oportunidad que tuvimos todos de ser grabados y el hecho de que ahora contemos con este material tan útil para la reflexión y la autoevaluación (FR1/ PR 12).

b.3 El tono y la personalidad

Como ya hemos mencionado anteriormente, uno de los aspectos recurrentes en las primeras reflexiones tras el visionado del vídeo se refiere al tono de voz. Es destacable que la mayoría de los casos en que los PeF mostraron problemas de identificación con su imagen profesional el motivo aludido fue la forma de hablar, que han asociado a determinados tipos de profesor que no les gusta:

> Escuchar mi voz, aunque no me gusto, ha sido interesante porque sé ahora que debo trabajar en ello para no tener un tono tan agudo y aburrido (CG/ PR 14).

> Al ver el video me siento una profesora un poco cursi y tal vez un poco aburrida, quisiera que me digan qué piensan de mi disertación y lo que debo mejorar (PR1/PR 5).

A nuestro entender, estos testimonios evidencian la importancia de las creencias que los profesores desarrollan ya en sus primeras prácticas sobre sí mismos. El vídeo les permite tomar conciencia de su imagen profesional y posteriormente analizarla con los tutores o sus compañeros en la sesiones de retroalimentación. Tener en cuenta estas creencias y trabajarlas conjuntamente con los PeF nos parece un requisito imprescindible para que los profesores noveles puedan desarrollar su carrera profesional con confianza.

b.4 Autoestima profesional

Las grabaciones permiten que los PeF tomen conciencia de las actitudes que experimentan hacia sí mismos, es decir, de qué manera valoran su imagen profesional y cuáles son los sentimientos que les animan al verse ejerciendo su labor docente. La mayoría de los PeF se sintieron reforzados en su autoconcepto profesional al ver las grabaciones y descubrieron, para su sorpresa, que el estrés, los nervios y la inexperiencia no se reflejan negativamente desde una perspectiva externa:

> Al contrario de lo que esperaba, me he sentido muy bien al ver el vídeo. He comprobado que el estrés positivo que sentía por dentro apenas se exteriorizó y me veo más suelto de lo que me sentí en ese momento. Me veo, profesional, amable y con ganas de querer enseñar y ayudar a los alumnos (FR1/PR 9).

Me ha sorprendido que a pesar de que al inicio de la sesión yo estaba bastante nerviosa no se nota tanto en la grabación (FR1/PR 13).

No obstante, como ya mencionamos en el apartado anterior al hablar de las creencias, algunos profesores manifestaron una baja autoestima al verse en la grabación y expresaron un claro rechazo de su imagen:

> Lo que pude extraer de mi primera parte no me gustó, aunque la exposición se llevó a cabo de acuerdo a lo planeado y se logró. No estoy satisfecha con lo que he podido escuchar del video (FR1/PR 14).

En nuestra experiencia es, sobre todo, al abordar estos conflictos emocionales en la sesión de retroalimentación, donde los tutores deben poner en práctica sus cualidades como facilitadores, especialmente si lo que perseguimos es promover docentes reflexivos que puedan desarrollar su competencia profesional con motivación y curiosidad.

4.3 Beneficios para el proceso de retroalimentación

En primer lugar destacaríamos que, gracias a las grabaciones, los PeF pueden establecer un diálogo con las diversas fuentes de retroalimentación y reflexionar sobre la información y las valoraciones que les aportan para generar sus propias conclusiones. Así tenemos, por una parte, que los PeF pueden comprobar con las grabaciones las valoraciones manifestadas por los alumnos en un cuestionario cumplimentado al terminar la sesión. Por otra parte, las grabaciones les permiten a los PeF verificar la información y reflexionar sobre las inferencias e interpretaciones de los tutores, y también sobre los comentarios de sus compañeros de práctica en las fases de retroalimentación:

> Cuando tuve la sesión de retroalimentación me comentaron que expliqué a la pizarra y di la espalda a la clase, gracias a la grabación pude ver claramente este error (CG/PR 5).

Además, se emplearon las grabaciones, en algunos casos, durante la sesión de retroalimentación, para ejemplificar las afirmaciones de los tutores; aspecto que mejora la precisión y la calidad de las intervenciones de los tutores.

En otro orden de cosas, el nivel de información del que disponen los PeF gracias a las grabaciones, así como a las diferentes retroalimentaciones de sus compañeros y de los alumnos, y también la propia reflexión promovida por la ficha que deben rellenar, determina que en la sesión de retroalimentación muchos de los temas tratados partan de la toma de conciencia de los propios profesores noveles, también respecto a sus errores y dificultades; es decir que sean ellos los que perfilen la agenda de la sesión.

La facilitación de la propia percepción reduce las situaciones defensivas durante las sesiones de retroalimentación. También analiza Arribas (2010, pp. 63-71) la dificultad de los tutores para ejercer de portadores de malas noticias en estas

sesiones y la conveniencia de que sean los propios profesores noveles los que introduzcan los aspectos mejorables, con la dificultad, según esta autora, de que no sean conscientes de ellos, que como acabamos de comentar se ve reducida gracias al uso de las grabaciones.

En nuestra investigación planteamos una pregunta basada[2] en el estudio de Franck y Samaniego (1981) sobre la preferencia de los profesores noveles entre ser grabados y/o observados presencialmente de forma previa a la sesión de retroalimentación. En los resultados de Franck y Samaniego no se llega a establecer una preferencia por ningún tipo de procedimiento.

Los resultados de nuestro estudio evidencian claramente una preferencia por la grabación. De un total de 15 profesores, una profesora manifestó no preferir ninguna forma en concreto, el resto se repartió de la siguiente manera:

CG / Ítem 3

¿Qué piensas que es más eficaz para dar la retroalimentación de la clase práctica?

Tipo de Observación	N° Profesores
Grabación de la clase con sesión posterior de retroalimentación, después de haber visto la grabación tanto el observador como el observado, pero sin asistencia presencial a la clase del observador.	10 (66,6%)
Grabación de la clase y asistencia presencial a la clase de un observador con sesión posterior de retroalimentación, tras el visionado de la clase por ambos.	4 (26,6%)
Asistencia presencial de un profesor observador y sesión posterior de retroalimentación sin grabación de la clase.	0
Grabación de la clase y sesión posterior de retroalimentación con un observador, después de haber visto la grabación solamente el profesor observador y sin asistencia presencial a la clase.	0

Estos datos nos parecen destacables puesto que revelan, por una parte, la confianza en la grabación como método de registro de los datos de la clase, y curiosamente, evidencian un mayor estrés ante la presencia del observador físico.

Creemos que son elementos para profundizar en investigaciones posteriores, dado el escaso uso que se hace de las grabaciones y la justificación en base a factores afectivos que se alega. Por otra parte, la relación entre estadio de aprendizaje y uso de la cámara nos resulta muy sugerente para analizar la relación entre fases de desarrollo y herramientas de aprendizaje:

> Cuando una persona quiere ingresar en el campo de la enseñanza, tanto de un idioma o de una materia diferente, empieza un camino desconocido. En mi caso fue de gran ayuda tener sólo una cámara de video y no un profesor observador porque me hubiera puesto el doble de nerviosa.
> Realmente es incómodo empezar cualquier cosa, empezar a conducir un automóvil, empezar a pintar, empezar un nuevo trabajo, etc. creo que a nadie le gusta empezar y disgusta mucho más si hay alguien que está delante observando.
> Cuando uno ya ha realizado unas 15 clases más o menos, me parece que está más cómodo para recibir una visita de un observador y acepta las críticas de una manera más profesional y con una mente más abierta. En cambio, al principio me parece que el observado puede estar más a la defensiva (CG/ PR 5).

Asimismo, nos atrevemos a decir que este proceso inicial de autoobservación podría ser beneficioso para la difusión de las grabaciones en el desarrollo profesional de los profesores con experiencia. Fomentando, en primer lugar, las grabaciones de los profesores y su visionado de forma individual, se puede alcanzar con el tiempo un aumento de la confianza en la propia actuación que permita posteriormente intercambiar estas observaciones con otros colegas. A. Curtis nos sugiere el valor de estas experiencias como motor de desarrollo profesional al disminuir la amenaza a la propia imagen: "Since viewing a video does not require another teacher or a supervisor, the potential loss of face is minimized" (Bailey, Curtis y Nunan, 2001, p. 118)

5. CONCLUSIONES

Knowledge is power, but knowledge about self is the greatest power. (Carl Rogers, 1994)

Los datos presentados nos permiten afirmar que la autoobservación de grabaciones de clase fomenta la toma de conciencia de la propia actuación docente. En primer lugar, esta herramienta beneficia el desarrollo de las habilidades comunicativas de los PeF. La variedad de aspectos relativos al discurso del profesor, su gestualidad y presencia física se han revelado como factores clave que pueden percibirse y trabajarse de manera precisa gracias a las grabaciones.

En segundo lugar, destaca la utilidad de esta herramienta para el desarrollo de un autoconcepto profesional de los docentes noveles, representado en determinadas creencias y actitudes sobre su propio ser profesional. Los diversos testimonios de los PeF reflejan que el vídeo es un espejo en que se miran por primera vez con relativo asombro. Enfrentados a la propia imagen, comienzan a construir su perfil profesional y a ser conscientes de sí mismos en un entorno laboral, generando zonas de conflicto y mejora respecto a aquellos elementos no deseados. La identificación o rechazo de las imágenes observadas se ha revelado radical, por cuanto se asocian a emociones y afectos con un alto grado de influencia; hecho que nos alerta sobre la necesidad de que los formadores apoyen este proceso de construcción y estén capacitados con una formación específica a tal fin. En los casos de negación, sobresalen el tono, el volumen de la voz y el lenguaje corporal como catalizadores del rechazo respecto a modelos de profesor no deseados.

Asimismo nuestros datos evidencian que las grabaciones constituyen una herramienta formativa excepcional para facilitar la autorregulación y favorecer la autonomía en el proceso de aprendizaje profesional, puesto que:

- Los profesores en formación han podido observar de forma repetida su actuación, analizarla sin la presión de la acción del aula y trabajar autónomamente sobre aquellos aspectos susceptibles de mejora;
- Las grabaciones permiten que los profesores observen su progreso profesional y comparen diversos aspectos de su actuación en el tiempo;
- También las autoobservaciones les otorgan una gran cantidad de información sobre su competencia docente, lo que les ayuda a generar sus propias interpretaciones con más iniciativa respecto a las de los tutores u otros observadores.

Por otra parte, nos gustaría destacar el hecho de que esta herramienta enriquece el proceso formativo de los PeF. De una parte, las grabaciones ofrecen una perspectiva ampliada que permite ver la clase desde una posición diferente a la de actores; de otra, la objetividad de la grabación enfrenta a los profesores noveles con la realidad de su actuación y les ayuda a ser conscientes de muchos elementos que no pudieron percibir durante la sesión de clase. Su cognición se ve facilitada, así como la adquisición de competencias.

No obstante, lo más sobresaliente de los resultados obtenidos es la propia percepción de los profesores respecto a la utilidad de esta herramienta. Los PeF han valorado positivamente el acceso a las grabaciones y han relativizado el estrés generado por la cámara. Precisamente las preferencias manifestadas por los profesores noveles respecto al empleo de la grabación frente la presencia física de un observador en el aula, constituye un resultado de gran interés didáctico, susceptible de ser desarrollado en profundidad en posteriores investigaciones. En este sentido, destacamos las reflexiones de los PeF, relativas a la idoneidad de la cámara, como método de registro de datos en los estadios iniciales de la formación, por constituir una alteración menor en el desarrollo de la clase.

Una de las fases más delicadas del proceso de formación docente, la retroalimentación en las fases de práctica, se beneficia también del uso de las autoobservaciones de clases grabadas. Como evidencian los datos, la preparación de estas sesiones gracias a las autoobservaciones -acompañadas de instrumentos de reflexión diseñados al efecto- reduce las reacciones defensivas ante las propuestas de mejora, puesto que los PeF presentan por sí mismos los aspectos mejorables con mayor probabilidad. Las grabaciones igualan a los actores de la sesión y mejoran la posición y el nivel de dependencia de los profesores noveles respecto a los criterios de los tutores. Por otra parte, los observadores ven facilitada su labor puesto que cuentan con las reflexiones por escrito de los PeF tras visionar las grabaciones, lo que simplifica la agenda de la sesión.

A pesar de estas posibilidades formativas que nos ofrece el uso de las grabaciones y las autoobservaciones de clases, la realidad de la enseñanza del español como lengua extranjera prescinde todavía de su empleo de manera sistemática y habitual. Creemos que uno de los factores de esta reticencia se relaciona con la complejidad que adquiere el proceso de observación al tener que disponer de una cámara y la posterior edición de las grabaciones para entregárselas a los profesores noveles. No obstante, estas dificultades técnicas se han resuelto en gran medida en los últimos años, con los avances tecnológicos, simplificando el proceso. Consideramos que el mayor obstáculo reside en la posición de vulnerabilidad en que la grabación coloca a los implicados, ya que puede

representar una amenaza a su imagen. Aun cuando en nuestro estudio se ha vivido de una forma muy positiva, proponemos a continuación una serie de requisitos que hemos comprobado que facilitan la aplicación de la autoobservación y tratan de evitar las actitudes defensivas:

1. Formar específicamente a los profesores noveles en el ejercicio de la observación para desarrollar su capacidad de análisis y descripción y evitar la emisión de juicios y valoraciones;
2. Secuenciar las actividades de trabajo con las grabaciones, desde el visionado de secuencias seleccionadas por su interés didáctico, sean de profesores expertos o no, a las propias secuencias de su clase;
3. Permitir el visionado de las grabaciones en privado;
4. Dejar un tiempo de reflexión entre la clase y la sesión de retroalimentación, a fin de que los PeF puedan observar las grabaciones;[3]
5. Facilitar el proceso de análisis de las propias grabaciones a través de fichas de reflexión que ayuden a los PeF en su autoobservación;
6. Organizar la entrega de las fichas de reflexión a los observadores antes de la sesión de retroalimentación, de tal manera que estos tengan en cuenta el punto de partida de los PeF;
7. Establecer algún tipo de actividad colaborativa en que los profesores puedan compartir algunas de las escenas de sus grabaciones moderados por un tutor, si así lo desean.

NOTAS

[1] Cuestionario sobre Grabaciones, ver anexo.
[2] Ver anexo 2.
[3] Se suele aconsejar no superar determinados límites temporales para evitar que se desdibujen los hechos. Por ejemplo, Arribas (2010, p. 99) propone 2 ó 3 días. Como en nuestro caso se añade la grabación, normalmente hemos practicado el plazo de una semana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arribas Arévalo, Beatriz. 2011. La retroalimentación como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Redele*, [En línea] Biblioteca 2011. Segundo Trimestre. Número 12. Memoria de Máster Nebrija. http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2 Trimestre/arribas.html [Fecha de acceso 23 de enero de 2012].

Bailey, K. M., Curtis, A. y Nunan, D. 2001. *Pursuing professional development: The self as source*. Boston: Heinle.

Franck, M. R. y Samaniego, F. A. 1981. The Supervision of teaching assistants: A new use of videotape. *Modern Language Journal,* 65, otoño, pp.273-80.

Masats, D., y Dooly, M. 2011. Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education, 27 (7), pp. 1151-1162.*

Richards, J y Farrell, T.S.C. 2005. *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge Language Education.

Sherin, M.G. 2004. New perspectives on the role of video in teacher education. En: Brophy, J. ed. *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier Ltd. pp. 1-27.

Wajnryb, R. 1992. *Classroom observation tasks*. Cambridge: CUP.

Wallace, M.J. 1991. *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: CUP.

Ziebell, B. 2002. *Unterrichtsbeoabchtung und Lehrerverhalten*. Goethe Institut, Muenchen: Langenscheidt.

ANEXO 1

Ficha de Reflexión del Ciclo 1

REFLEXIÓN SOBRE LA CLASE PRÁCTICA Y EL VISIONADO DEL VÍDEO
• ¿Cómo te has sentido durante la clase? • ¿Cuál ha sido tu experiencia con la preparación del plan de clase? ¿Has notado diferencias entre tu preparación y lo que ha pasado en el aula? • ¿Cómo te has sentido al ver la grabación? • ¿Qué aspectos funcionaron bien en esta clase? ¿Qué hizo que funcionaran bien? • ¿Qué aspectos querrías que hubieran funcionado mejor? • ¿Qué destacarías de los comentarios de los alumnos de los cuestionarios de evaluación? • ¿Has tenido ocasión de hacer una sesión de retroalimentación con tu compañera/o? ¿Te ha aportado algo la experiencia? ¿La consideras útil? • ¿Qué dudas o reflexiones tienes y querrías comentar con nosotros?
REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE
• Después de esta primera práctica ¿hay algunos aspectos concretos en los que querrías centrar tu atención para tu desarrollo profesional en el segundo ciclo? • ¿Cómo valoras tu proceso de aprendizaje en esta primera fase del curso? ¿Se ha transformado tu visión de la enseñanza de una lengua extranjera?

Ficha de Reflexión del Ciclo II

REFLEXIÓN SOBRE LA CLASE PRÁCTICA Y EL VISIONADO DEL VÍDEO
• ¿Cómo te has sentido durante la clase? • ¿Cuál ha sido tu experiencia con la preparación del plan de clase? ¿has notado diferencias entre tu preparación y lo que ha pasado en el aula? • ¿Qué aspectos te han llamado la atención al ver la grabación? ¿Qué elementos destacarías tras haber visionado el video de tu actuación?

- ¿Qué aspectos funcionaron bien en esta clase? ¿Qué hizo que funcionaran bien
- ¿Qué aspectos querrías que hubieran funcionado mejor?
- ¿Qué destacarías de los comentarios de los alumnos de los cuestionarios de evaluación?
- ¿Qué elementos puedes destacar de la retroalimentación con tu compañera/o?
- ¿Qué temas querrías comentar con tu observador?

ANEXO 2

CUESTIONARIO SOBRE LAS GRABACIONES

Para mejorar el proceso de la clase práctica y la retroalimentación en este segundo ciclo, ¿Puedes rellenar este cuestionario?

1.- ¿Para qué aspectos crees que ha sido útil en tu aprendizaje la grabación de la clase práctica?

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

2.- ¿Querrías que volviéramos a grabar las sesiones de práctica?

☐ Sí ☐ No

¿Por qué?

3. *Marca la utilidad que ha tenido para tu proceso de aprendizaje la grabación de la clase*

5=Muy útil
0=Nada útil

0	1	2	3	4	5

Comentarios:

4. *¿Qué piensas que es más eficaz para dar la retroalimentación de la clase práctica?*

   - Asistencia presencial de un profesor observador y sesión posterior de retroalimentación sin grabación de la clase.
   - Grabación de la clase y asistencia presencial a la clase de un observador con sesión posterior de retroalimentación, tras el visionado de la clase por ambos.
   - Grabación de la clase con sesión posterior de retroalimentación, después de haber visto la grabación tanto el observador como el observado, pero sin asistencia presencial del observador.
   - Grabación de la clase y sesión posterior de retroalimentación con un observador, después de haber visto la grabación solamente el profesor observador y sin asistencia presencial a la clase del observador.

¿Puedes justificar tu elección?

5. *¿Has visto la grabación solo para la sesión de retroalimentación?*

☐ Sí ☐ No

¿Cuántas veces la has visto aproximadamente?

¿Has tomado notas?

6. *¿Te interesaría compartir fragmentos de la clase realizada con otros compañeros del grupo en una o varias sesiones de observación compartida?*

7. *¿Podrías anotar dos aspectos positivos y dos mejorables de tu primera sesión de práctica docente?*

ANEXO 3

Punto de llegada al final del segundo ciclo: ¿Dónde me encuentro?

Basado en Pujolà y González (2007).

A. Reflexión sobre nuestro aprendizaje (Seminarios, talleres y sesiones de observación):

1. Piensa en los seminarios, talleres y sesiones de observación y selecciona aquellos aspectos que consideres han sido más relevantes durante este periodo de formación. Haz una lista con todos ellos y contesta las siguientes preguntas:

    1. ¿Por qué has seleccionado estos aspectos?
    2. ¿En qué medida te han ayudado a producir un cambio o una mejora en tu proceso de aprendizaje?
    3. ¿Qué has aprendido? ¿Qué cambios has observado en tu proceso formativo gracias a ellos?

2. Piensa en las sesiones de práctica, su grabación y la retroalimentación

    1- ¿Qué aspectos de este proceso seleccionarías en tu proceso de formación?
    2- ¿Has podido trabajar de forma autónoma con las grabaciones y la información de la primera retroalimentación? ¿Crees que esta herramienta te ha ayudado a mejorar tu práctica docente? ¿Puedes ofrecer algún ejemplo concreto?
    3- ¿Puedes especificar algún cambio en tu actuación que se haya beneficiado del proceso de práctica del primer ciclo?

3. ¿Has agregado a tu portafolio algún documento además de las fichas y lecturas que os hemos pedido? Si la respuesta es positiva, contesta a las siguientes preguntas

    1. ¿Por qué has seleccionado estos aspectos?
    2. ¿En qué medida te han ayudado a producir un cambio o una mejora en tu proceso de aprendizaje?
    3. ¿Qué has aprendido? ¿Qué cambios has observado en tu proceso formativo gracias a ellos?

B. Reestructuración (¿Si comparas tu punto de partida inicial y el momento actual en el que te encuentras, qué cambios significativos aprecias?)

1. ¿Puedes percibir alguna reestructuración en relación a conceptos, creencias o prácticas docentes?¿En qué medida se ha reestructurado tu concepción de los procesos de aprendizaje-enseñanza?

C. Transformación

1. ¿Has avanzado en tu proceso de formación?
2. ¿En qué medida se ha transformado tu visión de la enseñanza y tu práctica educativa?
3. ¿Te gustaría ampliar tus conocimientos sobre algunos de los temas tratados para continuar el proceso?
4. ¿Sobre qué aspectos te gustaría profundizar?

ANEXO 4

Umfrage zur Qualität des heutigen Unterrichts
1. Was haben Sie heute im Unterricht gelernt? 2. Was war, Ihrer Meinung nach, der nützlichste Teil des Unterrichts? 3. Gab es während des Unterrichts einen Teil oder Moment, wo Sie sich nicht so wohlgefühlt haben oder wo Sie den Eindruck hatten, das das Unterrichtete keinen Sinn machte? 4. Was hat Ihnen von der Methodik und Stil des/der Lehrers/Lehrerin besonders gefallen? Was würden Sie ihm/ihr empfehlen? 5. Weitere Kommentare zu Organization / Unterricht / Gruppe usw.
Cuestionario sobre la calidad de la clase
1. ¿Qué ha aprendido usted hoy en clase? 2. ¿Cuál ha sido en su opinión la parte más útil? 3. ¿Ha habido momentos de la clase en que no se ha sentido a gusto o en los cuales cree que lo realizado no tenía mucho sentido? 4. ¿Qué es lo más le ha gustado de la metodología o del estilo del profesor? ¿Qué le recomendaría cambiar? 5. Otros comentarios sobre la organización/ la clase/ el grupo, etc

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

LA DIFICULTAD DE LAS ORACIONES CONDICIONALES RADICA EN EL USO DE LOS CONECTORES

Carmen Hernández Alcaide
Centro de Estudios Hispánicos. Universidad Nebrija
chernan@nebrija.es

Hernández Alcaide, C. (2013). La dificultad de las oraciones condicionales radica en el uso de los conectores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Esta investigación surge al observar que los estudiantes de nivel B2 y C1, una vez estudiada la estructura condicional *conector + presente de subjuntivo,* resolvían de forma adecuada aquellas actividades de práctica controlada centradas en la forma verbal, pero no las enfocadas al uso de los conectores. Además, en los enunciados emitidos evitaban utilizar estos conectores a favor de la estructura *si + presente de indicativo,* que ya tenían interiorizada. Esto nos llevó a plantearnos si la dificultad de este contenido podría radicar en el uso y significado de los conectores condicionales, y no en el modo verbal que va con estos nexos. Para ello, diseñamos un test con dos partes, una para completar con la forma verbal, y la otra, con el conector adecuado. Este test lo pasamos antes y después de plantear este contenido lingüístico en clase. Los resultados de la prueba corroboraron nuestras hipótesis, lo que nos permitió extraer determinadas conclusiones e implicaciones pedagógicas para el aula de ELE.

Palabras clave: conectores condicionales,

ABSTRACT

The origin of this investigation comes from classroom observation. Once level B1 and C1 students study the grammatical structures for conditional sentences (connective + present subjunctive), they can resolve adequetely pratice-controlled activities which are focussed on the grammatical form. However, this is not the case when the activities focussed on the use of the connective. Students avoided using connectives in the utterances, in favour of the structure "si+present indicative", which was already well-versed. Consequently, the difficulty of these conditional linkers was in its use and meaning, rather than in the use of the specific verb tenses which

accompany them. In order to carry out the research, a test consisting of two parts was designed: in the first part informants have to complete the correct tense, and in the second, they must include the appropriate connective. This test was administered before and after presenting this specific linguistic element. The test results corroborate the initial hypothesis which allows us to reach specific conclusions and brings pedagogical implications in the teaching of Spanish as a Foreign Language.

Key words: conditional sentences, conditional connectives.

1. INTRODUCCIÓN

El título de esta comunicación, *La dificultad de las oraciones condicionales radica en el uso de los conectores*, se refiere a la dificultad que tienen los estudiantes al aprender este contenido lingüístico. Los conectores a los que nos referimos son los que rigen subjuntivo tanto para expresar acción real o posible como acción irreal, poco probable o hipotética: *a condición de que, con tal de que, a menos que, a no ser que, excepto que, salvo que, en caso de que* y *como.*

Esta investigación surge de la observación, a lo largo de muchos años, de unos determinados comportamientos lingüísticos en las clases de lengua de nivel avanzado (B2 /C1):

- Los estudiantes, al realizar las actividades, resuelven fácilmente las de práctica controlada enfocadas a la forma verbal, pero tienen dificultades en las centradas en el uso de estos conectores condicionales.
- Los estudiantes, una vez estudiadas las oraciones condicionales con estos conectores para expresar condición posible o real, siguen empleando la construcción *si + presente de indicativo* y evitan utilizar la de *conector + presente de subjuntivo.*

Estas dificultades las hemos detectado en el tipo de emisiones producidas por los estudiantes en las que se empleaba la construcción condicional con el conector *si* en lugar de emplear los otros nexos. También se han detectado en enunciados carentes de significado del tipo *Iremos a esquiar a no ser que haya nieve* o enunciados gramaticalmente correctos, pero en los que no expresaban lo que realmente querían decir, como ocurre en el caso de *Iré en caso de que vaya David* o *Iré a no ser que vaya David*.

Todo esto nos llevó a plantearnos las posibles causas:

- Los estudiantes no sienten la necesidad de emplear una nueva estructura porque ya conocen una que sirve para expresar lo

mismo, y que además, tienen interiorizada, y no les supone ningún esfuerzo utilizarla.

- Los estudiantes no entienden el uso y significado de estos conectores, y por tanto, no pueden utilizarlos.

- La mayoría de las actividades planteadas en los manuales están enfocadas a la forma verbal que va con estos conectores o a la producción de la construcción, pero pocas están centradas en el uso de estos conectores discursivos, lo que dificulta que aprendan su uso y significado.

Por ello, pensamos que la dificultad para aprender este contenido lingüístico radica en el uso de los conectores y no en el modo verbal ya que todos ellos van con el presente de subjuntivo para expresar una condición real o de posible realización excepto *si*, que va con el presente de indicativo. Además, todos estos conectores pueden sustituirse por *si*, aunque en algunos casos sea *si no*:

1. Iré a la fiesta **en caso de que** vaya Luis
2. Iré a la fiesta **a condición de que** vaya Luis

⇩

Iré a la fiesta **si** va Luis

3. Iré a la fiesta **a no ser que** vaya Luis

⇩

Iré a la fiesta **si no** va Luis

Pero *si* no puede cambiarse por cualquiera de estos conectores:

4. Iré a la fiesta **si** va Luis

⇩

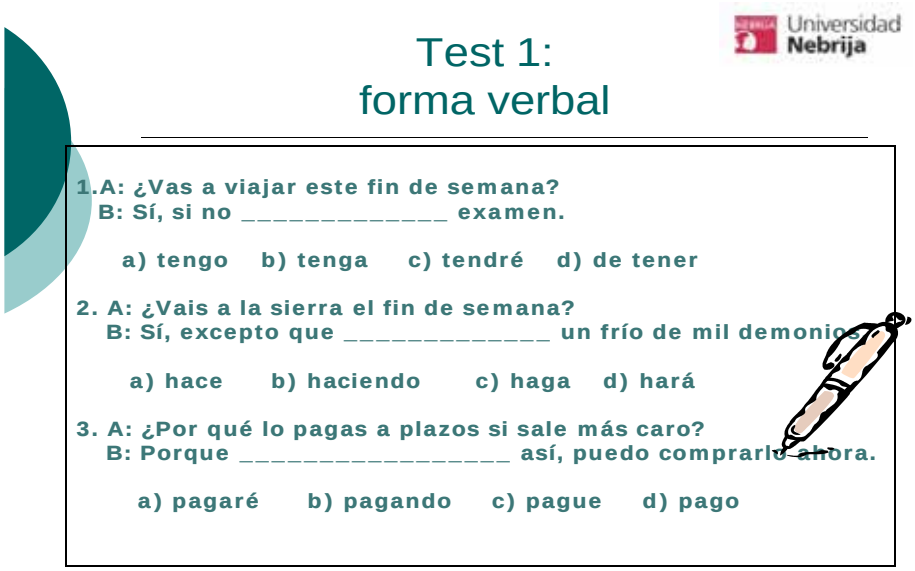
Iré a la fiesta **en caso de que** vaya Luis
Iré a la fiesta **a condición de que** vaya Luis
Iré a la fiesta **a no ser que** vaya Luis

Estas observaciones y pensamientos junto a las recomendaciones de Santos Gargallo (1993) y de Borrego Ledesma (2001) sobre la producción de materiales, nos condujeron a plantearnos un objetivo: confirmar que la dificultad de este contenido podría radicar en el uso y significado de los conectores condicionales. Santos Gargallo (1993) sostiene que los errores producidos por los estudiantes así como el material utilizado nos aportan información sobre la dificultad de un contenido lingüístico. Y Borrego Ledesma (2001) sugiere que el primer paso debe ser detectar la dificultad del tema. Por tanto, teníamos que verificar nuestra hipótesis, si la dificultad de las oraciones condicionales

radica en el uso de los conectores y no en si el modo verbal es indicativo o subjuntivo.

2. PROCEDIMIENTO Y DISEÑO

El procedimiento seguido para comprobarlo fue diseñar un test de elección múltiple que constaba de dos partes. En la primera, denominada 'test 1' tenían que elegir la forma adecuada del verbo y en la segunda, 'test 2', el conector adecuado. Los conectores seleccionados para dicha prueba fueron: *si, a condición de que, con tal de que, a no ser que, a menos que, excepto que, salvo que, en caso de que* y *como.* En el 'test 1', veintidós preguntas se introdujeron como distractores las construcciones condicionales con *de + infinitivo* y con el gerundio. En el 'test 2' no se introdujo ninguno ya que la forma verbal era parte de estas construcciones y ya indicaba que no tenían que seleccionar ningún conector.



Test 2: conectores

16. A: ¿Qué te pasa que vas con tanta prisa?
B: Que tengo que comprar un libro y _____ hayan cerrado ya, me da un ataque.

a) como b) a no ser que c) si d) a condición de que

18. A: Esta zona tiene pinta de ser muy tranquila.
B: Sí, y lo será _____ construyan edificios en vez de parques.

a) si b) en caso de que c) salvo que d) con que

La prueba se realizó en otoño de 2008 en el *Centro de Estudios Hispánicos* de la Universidad Nebrija con dos grupos de lengua avanzada que compartían las mismas características: mismo tipo de alumnos, diferentes nacionalidades, mismo nivel, mismo libro, misma profesora. La única diferencia era el día en que se impartía clase, una era lunes y miércoles, y la otra, martes y jueves. La razón de que estuvieran divididos en dos clases fue el número de alumnos, ya que en el centro el número máximo de alumnos es de dieciséis. La prueba duró veinte minutos las dos veces que se pasó el test a veintiséis informantes entre veinte y veintisiete años de diferentes países y continentes que aprendían español y asistían a este centro por diferentes razones. Se descartaron las pruebas de los estudiantes que faltaron algún día a clase.

Una vez diseñado el test, se pasó a los estudiantes de las dos clases de lengua avanzada dos veces, una antes de estudiar estos conectores y otra, al terminar de estudiar y practicar este contenido lingüístico. El fin de hacer el test antes de presentar este tema era detectar sus conocimientos previos en caso de que los hubiera, para evitar que los datos obtenidos pudieran estar falseados por dichos conocimientos. A continuación, se presentó el tema en clase, se practicó, y cuando se terminó, se volvió a administrar el test. Para la obtención de los resultados, se relacionaron las cuatro partes

de cada estudiante y se enumeraron: informante 1, informante 2, etc., y se incluyó otro dato que indicara si era la primera o segunda vez que se pasaba el test (número romano: I, II) y si era la primera parte del test o la segunda (número arábigo: 1,2). Por tanto, en cada prueba aparecía Informante 1, Informante 2, etc., y I.1, II.1, I.2 o II.2. Después, se revisaron las respuestas de cada parte del test, y si era correcta, se ponía un *1* y si era incorrecta se ponía un *0*. Y a continuación se introducían los resultados en una tabla *Excel* y se sumaban. Posteriormente, se preparó una tabla para introducir el promedio de respuestas acertadas y el tanto por ciento de este promedio.

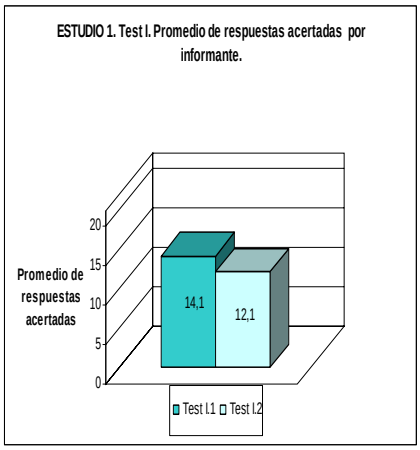
3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Test I (primera vez que se realiza el test): en la primera parte del test el promedio de respuestas acertadas por informante fue del 14, 1, lo que supone un 64% de aciertos. Y en la segunda parte, se obtuvo un promedio de 12,1, el 60,6 % de las respuestas.

Test I	**Promedio de aciertos**	**% del promedio de aciertos**
test 1	14,1	64%
test 2	12,1	60,6%

Figura 1. Resultados obtenidos en el Test I



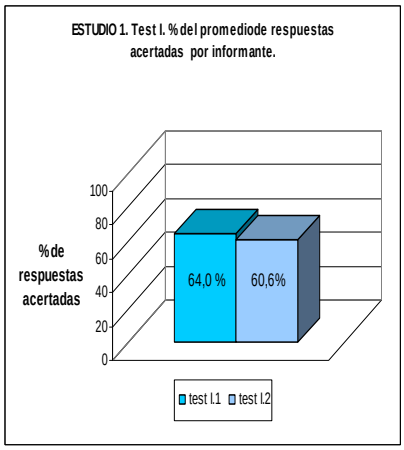
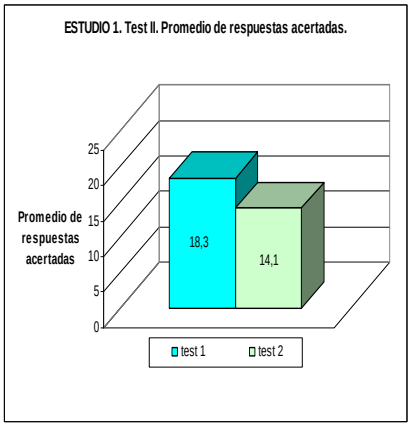


Figura 2. Promedio de aciertos Test I Figura 3. tanto por ciento de aciertos Test I

- Test II (segunda vez que se realiza el test): en la primera parte del test el promedio de respuestas acertadas por informante fue del 18, 3, lo que supone un 83% de aciertos. Y en la segunda parte, se obtuvo un promedio de 14,1, el 70,4% de las respuestas.

Test II	**Promedio de aciertos**	**% del promedio de aciertos**
test 1	18,3	83%
test 2	14,1	70,4%

Figura 4. Resultados obtenidos en el Test II



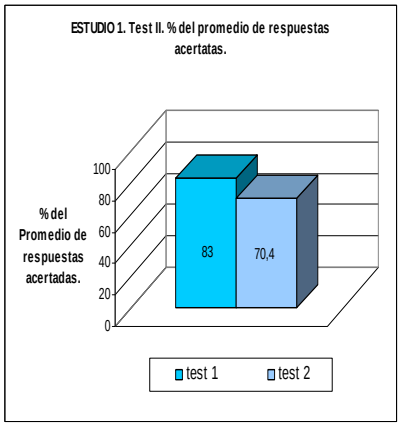
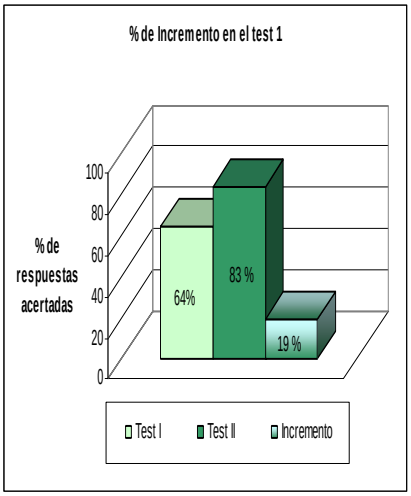


Figura 5. Promedio de aciertos Test I Figura 6. tanto por ciento de aciertos Test II

4. CONCLUSIONES

Como puede verse, el número de aciertos es superior en la primera parte del test que en la segunda. También es superior el incremento de aciertos en la primera parte del test, un 19%, que en la segunda, un 9%.



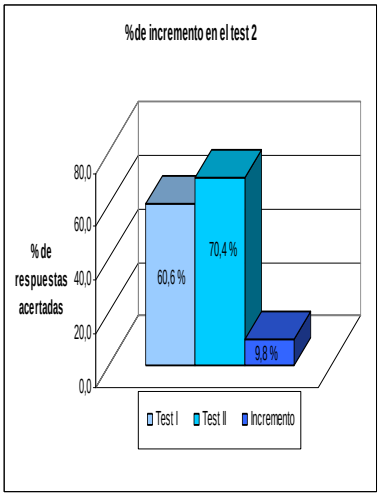


Figura 7. Promedio de aciertos Test I Figura 8. tanto por ciento de aciertos Test II

Los resultados obtenidos ratificaron nuestra hipótesis: la dificultad de este contenido lingüístico radica en el uso de los conectores.

5. DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN

Las conclusiones extraídas de los resultados obtenidos tienen implicaciones pedagógicas: se necesitan actividades centradas en el uso de los conectores que faciliten su aprendizaje y que abarquen todo el proceso cognitivo que debe realizar el estudiante desde la presentación del contenido hasta llegar a producir la estructura de manera libre y espontánea en sus enunciados, es decir, antes de realizar actividades de práctica libre, se necesitan:

1. Actividades para comprobar que el estudiante comprende el significado de los conectores como las dos que presentamos a continuación. En la primera actividad el estudiante tiene que relacionar una misma frase con dos conectores diferentes con otras dos frases en las que el conector es *si: si* y *si no*.

Universidad Nebrija

Actividades centradas en la comprensión del significado de los conectores

Relaciona

1. Lo perdonará en caso de que le cuente la verdad.	**a. Lo perdonará si no le cuenta la verdad.**
2. Lo perdonará a no ser que le cuente la verdad.	**b. Lo perdonará si le cuenta la verdad.**

En la siguiente actividad tienen que completar la frase con un enunciado que tenga sentido: *Sí, en caso de que lleguen a un acuerdo / en caso de que no lleguen a un acuerdo.* Si el estudiante no resuelve correctamente estas dos actividades, significa que no comprende el uso y significado de estos conectores, y por tanto, tendrá dificultades para llegar a usarlos en las actividades de producción, ya sean libres o dirigidas.

Universidad Nebrija

Actividades centradas en la comprensión del significado de los conectores

Completa estas frases

1. A: Por cierto, ¿Sabes si hay huelga de transporte la semana que viene?

   B: Sí, en caso de que _____

2. A: ¿Te has enterado de que hay una fiesta el sábado en la facultad de Historia?

   B: Sí, y pienso ir a menos que _____

2. Actividades dirigidas a la producción consciente de esta construcción. En esta actividad el estudiante tiene que completar un diálogo con la información extraída de otro diálogo que ha tenido que leer previamente: *Sí, a no ser que vaya Juan*. Pero no puede decir *en caso de que vaya Juan.* Si el estudiante piensa que entiende el uso de estos conectores, los utilizará, y si no la realiza correctamente, significará que no sabe cómo utilizarlos. Si el estudiante tiene dificultades con elllos, evitará emplearlos en sus producciones a favor de la construcción que ya tiene interiorizada y que no le supone ningún esfuerzo utilizar: *si + presente de indicativo*; y si se ve obligado a emplear uno de esos conectores, seguramente los utilizará de manera incorrecta.

Universidad Nebrija

Actividades dirigidas a la producción

Lee estos diálogos y contesta a las preguntas expresando condiciones

A: David, ¿vas a ir al cumpleaños de Silvia?

B: No sé, depende de si va Juan, no quiero encontrármelo.

¿Va a ir David al cumpleaños de Silvia?

- Sí, _____

En conclusión, las implicaciones pedagógicas que extraemos de esta investigación nos dirigen hacia el tipo de actividades que debe realizarse. Si la dificultad de este contenido lingüístico radica en el uso y significado de los conectores, las actividades que se propongan tendrán que estar enfocadas a solventar esta dificultad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borrego Ledesma, I. (2001). *Errores y aprendizaje. Interferencias, cruces y errores. Forma. Formación de formadores, 2:*85-100.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo. Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

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

LA ACTITUD DEL APRENDIZ DE UNA SEGUNDA LENGUA (L2) HACIA SU LENGUA MATERNA (L1) COMO FACTOR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA L2

Jorge Simón Izquierdo Díaz
jsid12@yahoo.dk

Izquierdo Díaz, J. S. (2013). La actitud del aprendiz de una segunda lengua (L2) hacia su lengua materna (L1) como factor en el proceso de aprendizaje de la L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial- Actas del Congreso).

RESUMEN

En este trabajo se sugiere que en la propia idiosincrasia del idioma materno (L1), y en concreto en las actitudes que el aprendiz de L2 tiene hacia su L1, se pueden encontrar claves para una mejor comprensión del problema del aprendizaje de una L2. A partir del concepto de actitud lingüística (R.C. Gardner, 1985), en este trabajo se postula una relación entre la actitud del hablante hacia la norma de su lengua materna y la facilidad del hablante para aprender y usar una segunda lengua (L2).

Palabras clave: actitudes, normas, lengua de origen, lengua de destino, planificación lingüística.

ABSTRACT

This paper suggests that we can find some clues for a better understanding of second language acquisition in the idiosyncrasy of the mother language (L1), and specifically in the attitudes that the L2's learner has towards his L1. Based on the concept of linguistic attitude (R.C. Gardner, 1985), this paper posits a relationship between the speaker's attitude toward his native language standards and norm and ease of the speaker to learn and use a second language (L2).

Key words: attitudes, language norms, mother language, second language, linguistic planning.

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presenta una reflexión acerca de la importancia que tiene la actitud del aprendiz hacia su lengua materna en el proceso de aprendizaje de una L2. Al estar centrados en la lengua de destino, los enfoques desde la motivación del aprendiz para aprender una nueva lengua (R. C. Gardner; 1982) no han trabajado suficientemente el papel de la L1 en el aprendizaje de la L2.

Nuestras observaciones nos permiten percibir una correlación entre las variables actitud y éxito con la L2, pero a diferencia de los estudios de Robert C. Gardner (1982), centrados en medir el éxito de un aprendiz con la L2 a partir de la actitud del hablante hacia la L2 que tiene que aprender, nuestro trabajo se centra en la actitud del hablante hacia su L1. A nuestro modo de ver, la actitud hacia la norma de su propio idioma influye en el deseo de aprender y en los esfuerzos y la satisfacción de la tarea.

Las muestras recogidas proceden del trabajo de observación participante en situaciones reales con hablantes de L2 de origen español, portugués y danés en Dinamarca. Como complemento se han realizado entrevistas dirigidas a partir de cuestionarios. A partir de observaciones de campo nos preguntamos cómo influye en el aprendizaje de una L2 la actitud que unos y otros aprendices tienen hacia la norma de su lengua materna. A nuestro modo de ver, cuanto más abierta y flexible sea la norma del español, más dificultades se le ponen al estudiante español para aprender una L2.

A modo de comparación, se ofrece el ejemplo de los hablantes de danés que han crecido educados en el empleo de una norma lingüística L1 ultracorrectiva y conservadora (como en el caso del danés, y en cierto modo, del portugués), y cuya actitud restrictiva (o intolerante) hacia los hablantes no nativos (ver Holmen & Jørgensen, 2010, para el caso danés) les facilita, a nuestro modo de ver, el aprendizaje de una segunda lengua.

Este tipo de paradojas no se plantean desde los enfoques que estudian el aprendizaje de la L2 de acuerdo a la motivación porque trabajan con la idea de que el idioma nativo (L1) no es problemático para el aprendiz – el problema, para R. Gardner, es lo que él denomina 'goal': la lengua meta o de destino. En nuestra comunicación trasladamos el enfoque a la lengua de origen para descubrir en las actitudes hacia la misma una fuente de preguntas acerca del aprendizaje de la L2.

2.- METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio se ha seguido una metodología de trabajo de campo etnográfico (Olmo Pintado, 2002). Las muestras recogidas proceden del trabajo de observación participante en situaciones reales con hablantes de L2 de origen español, portugués y danés en Dinamarca. Como complemento se han realizado entrevistas dirigidas a partir de cuestionarios.

De esta manera se ha intentado evitar los sesgos que imponen las encuestas y las observaciones de laboratorio, como por ejemplo los estudios de análisis conversacional sobre los cambios de turno de diálogo (Dahl, 2003), que se desarrollan de acuerdo a unas pautas de corrección y educación que contrastan con la actitud más espontánea y natural, mostrada por un hablante nativo en una situación más informal, como por ejemplo en la cola de un supermercado.

Los estudios del aprendizaje de L2 se han centrado, tradicionalmente, en la descripción de la relación entre las características de los aprendices y la medida de los resultados. En nuestro trabajo, y siguiendo a Zoltán Dörnyei (2003: 22), nos hemos centrado sin embargo más en las motivaciones detrás de los específicos comportamientos lingüísticos de los hablantes que en los resultados de su aprendizaje, pero, contrariamente a Dörnyei, no dirigimos nuestro foco de atención hacia la motivación para aprender una L2 sino hacia las maneras que el hablante tiene de orientarse hacia el aprendizaje de una L2 a partir de su actitud hacia su norma L1.

3.- TRABAJO DE CAMPO

Una parte de nuestra investigación ha consistido en observar intercambios lingüísticos espontáneos entre hablantes de diferentes nacionalidades. El objetivo ha sido observar la importancia que los hablantes le dan a su lengua L1 en este tipo de contactos.

El sociolingüísta norteameriano William Labov ha demostrado que existe una relación entre el uso de la lengua materna y la procedencia del hablante en los contextos de interacción sociolingüística con extraños. Labov (1982) observó como los pescadores de Martha's Vineyard, un centro turístico en la costa este de los Estados Unidos, reforzaban su acento nativo cuando hablaban

con los veraneantes procedentes de otras zonas del país. Labov interpretó este tipo de reacción lingüística tan conservadora como una manera inconsciente que los lugareños de Martha Vineyard tienen de reforzar su identidad social frente al extraño.

Inspirados por los experimentos de Labov, nos hemos preguntado ¿en qué lengua se comunican un hablante portugués y uno español que se encuentran en terreno neutral? Hemos observado que frecuentemente este intercambio se realiza en español. Desde nuestro punto de vista, la situación ideal y lingüísticamente más democrática de un encuentro lingüístico entre hablantes de diferente lengua materna sería aquella en la que cada uno, el español y el portugués en este caso, usara su lengua materna (es decir, que el español se expresara en español y el portugués en portugués) para comunicarse entre ellos, pero hemos observado una tendencia por parte del hablante portugués a acercarse al código del español, y el español ha consentido, lingüísticamente hablando, que la conversación se desarrolle en español.

¿Nos podemos imaginar un escenario lingüístico en la Península Ibérica en el que un hablante gallego hable directamente en gallego con un hablante de origen andaluz que le responda en castellano con marcado acento andaluz, o que un hablante catalán hable en catalán con un castellano de Burgos que le responda en castellano? ¿Por qué en una breve interacción lingüística entre un español y un portugués se termina hablando español? (¡y no en una mezcla de tipo criollo!).

Esta observación, que pudiera calificarse de impresionista, cuenta sin embargo con el apoyo de los resultados de observaciones personales y entrevistas con hablantes españoles y portugueses, que muestran que existe una tendencia a que las conversaciones entre portugueses y españoles en terreno neutral (en nuestro caso, en Dinamarca) se desarrollen en español. La estrategia conversacional del hablante portugués consiste en escuchar lo más atento posible al español, sea cual sea el idioma que éste hable, pero la respuesta del portugués es preferiblemente en el idioma de su interlocutor, en este caso en español. El hablante español, sin embargo, tras un principio de conversación en la que puede mezclar palabras de ambos idiomas, cede a la larga, lingüísticamente hablando, ante el portugués, para preferir el empleo del idioma español, tanto al plantear preguntas como al dar respuestas. De las entrevistas se desprende además que para algunos hablantes españoles el portugués tiene facilidad para hablar danés - "son unos hachas", nos ha dicho algún informante español. El danés es una lengua calificada

como difícil de aprender por su variedad fonética y la rigidez de sus estructuras sintácticas.

En un intercambio conversacional el hablante español cede a menudo ante el hablante portugués ya que aparentemente el hablante portugués habla mejor español que a la inversa (¡y no porque el portugués considere la lengua española como social y culturalmente superior!). Las lenguas nórdicas son igualmente restrictivas y no ceden entre ellas. Por ejemplo, ¿qué responderían ustedes si les pregunto en qué lengua creen que interactúan un danés, un noruego y un sueco que coinciden en un vagón de tren? Hemos observado que en este tipo de contextos la tendencia es a que cada interlocutor hable en su propio idioma, es decir, el danés en danés, el sueco en sueco y el noruego en noruego. Si tienen dificultades para continuar la conversación, recurren al inglés como lengua franca. De este modo se respetan las competencias de cada interlocutor en su idioma natural.

El hablante danés actúa en sus intercambios conversacionales de una manera más parecida al hablante portugués que al hablante español, ya que también tiende a marcar el terreno de la conversación en el idioma de su interlocutor, o en su defecto en inglés, aunque su interlocutor hable danés, pero con fuerte acento extranjero. Esta actitud del danés se ha calificado como 'intolerante' por los propios científicos escandinavos que han estudiado el fenómeno (Bergtora Kristiansdottir, 2010), ya que el alto nivel de exigencia del idioma, a nivel fonético y sintáctico, contribuye a la creación de profundas barreras sociales entre los hablantes no nativos que carecen de competencias. Para el ámbito luso, Borges da Costa (2010) señala los efectos sociolingüísticos restringentes de las exigencias normativas el portugués peninsular en Brasil.

Nuestras observaciones de campo sobre la interacciones comunicativas reales entre hablantes de diferente idioma nos informan de que existe una tendencia a que un hablante portugués, y más aún, un hablante danés, se muestre reacio a hablar en su lengua materna con un extranjero y cambiará al español o al inglés (en el caso del danés) tan pronto como se de cuenta de que el hablante no nativo – en este caso, de origen español- no domina el código lingüístico portugués o danés. El hablante español, por su parte, parece mostrarse cómodo con este estado de cosas y tiende a continuar la conversación en español.

Estas observaciones nos llevan a postular que los daneses que, en general, aprenden rápido una segunda lengua, sea germánica o

románica, y los portugueses, a los que en general, no les cuesta tanto trabajo aprender inglés, francés o incluso danés, comparten una actitud restrictiva – o incluso intolerante- a la hora de valorar las habilidades lingüísticas del no nativo.

Una explicación, parcial, podría ser la de que el número de vocales de la L1 favorece el aprendizaje de la L2. Tanto el portugués como el danés tienen más vocales que el español – 7 vocales tiene el portugués, 9 el danés, por 5 el español-. Pero este argumento no toma en cuenta que los hablantes de otros idiomas, como los de árabe, que tiene 3 vocales breves (a, i, u), pueden ser muy buenos hablantes de L2.

Además del número de vocales, otro aspecto a considerar es la importancia de la prosodia. Por ejemplo, un portugués elige hablar español con un gallego-hablante porque la pronunciación no nasalizada del gallego le resulta extraña.

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (*DRAE*) se define la actitud como una disposición de ánimo manifestada de algún modo. En términos de actitud, mientras que el portugués y el danés son *tacaños*, lingüísticamente hablando, con un hablante no nativo – es decir, al hablante no nativo le cuesta ser aceptado como hablante de la lengua del país – el hablante español, en general, se muestra receptivo con respecto al hablante no nativo; es decir, que al hablante no nativo no le cuesta tanto ser aceptado como hablante de la lengua del país (de lo que puede dar fe cualquier estudiante extranjero de curso de verano en nuestro país).

En nuestra opinión, y este es el postulado de la presente comunicación, percibimos que esta actitud *generosa* del hablante español se convierte en una rémora para que el hablante español como L1 pueda aprender una segunda lengua L2, mientras que la actitud *tacaña* del hablante nativo de portugués o danés les facilita aprender una segunda lengua.

Nuestras observaciones nos permiten percibir una correlación entre ambas variables, actitud y éxito con la L2, pero a diferencia de los estudios de Robert C. Gardner (1982), centrados en medir el éxito de un aprendiz con la L2 a partir de la actitud del hablante hacia la L2 que tiene que aprender, nuestro trabajo se centra en la actitud del hablante hacia su L1.

Nuestro experimento ideal sería aquel en el que pudiéramos observar en que idioma se comunican entre ellos un niño español y un niño danés monolingües que juegan juntos. Según nuestra predicción, al cabo del tiempo, estos dos niños acabarían hablando

español entre ellos. La razón es que si el niño danés se comporta como tal, sabrá aprovechar mejor que el español la diferencia entre ambos: el español cederá ante el danés. La explicación, de tipo sociolingüístico, es que los hablantes de español crecen educados en la idea de aceptar variaciones dialectales, pero el danés, y en cierto modo, el hablante de portugués peninsular, crece en la idea contraria, lo que le impide aceptar como válida cualquier variación – como la que le ofrece un aprendiz de su lengua como L2.

Desde una concepción de la norma lingüística como elemento definidor del aprendizaje de la L2, en este trabajo se sugiere que si a los españoles "se nos da mal el inglés" no es tanto por el doblaje de las películas ni porque la enseñanza sea mala, ni siquiera la cantidad de vocales en sí misma (razones que aduce en un artículo de periódico Fernando Galván), sino la propia idiosincrasia del español como L1. La apertura del idioma a la variación normativa es un factor importante a tener en cuenta a la hora de buscar causas que expliquen por qué los españoles seguimos "siendo malos" para adquirir las nuevas habilidades que requiere el aprendizaje de una L2.

Nuestra conclusión, parcial, es que la actitud hacia su L1 juega a su favor de daneses y portugueses a la hora de aprender una L2, mientras puede ser una rémora para un español.

4.- DISCUSIÓN

La paradoja de fondo se plantea con la pregunta: ¿por qué la comunicación lingüística equilibra desequilibrando – y creando nuevas diferencias? Como sabemos, el uso de la lengua no es inocuo ni ingenuo. El carácter simbólico de la lengua se manifiesta en el uso ritual del habla en la comunicación humana. La lengua une y separa a la vez, marcando fronteras de solidaridad interna y hostilidad externa del grupo de hablantes de la misma. La lengua viaja con los turistas y los emigrantes, y entra en relaciones de poder y prestigio con otras lenguas de contacto.

Lo que nos interesa destacar es cómo una L1 se hace presente como sostén cognitivo de la identidad básica del individuo en situaciones de contacto interlingüístico. Aunque pueda parecer paradójico en un mundo aparentemente muy globalizado y cosmopolita, en el que los científicos sociales trabajan con una concepción de los términos cultura e identidad como procesos de cambio y construcción constante y permanentemente inacabados,

en el presente trabajo nos gustaría llamar la atención sobre cómo la *lealtad lingüística* (este concepto es de Marcos Marín, 1983) del hablante a su L1 le permite aprender su propia negación, la L2.

Es por eso que creemos que sería conveniente aplicar el concepto de *planificación lingüística*, es decir, la actividad consciente y dirigida de un grupo social sobre el uso de una lengua (Marcos Marín, 1983), al uso del idioma L1 en los entornos de aprendizaje de una lengua L2 en los que no hay resistencia a la lengua exógena, ya que, por motivos sociológicos, la L1 no sólo no corre el riesgo de pérdida , sino que contribuye positivamente al aprendizaje de la L2.

Manuel Alvar (1973) ha definido la lengua como "el sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante". El sistema lingüístico se caracteriza "por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuestos a sistemas lingüísticos de su mismo origen" (Alvar, 1973: 61). A pesar de su alto grado de nivelación, el español es una lengua con un alto grado de diferenciación interna. Sin embargo, las distintas manifestaciones diatópicas y diastráticas no impiden la intercomunicación entre hablantes de variedades distintas. La lengua culta y el lenguaje escrito sirven de nexo común nivelador.

Al aplicar a la enseñanza del español la norma lingüística estándar panhispánica como marco de referencia para los hablantes "se garantiza una total disponibilidad para cualquier oyente en cualquier situación comunicativa" (Hernández Alonso, 2001) y "una corrección democráticamente conseguida y aceptada" (Alvar, 1983), ambos citados por Carbó y cols. (2003). Y, desde nuestro punto de vista, aquí reside el problema. A nuestro modo de ver, cuanto más abierta sea la norma del español, más dificultades se le ponen al estudiante español para aprender una L2.

Vamos a tomar como punto de partida la definición de norma de Eugenio Coseriu como "un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales y varía según la comunidad" (1973:98), es decir lo definitorio de la norma es ofrecer un marco de referencia social para las realizaciones individuales de la lengua.

Una lengua normativamente generosa como el plurisistema español aparece a los ojos de un estudiante extranjero como un sistema bien definido pero no siempre computable – es decir, conocemos su estructura pero, aunque podemos conocer sus elementos siempre queda espacio para un elemento nuevo (para la

distinción de sistema definido y computable/no computable ver Marcos Marín, 2000: 25).

Lejos de representar un impedimento para su aprendizaje, esta apertura del idioma permite al extranjero decir "cosas nuevas", ya que "lo diga como lo diga", siempre habrá alguien que le entienda. Si, en cambio, un hablante de español se acerca a una L2 restrictiva y que posee un sistema bien definido y más computable que el español (es decir con menor variación prosódica) – se encontrará con la dificultad de que además de un nuevo léxico tiene que memorizar un registro vocálico y prosódico más amplio que el de su lengua natural. Tendrá asimismo problemas para aprender correctamente giros idiomáticos y frases hechas (saludos, primeros contactos, muletillas, etc) que sostienen una conversación y que marcan el buen tono general.

Todo esto se convierte, a nuestro entender, en una rémora para el aprendizaje de una L2. Por ejemplo, es frecuente que los alumnos extranjeros de doctorado en universidades danesas finalicen sus tres años de estudios sin haber conseguido un nivel comunicativo aceptable en la lengua del país nórdico. Y no por falta de interés. Se matriculan el primer año en los cursos para principiantes y abandonan al segundo año porque tienen la sensación de que no progresan con el idioma y "prefieren" centrarse en su tesis doctoral, ya que "al fin y al cabo" se las pueden arreglar perfectamente en inglés (según un artículo publicado en junio de 2010 en el 'Universitetsavisen', que es el periódico de la Facultad de Letras de la Universidad de Copenhague). Por el contrario, un alumno extranjero que cursa sus estudios de doctorado en una universidad española regresa a su país al tercer año con un buen nivel de español, y encantado de haber podido aprender un nuevo producto.

Es decir, que si la forma interior de un idioma (la *Innere Sprachform* de von Humboldt), tal como la entiende un nativo: cómo hablar el idioma correctamente, se manifiesta en el grado de especificidad de sus variables, el grado de especificidad del danés como L2 resulta superior al grado de especificidad del español como L2, una diferencia cualitativa entre ambos idiomas que implica diferente punto de partida para unos y otros hablantes a la hora de aprender la nueva lengua.

El modo que un estudiante entiende la relación entre L1 y L2 se podría asimilar a la idea de prototipo. De la aplicación de la noción de prototipo o conjunto de rasgos representativos del modelo ideal (Cuenca y Hilferty, 1999: 35) de L1 al aprendizaje de una L2

podríamos deducir que las expectativas sociales impuestas por la L1 influyen de alguna manera sobre el aprendizaje de la L2.

Este argumento podría ser aplicable a las circunstancias que enmarcan la problemática lingüística en contextos multiculturales. Por ejemplo, en el caso argentino a principios del siglo XX (Marcos Marín, 1983) la heterogeneidad lingüística del inmigrante era vista sin temor en el país, porque no había necesidad de defensa de lo propio. Mas – continúa Marcos Marín (pg. 34) – llega un momento en que los inmigrantes se apropiaron también de la modalidad lingüística rioplatense y es entonces cuando surge el rechazo general criollo a una nueva diferencia. El caso danés contemporáneo es similar. Existe rechazo a la diferencia que marca distancia con el prototipo del correcto idioma danés. Cuando el novato extranjero intenta ajustar su aprendizaje al L2 es tal su distancia con la expectativa social que resulta inaceptable para el danés, al que le cuesta identificar algún rasgo prototípico en lo que escucha. Al revés, la presión social en nuestro país hacia la idea de homogeneizar la heterogeneidad nos impulsa aceptar como prototípicos rasgos que en realidad se apartan en gran medida del estándar.

5.-CONCLUSIÓN

La actitud del aprendiz de L2 hacia su norma L1 condiciona el aprendizaje de L2. La actitud abierta y flexible del hablante español hacia la norma plurisistemática española, resulta un impedimento para que el aprendiz español aprenda una nueva lengua (L2). Por el contrario, una actitud ultra-correctiva hacia la L1 favorece el aprendizaje de una L2, aunque supone un impedimento para nuevos hablantes del idioma.

Desde nuestro punto de vista, el cuestionamiento actual de la norma y del estándar para gestionar la variación lingüística en términos de pluricentrismo (Zimmerman, 2008) sólo puede jugar a favor del aprendizaje de una L2 si conlleva la definición y transmisión de los límites normativos de las variaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvar, M. (1996). Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas. En: Manuel Alvar (dir.): *Manual de dialectología hispánica: el español de España.* Barcelona: Ariel. 56-88.

Borges da Costa, G. (2010). Norma lingüística e realidade sócio- histórica do português popular do Brasil. *Revista de divulgacao científica em limgua portuguesa. Lingüística y literatura*. Ano 06 n. 12.

Carbó, C. y cols. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera". ELUA 17.

Coseriu, E. (1973). Sistema, norma y habla. En: Coseriu, Eugenio: *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios.* Madrid: Gredos. 11-113.

Cuenca, M. J., Hilferty, J. (1999). Introducción a la lingüística cognitiva. Ed. Barcelona: Ariel.

Dörnyei, Z. (coord.) (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. London: Blackwell.

Galván, F. (nd). Por qué a los españoles se nos da mal el inglés. Periódico El País. Tribuna.

Gardner, Robert C. (1982). Language attitudes and language learning. En: Ryan, E.,

Giles, H.: *Towards language variation*. London: Edward Arnold Publishers. 132-147.

Gardner, Robert C. (1985). Social Psychology and Second Language learning: the Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold Publishers.

Glahn, E. (2003). Hvem fører ordet? – en initiativ-respons-analyse af indfødte og ikke-indfødte samtaler. En: Holmen, A. y cols.: *Vej til dansk – forskning i sprog og sprogtilegnelse*. Copenhague: Akademisk. 125-140.

Holmen, A. , Jørgensen, J. N. (coord.) (2010). Sprogs status i Danmark 2021. Copenhague: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet. Københavnerstudier iTosprogethed,58.

Kristiansdottir, B. (2010). Kan dansk være et dræbersprog?. Holmen, A., Jørgensen, J. N. (coord.) (2010): *Sprogs status i Danmark 2021*. Copenhague Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet. Københavnerstudier i Tosprogethed. 58. 17-34.

Labov, W. (1982). Sociolinguistic Patterns (2 nd ed.) . Philadelphia : Pennsylvania State University Press.

Marcos Marín, F. (2000). Introducción a la gramática. En: Manuel Alvar: *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, 23- 49.

Marcos Marín, F. (1983). La planificación lingüística. Abad, F., Garcia Berrio, A. (coord.): *Introducción a la lingüística*. Madrid:Alhambra. 315-344.

Olmo Pintado, M. (2002): Aportaciones de la etnografía de la comunciación. En: Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) – lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 165-178.

Universitetsavisen (2010). Københavns universitet, juni.

Zimmerman, K. (2008): La invención de la norma y del estándar para limitar la variación lingüística y su cuestionamiento actual en términos de pluricentrismo (mundo hispánico). Erfurt, J. & Budach, G. (dir.):*Standarisationdestandarisation/Estandarización y desestandarización.* Frankfurt am Main: Peter Lang. 187-207.

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

PROPUESTA PRÁCTICA DE ENTONACIÓN EN EL AULA DE ELE

María Jiménez Cruz
Enforex Valencia
ele.valencia@enforex.es

Manuel Rosales
Enforex Valencia
ele.valencia@enforex.es

Jiménez, María y Rosales, Manuel. (2013). Propuesta práctica de entonación en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

Con este taller intentamos hacer una reflexión sobre el problema de la entonación en el aula ELE. Los objetivos de este trabajo se centran en identificar los esquemas básicos entonativos, señalar la línea melódica de los grupos fónicos, entonar adecuadamente cada uno de los grupos fónicos de una frase afirmativa e identificar los sentimientos.

El papel que desempeña la prosodia es, en este sentido, fundamental. El profesor que aspire a obtener un buen resultado en esta tarea no solo debe estar preparado académicamente para «adaptar sobre la marcha» el método seguido a las necesidades manifestadas por los alumnos, sino que tiene que saber integrar las prácticas de fonética correctiva en el conjunto de actividades interactivas del modo más natural posible. Por consiguiente, su papel no lo puede desempeñar ni un programa informático ni una grabación de vídeo, ni ninguna otra herramienta de las que a menudo se ofertan como recursos sustitutivos del profesor, quien, por lo demás, puede aprovechar las ventajas que todas ellas le ofrecen como meros instrumentos complementarios.

La conclusión a la que se ha llegado a través de este trabajo es que la entonación se trabaja de un modo muy general en el aula ELE y creemos que hay una necesidad acuciante de dedicarle más tiempo y profundización en nuestras clases de español lengua extranjera. Para ello hemos elaborado una serie de actividades para los niveles A1, A2, B1 y B2, siguiendo las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Palabras clave: entonación, fonética, pronunciación

ABSTRACT

With this workshop we try to reflect on the problem of intonation ELE classroom. The objectives of this work are focused on identifying the basic

schemes intonation, note the melodic line of audio units, properly intone each audio units in an affirmative sentence and identify feelings.

The role of prosody is, in this sense, fundamental. The teacher who aspire to get a good result in this task should not only be academically prepared to 'adjust on the fly "the method to the needs expressed by students, but must know how to integrate the practices of all corrective phonetics interactive activities as natural as possible. Therefore, its role can not play or a computer program or a video recording, or any other tool that is often offered as substitutes resource teacher, who, moreover, can take advantage of all of them will offered merely as complementary instruments.

The conclusion has been reached through this work is that the intonation is working in a very general ELE classroom and we believe there is a pressing need to devote more time and depth in our Spanish language classes. So we've developed a series of activities for levels A1, A2, B1 and B2, as directed by the Cervantes Institute Curriculum.

Keywords: intonation, phonetics, pronunciation

1. JUSTIFICACIÓN

Este taller surge tras las evidentes necesidades observadas en el aula de ELE de entonar adecuadamente los diferentes tipos de enunciados. Una adecuada entonación sirve tanto para producir de manera comprensible nuestros mensajes orales y expresar nuestros sentimientos, como para comprender los mensajes y sentimientos de los demás. Es decir, la entonación aporta la información y la intención de lo que se dice. El presente taller se enmarca dentro de una programación general de Fonética, siguiendo las directrices del plan curricular del IC, que hemos ido realizando durante dos años un equipo de profesores de Enforex Valencia, que se ha especializado en la pronunciación del español en el aula ELE.

Los objetivos que se persiguen son:

- Identificar y producir los patrones melódicos de la entonación enunciativa, de la entonación interrogativa y exclamativa.
- Utilizar las herramientas adecuadas para la práctica entonativa.

El objetivo de nuestro trabajo es presentar una propuesta didáctica para la práctica de la entonación en el aula de ELE. El taller que presentamos busca capacidades en los alumnos que le permitan desarrollar las técnicas adecuadas, y como resultado, las apliquen en la producción de lengua. Este trabajo se lleva a cabo tras ver la

necesidad de crear un espacio en el aula de ELE dedicado a la práctica entonativa. El problema que observamos tiene que ver con la sordera fonológica (o problemas de audición): la persona que aprende una lengua extranjera es como si no oyera los contrastes fonéticos que no existen en su lengua materna. Por lo tanto, la enseñanza de la pronunciación en L2 debería basarse en una reeducación de la percepción, para que el estudiante consiga llegar a percibir y asimilar los sonidos de la lengua meta, para posteriormente producirlos de forma correcta. Los ejercicios se tienen que llevar a cabo de una forma práctica (Praat) para que el discente se sienta cómodo y participativo. Así conseguiremos crear en él una confianza que le ayude a mejorar día a día.

2. MANUAL PRAAT

Praat (del holandés "hablar") es un software gratuito para el análisis científico del habla usado en lingüística. Fue diseñado y continúa siendo desarrollado por Paul Boersma y David Weenink de la Universidad de Ámsterdam. Permite el análisis de la entonación, la intensidad o volumen, los formantes, cocleagrama, etc.

¿Cómo usar Praat?

En primer lugar tenemos que descargar el programa desde su web oficial: http://www.fon.hum.uva.nl/praat/ .

Praat se compone de dos ventanas iniciales, *Praat objects* y *Praat picture*.

Figura 1. Ventanas iniciales de PRAAT

Estas dos ventanas son las que nos ofrecen todas las posibilidades de análisis. En nuestro caso, nos interesa saber qué curva entonativa encontramos después de las grabaciones de nuestros alumnos. Para saber esto, en primer lugar tenemos que hacer una grabación. Praat ofrece la posibilidad de cargar canciones completas para su análisis entonativo. En nuestro caso empezaremos con grabaciones cortas de nuestros alumnos. Para

realizar una grabación, en la ventana *Praat objects* desplegamos el menú *New* y clicamos *Record mono sound*.

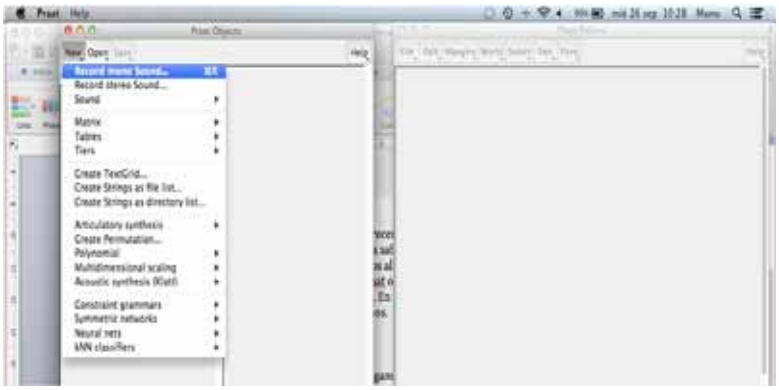


Figura 2. Grabación de un audio

Seguidamente nos aparecerá la ventana de grabación de audio.

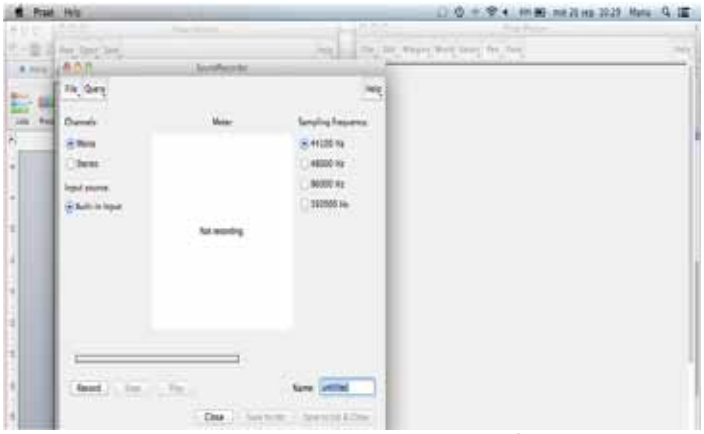


Figura 3. Ventana de grabación de audio

Esta nueva ventana nos ofrece la posibilidad de grabar un archivo de audio que posteriormente nos brindará la oportunidad de estudiar su curva entonativa. Nos encontramos con una serie de opciones y botones que tenemos que dominar. Como vemos en la imagen siguiente disponemos del botón *Record* y con la casilla *Name*. Para proceder a la grabación primero presionamos *Record* y *Stop* al finalizar la grabación. Posteriormente en la casilla *Name*, ponemos el título de nuestra grabación.

Figura 4. Opciones de la ventana de grabación

Cuando ya estamos satisfechos con nuestra grabación, tenemos que guardarla. Para guardarla tenemos dos opciones que dependen de si vamos a seguir grabando o no. En el caso de que sea la primera grabación de una serie, clicamos el botón *Save to*. Se nos guarda en la lista *Praat*, y podemos proceder a volver a grabar. En el caso que sea la única grabación o la última de la serie, presionamos el botón *Save to list and close*, y la ventana desaparecerá automáticamente.

Figura 5. Opciones de guardado de una grabación

Nuestras grabaciones aparecerán en la ventana *Praat objects*, acompañada de un número que indica el orden de grabación y el título que hemos puesto en la casilla *Name*.

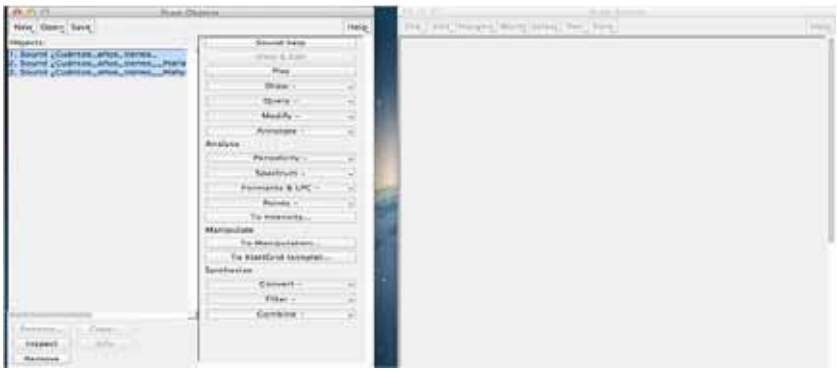


Figura 6. Biblioteca de contenidos

Ahora es cuando viene el punto interesante, la hora de descubrir la curva entonativa. Para ello seleccionamos la grabación que deseemos

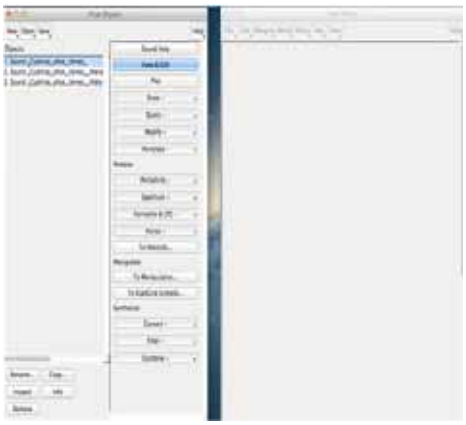


Figura 7. Selección de grabación

Y presionamos sobre el botón *View and edit*, de esta forma obtenemos nuestra curva entonativa.

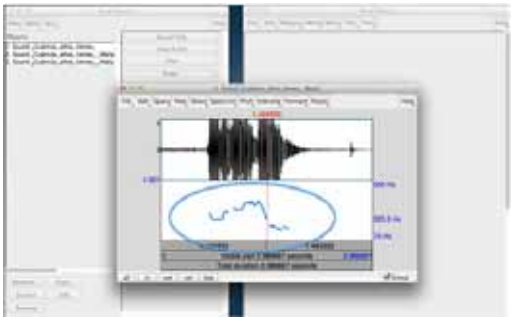


Figura 8. Curva entonativa

Para reproducir el audio mientras observamos la curva solo tenemos que presionar donde indica la flecha y la reproducción se inicia sola.

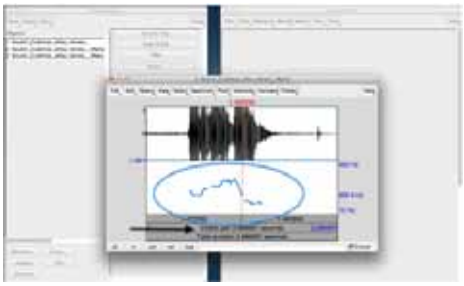


Figura 9. Reproducción del audio visualizando la curva entonativa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Poch Olivé, D. (1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación 1*, Madrid, Edinumen.

Quilis, A. (1997), *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco Libros.

Álvarez Martínez, Mª Ángeles (Coord.), (2008), *En fonética Avanzado B2*, Madrid, Anaya.

Gómez Torrego, L. (2007), *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.

González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. (2002), *Fonética, entonación y ortografía*, Madrid, Edelsa.

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

SOURCE: BUILDING A SEARCHABLE ONLINE FRENCH GREEK PARALLEL CORPUS FOR THE UNIVERSITY OF CYPRUS

Fryni Kakoyianni-Doa
University of Cyprus
frynidoa@ucy.ac.cy

Eleni Tziafa
University of Cyprus
tziafa.eleni@ucy.ac.cy

Kakoyianni-Doa, F., Tziafa, E. (2013). Source: Building a Searchable Online French Greek Parallel Corpus for the University of Cyprus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

ABSTRACT

This paper gives an overview of the searchable online French-Greek parallel corpus (SOURCe), which aims to serve the needs of students of French as a foreign language and also to facilitate future linguistic research. This project is led by Fryni Kakoyianni-Doa and is fully funded by the University of Cyprus. We included different registers (Biber 1993), so that students may compare the results and the use of each word or phrase in different contexts (e.g., literature, scientific, official, technical and journalistic language). In general, the corpus comprises of a fiction and a non-fiction part. In this article, we describe the design principles and the properties of this French and Greek linguistically annotated corpus, we also report on tools used for the collection, sentence and word alignment, dictionary extraction and POS tagging for the parallel corpus. Finally, we outline its future perspectives and applications, including ongoing work on adverbs and their properties.

Keywords: parallel corpus, teaching French, data driven learning (DDL)

1. INTRODUCTION

In the present article we will focus on the construction of a parallel corpus, the composition, annotation, encoding and availability of which are meant to serve the needs of students of French as a foreign language and also to facilitate future linguistic research. This project is led by Fryni Kakoyianni-Doa and is fully funded by the University of Cyprus.

Parallel corpora consist of original and translated texts. A parallel corpus, as defined by Sinclair & Ball (1996) in EAGLES

typology, is "a collection of texts, each of which is translated into one or more other languages than the original". Most parallel corpora are aligned in the sentence level.

Translation can be an extremely effective way to build up a good working vocabulary. But in the past, uncommunicative texts that were difficult to translate did little for motivation. Nowadays, translation is rediscovered as a tool for language learning and assessment mainly due to the use of electronic parallel corpora. Previously, electronic language corpora have not been widely taken up in traditional teaching contexts, partly because it is thought to require substantial resources and considerable investment on the part of the teachers, as well as being appropriate only for the most advanced learners following specific training (Landoure & Boulton, 2010). Nevertheless, parallel corpora, are proving increasingly influential in language teaching, as they promote autonomy and language awareness.

Based on the firm belief that the days of pencil-and-paper teaching, and not only research (Váradi et al. 2008), are numbered, we decided to proceed to a "data driven learning" approach (Johns 1991) and the building of an electronic resource for a less resourced language, such as the Greek language. New tools are critical to creating a dynamic and engaging learning environment. Furthermore, according to Gabrielatos (2005), "changes in knowledge, skills and attitudes [...] are needed for learners and teachers to take advantage of the opportunities offered by the availability of corpus resources". On the other hand, as we observed in class the fact that students tend to rely more and more on machine translating, this led us to take a different approach: every entry in the dictionary and every sentence displayed have been translated by humans, in order to help students finding or making the best possible translation, or understanding how the words are used in certain context.

The goal of the project is to provide high-quality, online content on general education subjects to students and training in a cost-effective manner, as an Open Educational Resource, aiming to be accessible, adaptable, free, high-quality, empowering and relevant. All translated texts are displayed in full sentences. Queries are based not only on words, but also on linguistic annotation.

Another important issue is choosing appropriate topics, texts and material to be included in the corpus. Most parallel corpora are not register-diversified; nevertheless, our objective is to include at

least five different registers (Biber 1993), so that students may compare the results and the use of each word or phrase in different contexts (e.g., literature, scientific, official, technical and journalistic language). In general, the corpus comprises of a fiction and a non-fiction part.

Our aim is to describe the design principles and the properties of the French and Greek linguistically annotated corpus that we have created. Then, we will report on tools used for the collection, sentence and word alignment, dictionary extraction and POS tagging for the parallel corpus. Finally, we will outline its future perspectives and applications, discussing how it can be incorporated into effective learning resources.

2. THE SOURCE PARALLEL CORPUS

2.1 Design principles

The Source Corpus was designed as a parallel corpus, since parallel corpora can be extremely useful in both translation and teaching, as "they can be used for comparisons at different levels of language, from lexis to syntax to discourse [...]. Nevertheless, pedagogical applications of parallel and comparable corpora are not confined to translator training or translation teaching. By facilitating the mapping of correspondences between languages, parallel corpora can not only shed light on the commonalities and differences between language pairs, but also improve the accuracy of descriptions of individual languages" (Kenning 1999).

Research has shown that the use of corpora in classroom can have remarkable results as regards foreign language learning (Hadley 2002; Landure & Boulton 2010). It is also an easy resource which does not require a special training, since we all are corpus users, as we are internet users (McCarthy 2008).

Being inspired by great open source projects such as Opus project & Project Gutenberg, we designed this corpus to be open and freely accessible to all interested teachers, learners and researchers. Moreover, for its construction we worked mostly with open source or freely available tools. Following the principles of the Common Language Resources and Technology Infrastructure (CLARIN) (Váradi et al. 2008) we set as design principles of this corpus the following:

- Stability: the resources and services will be offered with a high availability
- Persistency: the resources and services are planned to be accessible for many years so that researchers can rely on them
- Accessibility: the resources and services are accessible via the web
- Extendability: the infrastructure will be open so that new texts, resources and services can be added easily

2.2 Objectives of the Source Corpus

The Source Corpus was compiled with teaching primarily in mind, and also in order to extract translation units from authentic data. As it is intended to be used as teaching material in the classroom, we manually selected the content, in order to be appropriate for learners. We made it register-diversified in order to be as representative as possible, and because "linguistic analyses carried out on a multi-domain corpus can uncover differences in the lexicon and morphology, in names and named entity structures, and in lexical semantics, syntactic and discourse structure" (Bentivogli et al. 2003).

In agreement with Krishnamurthy (2001: 83), two chief principles justify corpus integration in our language program: "A corpus can give us accurate statistics" and "a corpus can provide us with a vast number of real examples". Thus, our objective is to provide quantitative information that can reveal what is frequently and typically used in language.

It is also among our objectives that this corpus will form a basis for the construction of awareness-raising activities where the students will be guided towards identifying patterns in language as well as similarities and differences between their native and second language, as the interaction is inevitably occurring in the process of language acquisition.

The corpus is meant to be used as a tool, that students may themselves build their knowledge base, through access to authentic language use, only now accompanied by convenient translation into a known language. For example, while it is possible to infer from a small selection of occurrences of French *toujours pas* and *pas toujours* in context, together with their translations, that the former

means *still not/not yet* whereas the latter means *not always*, to work this out without a translation represents a much greater challenge (Kenning 2010).

Finally, as this "data-driven learning" (DDL) approach has not been widely taken up in traditional teaching contexts, partly because it is thought to require substantial resources and considerable investment on the part of the teachers, as well as being appropriate only for the most advanced learners following specific training (Landure & Boulton, 2010), our vision is that both the resources for processing language and the data to be processed will be made available in usable formats for teachers and learners.

2.3 Description of the Source Corpus

The Source corpus is an electronic, online tool, to be used as a pedagogical tool. The translation outputs included are of high quality, based on human understanding of textual relations, which is not the case for machine translation (yet), despite the fact that students tend to rely more and more on it.

The user has the ability to choose between seeing the translated texts displayed in full sentences or in their context, as key words in context (KWIC). This was considered to be necessary, since, according to Danielsson & Mahlberg (2010) "while a text is normally read horizontally, it is one of the features of a concordance that it needs to be read vertically (Tognini-Bonelli 2001: 3). Thus, the fact that concordance lines are generally not displayed as full sentences is not purely a technical matter. Full sentences might encourage students to focus too much on each line and overlook the patterns that only become evident in relation to the other concordance lines. Sentence segments focus the view on the more general patterns and the possibilities of sorting on the surrounding words".

French	Greek
Chère Commissaire, chère Présidente, chers collègues, je me félicite sans la moindre réserve de la position commune adoptée par le Conseil en vue d'harmoniser la formation des conseillers à la sécurité pour le transport de marchandises dangereuses par route, le rail ou les voies navigables.	Αξιότιμη κυρία Επίτροπε, αξιότιμη κυρία Πρόεδρε, αγαπητοί συνάδελφοι, χαιρετίζω απερίφραστα την κοινή θέση του Συμβουλίου σχετικά με την εναρμόνιση του επιπέδου κατάρτισης των συμβούλων ασφαλείας για τις οδικές, σιδηροδρομικές και εσωτερικές πλωτές μεταφορές επικινδύνων εμπορευμάτων.
Monsieur le Président, Madame la Commissaire, chers collègues, je voudrais tout d'abord féliciter notre collègue Koch pour ses rapports, qui pour être techniques, n'en sont pas moins d'une très grande importance pour la sécurité.	Κύριε Πρόεδρε, κυρία Επίτροπε, αγαπητοί συνάδελφοι, αρχικά θα ήθελα να συγχαρώ τον συνάδελφο Koch για τις εκθέσεις του που ίσως να έχουν τεχνικό χαρακτήρα αλλά είναι εξαιρετικά σημαντικές για την ασφάλεια.
Monsieur le Président, Madame la Commissaire, chers collègues, la directive entrée en vigueur au 1er janvier 1997 et visant au rapprochement des législations des États membres concernant le transport de marchandises dangereuses par route contient quelques dispositions transitoires dont la validité est limitée dans le temps et liée à la conclusion des travaux du CEN, le Comité européen de normalisation	Κύριε Πρόεδρε, αξιότιμη κυρία Επίτροπε, αγαπητοί συνάδελφοι, η οδηγία για την προσέγγιση των νομοθεσιών των κρατών μελών σχετικά με τις οδικές μεταφορές επικινδύνων εμπορευμάτων που τέθηκε σε ισχύ την 1η Ιανουαρίου 1997 περιλαμβάνει ορισμένες μεταβατικές διατάξεις, η ισχύς των οποίων είναι χρονικά περιορισμένη και συνδέεται με την περάτωση ορισμένων εργασιών για τον καθορισμό νέων προτύπων με τις οποίες έχει επιφορτισθεί η ΕΕΤ, δηλαδή η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Τυποποίησης.
Monsieur le Président, Monsieur le Commissaire, chers collègues, je tiens moi aussi à féliciter Mme le rapporteur pour son rapport, car ce fut un	Κύριε Πρόεδρε, κύριε Επίτροπε, κύριοι συνάδελφοι, θα ήθελα και εγώ να συγχαρώ την εισηγήτρια για την έκθεσή της, που αποτελεί μια επίπονη και σοβαρή εργασία

Figure 1. Full sentence display

```
natique. au nom du groupe (PSE) _ (BG) Chers collègues, au nom du groupe des Socialistes, je s
liale en a subi les conséquences. (SL) Chers collègues, la conférence de Copenhague se tiendra
ons. {S}Elle doit être inversée. (EN) Chers collègues, je demande votre soutien aujourd'hui p
 sur cette question en Allemagne. (RO) Chers collègues, je voudrais saluer le programme "Const
 femmes des zones rurales aussi. (RO) Chers Collègues, étant donné que notre débat porte à la
ejettent ce type de législation. (RO) Chers Collègues, la Commission européenne a constaté qu
 entre les hommes et les femmes. (RO) Chers collègues, ce rapport est peut-être le document l
de ne pourrait pas progresser. _ (RO) Chers collègues, il y a des problèmes dont on parle bea
me et de l'égalité des genres. _ (RO) Chers collègues, je vois que ce rapport a déjà provoqué
e pouvons pas faire de rabais. _ (RO) Chers collègues, je vais vous présenter brièvement troi
 protection des consommateurs. _ (RO) Chers collègues, le projet initial de l'Agence de coopé
nte, et souvent à des enfants? _ (RO) Chers collègues, les régimes d'accises et les systèmes
ts dans les autres États membres (RO) Chers collègues, le développement de la société de l'in
 manière. (Vifs applaudissements) (FR) Chers collègues, je crois qu'il est inutile de rajouter
 qui décidera. (Applaudissements) (FR) Chers collègues, j'ai pris un contre et un pour. {S}Si
e règlement lui permet de faire. (FR) Chers collègues, je voudrais rappeler quelques points f
titude s'avère donc scandaleuse. (FR) Chers collègues, la règle est la suivante. {S}Quand les
ère que vous en tiendrez compte. (FR) Chers collègues, je transmettrai bien évidemment votre
```

Figure 2. Keywords in Context display

Queries are based not only on words, but also on linguistic annotation. The texts are part-of-speech tagged, so that the learner can perform queries based on part of speech and not only on words or phrases. For a start, a user can make a query for all adverbs by inserting the acronym ADV in the search box.

The first version of Source Corpus will comprise of 1,000,000 words, but it will continue growing. It is a diachronic corpus, as the time period covers at least six centuries, from the 15th to 21st century. The texts are copyright free texts, parallel, for the moment in French and Greek language.

The texts under study are instances of different domain-specific registers. A variety of language according to use is acknowledged in Systemic Functional Linguistics as being a register. Usually, parallel corpora are not register-diversified; nevertheless, our objective is to include at least five different registers (Biber, 1993), so that

students may compare the results and the use of each word or phrase in different contexts (e.g., literature, scientific, official, technical and journalistic language). Therefore, we will include parts of commonly used parallel corpora like EUROPARL (Koehn, 2005), the JRC Acquis corpus (Steinberger et al., 2006) and other corpora from the Opus open parallel corpus (Tiedemann, 2012). The first release (scheduled before the end of 2012) will include also literary works available by Project Gutenberg. In general, the corpus comprises of a fiction and a non-fiction part.

2.4 Collection of texts

In accordance to design principles and committed to the notion of open source tools and resources, we started searching for copyright free texts, in order to avoid or reduce risks incurred in possible violations of intellectual property rights (IPR) or basic ethical rules.

For this reason, we turned to already existing parallel corpora and available parallel texts in French and Greek language (e.g. United Nations Corpora, DGT Multilingual Translation Memory of the Acquis Communautaire), French and Greek aligned texts from Opus project (e.g. ECB, EUconst, EUROPARL, OpenSubs, which contain French and Greek texts), French and Greek literature from Project Gutenberg. We also added new texts, such as technical texts, manuals (e.g. Linux, Php).

In general, we searched and collected texts from online (Gallica-http://gallica.bnf.fr, Wikisource-http://fr.wikisource.org) and physical libraries, after consulting the Index Translationum and bibliographical lists of translated works in both languages. We also scanned available and copyright free books. Finally, we asked for donations by publishing houses.

2.5 Tools used for the construction of the Source Corpus

A comprehensive review of all the tools used in order to build corpora is beyond the scope of this paper. Nevertheless, in order to obtain control over the texts and also to gain a deeper insight in the process involved, we used individual tools, freeware or open source, along with a few commercial products; for keywords and statistical measures we used Wordsmith tools.

Each tool was selected among many others, depending on its function and the ability to support languages with other than latin alphabets, such as Greek. Moreover, tools for very large and batch files were preferred. Therefore, texts were extracted from the Web, converted to plain text, cleaned from duplicates, merged in larger documents, aligned in text level and in word level (to obtain bilingual dictionaries, but with limited entries). The procedure included also manual text treatment.

Tools Used to	
Extract web pages	**Httrack**
Convert from html to txt	**HtmlasText**
Convert from word files to txt	**Zilla Word to Text Converter**
Convert from pdf to txt	Ptconverter SoftiFreeOCR 2.6 **ABBYY FineReader 10 Professional Edition**
Convert to UTF-8, Unicode, or ANSI	Ansi2Uni 1.4 or Simple Text Encoding Converter 1.0 Convert Ansi to Unicode, **CpConverter_v0.1.4**
Merge files	**Txtcollector** **JS Text File Merger 1.0.0**
Split files	**Gsplit 3** **Simpli File Split and Merge 1.4.0**
Remove duplicates	**Noclone,** Duplicate Cleaner, Duplicate File Finder 3.5
Remove empty lines	**CleanHaven**
Change file names	Renamer
Regular expressions	**Edit plus** **Notepad ++**
POS tagging, statistics, concordances, keywords	**Unitex, Tree Tagger, AntConc, Wordsmith tools**
Align texts	**LF aligner,** Akerblad Sentence Aligner, Champollion Tool Kit, Gargantua, XAlign (Unitex)
Align words	Uplug corpus tools, PWA – Plug, UMICS, **MGIZA++,** Multext

Table 1. Tools used for the construction of the corpus (in bold those mostly used)

2.6 Problems encountered

A vital aspect of handling translated texts is the inherent intellectual property rights (IPR) issues, which can be complex and delicate. Whatever type of corpus is being constructed, it is essential to investigate who owns the copyright, bearing in mind that there

may be two copyrights in the case of translated work, one protecting the original author and the other the translator.

Other issues encountered were the rarity of parallel texts, given that we have also a rare pair of languages (out of 19 opus project corpora only four are available in both French and Greek).

Moreover, we had to deal with alignment errors and omissions. A distinctive aspect of the preparation of parallel corpora is the need to line up texts so that equivalent segments in the two (or more) languages can be compared. Because translators do not always translate one sentence by one sentence and do not always keep to the order of the source text, identifying corresponding segments is not a straightforward matter. For this reason, we had to align texts automatically at paragraph or sentence level, using alignment software, and then to inspect the output to correct any misalignment manually.

In many cases, the available tools for corpora were not suitable for Greek language due to different alphabet. Additional problems were caused by the duality in Greek language (katharevousa and Modern Greek): an almost ancient version of language with different writing symbols (ἔ, ἧ, ὦ, ᾳ) and a modern one, but still with a non-latin alphabet (not compatible with many of NLP tools).

3. FUTURE PLANS AND PERSPECTIVES

The corpus is in its way to realization. All its overall structure has been designed and its annotation scheme has been developed. We are collecting materials from different sources and we are devising semi-automatic procedures to speed up its construction. Our work will go on until the corpus will be entirely created and all the levels of linguistic annotation will be performed. In the future, we hope to include as many languages as possible.

With our effort, we hope that we may encourage teachers to start looking into the possibilities corpora can offer them.

REFERENCES

Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing* 8/4: 243-257.

Danielsson, P., M. Mahlberg (2003). There is more to knowing a language than knowing its words: using parallel texts in the bilingual classroom,

in *English for Specific Purposes World. Online Journal for Teachers*, 3 (6), Vol. 2.

http://www.esp-world.info/articles_6/DanielssonMahlberg2003.htm

Gabrielatos, C. (2005). Corpora and language teaching: Just a fling or wedding bells? *Teaching English as a Second Language – Electronic Journal*, 8/4: 1-35. http://tesl-ej.org/ej32/a1.html.

Hadley, G. (2002). Sensing the Winds of Change: An Introduction to Data-Driven Learning. *RELC Journal* 33 (2): 99-124.

Johns, T. (1991). Should you be persuaded: two examples of data-driven learning, in T. Johns et P. King (dir.) *Classroom Concordancing. English Language Research Journal* 4: 1-16.

Kenning, M.-M. (2010). What are parallel and comparable corpora and how can we use them?, in: Michael McCarthy and Anne O'Keeffe (eds) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Abingdon: Routledge, 487-501.

Koehn, P. (2005). Europarl: A Parallel Corpus for Statistical Machine Translation. *Proceedings of the 10th Machine Translation Summit*, Phuket, Thailand, 79-86.

Krishnamurthy, R. (2001). The Science and Technology of Corpus. Corpus for Science and Technology, in G. Aguado and P. Durán (Eds.) *La investigación en lenguas aplicadas: enfoque multidisciplinar*. Madrid: Universidad Politécnica, 79-114.

Landure & A. Boulton (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *ASp*, 57: 11-30.

McCarthy, M. (2008). Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context, *Language Teaching* 41/4: 563-574.

Steinberger, R., Pouliquen, B., Widiger, A., Ignat, C., Erjavec, T., & Tufis, D. (2006). The JRC-Acquis: A multilingual aligned parallel corpus with 20+ languages. *Proceedings of LREC*, Genoa, Italy, 2142-2147

Tiedemann, J. (2012). Parallel Data, Tools and Interfaces in OPUS. *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'2012)*, Instanbul, Turkey, 2214-2218.

Váradi, T., Krauwer, S., Wittenburg, P., Wynne, M., Koskenniemi, K. (2008). CLARIN: Common Language Resources and Technology Infrastructure, *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'08)*, 1244-1248.

http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/317_paper.pdf

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

DE LA RECHERCHE SOCIOLINGUISTIQUE À LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Stella Maria Karamagkiola
Centre de Recherches Sémiotique
stella-maria.karamagkiola@etu.unilim.fr

Karamagkiola, N. (2013). De la recherche sociolinguistique à la compétence interculturelle. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RÉSUMÉ
À travers la recherche sociolinguistique en terrain que nous avons effectué, nous voulons montrer que ses résultats peuvent s'utiliser comme principale méthode pour la communication interculturelle. La question se développe et se pose autour d'un cas insulaire. Notre cas consistera un paradigme pour d'autres cas dialectaux en Europe[1].

ABSTRACT
La question se développe et se pose autour d'un cas insulaire. La particularité réside sur son dialecte/idiome et ses emprunts latins; L'analyse de la recherche en terrain nous aide à mieux analyser les vrais problèmes linguistiques ; des problèmes de psycholinguistique aussi que nous confronterons pendant la recherche nous aide à voir comment le public conceptualise cette particularité. Cela est un facteur catalytique sur lequel nous pourrons appuyer et proposer un autre modèle interdisciplinaire ; et cette problématique dans un autre axiome : au développement des valeurs à travers les savoirs être/événements socioculturels, qui reflètent dans une base linguistique globale sur laquelle la dimension interculturelle prend sa vraie dimension.

Keywords: perspectives interculturelles, recherche en terrain, sociolinguistique

1. LA NOTION DE L'INTERCULTURALITÉ

La mondialisation des marchés économiques et le flux croissant de populations qu'elle engendre font de l'interculturel un sujet à la mode. Ces problématiques sont analysées depuis bien longtemps par ceux qui tentent de comprendre les mécanismes culturels qui conditionnent les échanges, y compris en situation d'apprentissage dans tout le public. Cependant, dans le cas lingua phones dialectaux la « prise de conscience interculturelle » exige une approche particulière et elle mérite une autre perspective aussi. Souvent nous entendons : le défi interculturel que doit révéler l'enseignant de langue étrangère n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture maternelle du public entre en interaction avec la culture de l'autre. Et si sa propre langue maternelle était déjà en interaction avec la culture et la langue maternelle de l'autre mais qu'il n'arrivait pas à en prendre conscience? Avant l'étude de cette interaction avec la culture de l'autre, ne faut-il pas d'abord poser l'interculturalité au niveau linguistique comme une problématique de sa propre origine ?

Dans un premier temps, pour pouvoir définir l'interculturalité et finalement passer à sa propre structure linguistique, nous allons essayer de la définir; Nous accepterons deux différentes définitions dans leur sens globale :

> Définissons d'abord l'interculturalité avec Claude Clanet comme « l'ensemble des processus – physiques et intra physiques, relationnels,

> groupaux, institutionnels – engendrés par ces mises en relation, ainsi que les changements et les transformations réciproques qui en résultent ». L'interculturel comme mouvement d'idées est la reconnaissance de cette réciprocité et la volonté de conduire vers un but d'humanisation culturelle réciproque. Cela implique aussi que l'interculturel propose de développer une attitude positive à l'égard des autres cultures. (Clanet : 132)
>
> D'après Vinsonneau , avant la définition du terme, il considère qu'il faut bien accéder, à la compréhension des phénomènes interculturels, comme l'affirme C. Camilleri (1990
> p. 40). Il faut donc concevoir des formations « amenant les jeunes à assimiler ce qu'est une culture au sens anthropologique ; à comprendre le point de vue de l'autre même si on le partage pas, ce qui implique une intelligence correcte de « relativisme » ; à légitimer l'identité culturelle tout en empêchant sa sacralisation, en montrant qu'elle est seulement la dimension culturelle de l'identité. Et surtout à protéger les échanges, aider à assumer sans culpabilisation les prises de distance et positionnements personnalisés qu'ils favorisent. Autrement dit, cette éducation vise un projet dialectique : assurer le respect de différences, mais dans le cadre d'un système d'attitudes autorisant leur dépassement ». (Vinsonneau 2000 : 174)

Il y a bien quelques années qu'une pléthore de différentes épistémès sur l'interculturalité sont apparues ; D'après le livre LAL, au début des années soixante mais aussi bien après, les linguistes ont rattaché la sociolinguistique, la sociologie du langage, l'ethnographie de communication etc avec une politique sociale visant à l'intégration scolaire des minorités linguistiques. Pour notre cas de lingua phones dialectaux, qui sont des minorités linguistiques, nous sommes obligés d'avoir une vision beaucoup plus spécifique afin de pouvoir proposer « une prise de conscience interculturelle ». Celle ci oblige une approche interdisciplinaire qui met en place différentes épistémès qui finalement participent analogiquement dans de diverses étapes ; comme un fil composé de différents nœuds et dont chaque nœud exige son propre démêlement…

2. LA RECHERCHE SOCIOLINGUISTIQUE

Donc, au lieu de chercher des nouvelles méthodes pédagogiques ou bien scolaires pour le cas de linguaphones dialectaux, nous allons aborder l'interculturalité dans un autre axiome : celle de méthodes traditionnelles ; et peut être oxymore mais en même temps novatrices. Novatrices grâce à l'interdisciplinarité, les méthodes traditionnelles comme l'ethnolinguistique (y compris l'ethnologie, l'anthropologie et l'ethnographie) et la linguistique comparée (sociolinguistique et moderne dialectologie) mettent l'emphase à ces points de la langue sur laquelle la dimension interculturelle se développe ; et il s'agit, plus précisément, des outils aidant à passer de la recherche du linguiste ou bien sociolinguiste à la concrétisation de la compétence socioculturelle.

À travers la recherche sociolinguistique de terrain que nous avons effectué, nous voulons montrer que ces résultats peuvent s'utiliser comme la méthode principale pour la communication interculturelle . La question se développe et se pose pour un cas de dialecte/idiome. Comme déjà référé, dans notre article, l'accent sera mis sur deux problématiques: la recherche en terrain et les politiques éducatives (nous avons déjà fait une référencé à Claude Levi Strauss, mais nous allons voir comment ça s'implique aussi au niveau régional) pour le développement de la compétence interculturelle. Pour pouvoir trouver un modèle qui facilite la « compétence interculturelle » il faut bien maîtriser la langue. Dans notre cas, il s'agit d'un dialecte…et quelle est sa particularité? Les emprunts lexicaux…

2.1 Les mèthodes utilisées

Concernant la première problématique, notre recherche concerne un séjour de deux mois dans une île grecque : Zakynthos dans la mer Ionienne. Grâce à sa position géographique l'île était un pont « interculturel » entre l'Orient et l'Occident ; La particularité consiste sur son dialecte et ses emprunts latins; Nous avons utilisé deux méthodes celles de : Sociolinguistique de Labov: des interviews individuelles et collectives dans des espaces qui se présentent une hétérogénéité; puis de la dialectologie moderne, simplement pour la préparation du questionnaire mais également pour examiner les problèmes de psycholinguistique…Donc, dans notre recherche nous avons respecté les principes de la sociolinguistique en s'appuyant sur trois formules :

- Le questionnaire était organisé en respectant les facteurs psycholinguistiques des habitants
- L'interview dirigée
- Le libre dialogue – free dialogue

Premièrement, les questionnaires ont été distribués aux habitants de différents villages. Il y avait comme paramètre la langue maternelle mais egalement le lieu/village dans lequel ils ont vecu. Concernant le libre dialogue, troisième et dernier outil, nous pouvons réveler qu'il s'agissait du plus efficace. La majorité de lexèmes[2] de notre recherche ne sont des résultats ni du questionnaire ni du dialogue dirigé mais du dialogue quotidien avec les habitants. Selon Kirk , la méthode du « free dialogue » pour les cas dialectaux est considérée comme la plus pertinente.

Quelques mots usités dans vie quotidienne : Français Vénitien

1. console (fr) > κονσόλα (Gr.m.) [consola]
2. meublé (fr) > μεμπλέ (Gr.m.) [meblé]
3. buffet(fr)>μπουφές (Gr.m.) [bufés]
4. rideau (fr) > ριντό (Gr.m.)[rido]
5. pavillon (fr) > παβιγιόν (Gr.m.) [paviyon]

2.1.1 Remarques :

La plupart des emprunts lexicaux de la langue française s'adaptent aux règles morphologiques de l'idiome de Zakynthos (qui fait partie de la langue néohellénique) tandis que les emprunts vénitiens gardent leur particularité.

Au niveau de problèmes rencontrés, nous pouvons constater deux phases :

1. Au niveau du questionnaire

– ex. Question: qu'est ce que vous semble culturellement Vénitien/ ou bien Français dans votre île ?

Les habitants comprenaient qu'ils avaient des similitudes et des influences mais ils n'étaient pas en position de voir la *subtilité*[3] ou même ils négligeaient l'histoire culturelle de l'île. Mais, en posant la question différemment dans la conversation et en faisant des liens sur leurs coutumes, j'ai obtenu des réponses satisfaisantes.

2. Au niveau du discours non dirigé : Exemple Question :

• Est ce que vous avez votre « nona » à Athènes ? / Έχετε τη γιάγια σας στην Αθήνα;

Mauvaise formulation de la question- je suis toujours l'étrangère pour eux et je n'ai pas le droit d'utiliser « leur langue », même qu'il s'agisse d'un idiome ou que je sois grecque donc la même origine…

J'ai donc reformulé la question en remplaçant le mot nona par yaya [γιαγιά] Gr.m. et j'ai obtenu la réponse satisfaisante. Réponse:

• En fait j'ai eu une grande mère/yaya à Athènes, elle est morte …il y a longtemps ; mais j'ai une nona à Zakynthos…[]

Et là nous pouvons comprendre que en changeant de position le comportement de l'interlocuteur change aussi.

3.MODÈLE PROPOSÉ

Reconnaissant que ces traces, emprunts, signes linguistiques représentent aujourd'hui au total un sociolecte de la région et en nous fondant sur la thèse de Sapir- Whorf que « l'idéologie de mots révèle l'identité de la culture » , nous tenterons de prouver que ce dialecte participe à l'identité interculturelle de l'île et qui finalement pose des questions sur la compétence interculturelle.

D'abord, de nos jours, il est souvent question de ce « modèle Interculturel » qui a été proposé avec enthousiasme par l'UE en 2008. Ce modèle a pour vocation d'assurer les lois et les mesures, de constituer l'antidote contre la mondialisation mal vue, de s'immiscer dans le système éducatif des sociétés multiculturelles. De plus, il vise la fortification des principes qui peuvent être exploités dans diverses manifestations de la vie sociale, économique et politique. À noter que ces principes incluent le cadre européen commun pour les langues qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère mettant en évidence diverses pistes d'exploitation de l'enseignement langagier et de l'évaluation. A cela s'ajoute l'existence d'un grand nombre de programmes interculturels et de pistes pédagogiques ayant comme principal objectif la compréhension des similitudes mais aussi des différences de « l'autre ».

Mais la compétence interculturelle peut-elle vraiment passer de la théorie à la praxis à travers les programmes européens? Supposons que le professeur de la langue étrangère, dans notre cas français ou bien italien, propose un programme d'interaction pour développer un but socioculturel, avec le pays de la langue source: croyez vous que son public – avec un comportement insulaire et isolé pour le cas dialectal, est prêt à extérioriser ou même à réaliser leur particularité pour pouvoir communiquer ?

Et, la psycholinguistique l'estime inenvisageable ; car lors d'une recherche en terrain nous observons les problèmes et les barrières d'un comportement bien

particulier ;

- D'abord, il faut que nous acceptions que le public de lingua phones dialectaux-idiomes, sans les marginaliser, soit un cas à part et atypique. Leur interculturalité est la clé à la continuation de leur identité mais aussi pour le développement d'une compétence déjà innée…
- Les problèmes rencontrés de psycholinguistique auxquels nous avons été confronté pendant la recherche nous aident à voir comment le public conceptualise leur particularité ; elle est exactement le contenu socioculturel ; il suffit de le mettre en ordre, de l'organiser pour que cela puisse trouver sa place…{}

Cette problématique sera à poser dans un autre axiome : sur le développement des valeurs à travers les savoirs être/événements socioculturels. Il est essentiel de développer chez les apprenants le goût esthétique de la langue cible systématiquement afin de leur montrer que chaque langue est le véhicule d'une civilisation et qu'elle est associée à la culture et à la société. Serait-il mieux que nous accordions plus d'importance à la politique éducative en classe ou avant tout, à une politique régionale ?

En Europe, il n'y a malheureusement pas de préservation des dialectes régionaux. Très peu parmi ceux-ci en Europe sont officiellement enseignés à l'école. Souvent, il n'y pas le temps, en négligeant les vrais besoins linguistiques d'un locuteur, les politiques éducatives sont strictes et très mal organisées. La loi de 1951 en France, relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux, dite loi Deixonne, et finalement la loi Toubon vise deux objectifs : d'abord défendre la langue française, et ensuite, protéger les langues régionales. Cette loi apparaissait à l'epoque à la fois comme une loi linguistique et une loi scolaire. Mais l'application est très compliquée pour plusieurs raisons:

1. le Parlement malheureusement a fait cette loi à contrecœur et dans l'application les autorités cherchent des excuses pour ne pas la réaliser
2. les minoritaires sont mal organisés .
3. ils présentent souvent leur demande de manière agressive pour montrer qu'ils ont raison contre l'Etat et non pour que les choses marchent.

Avec une exception en Alsace ou cette loi a tres bien fonctionné dans les ecoles regionales. Donc, une telle loi appliquée pour tout les dialectes en Europe, je ne suis pas certaine qu'elle pourrait fonctionner…Mais pour traiter cette question une strategie precise s'impose. En revenant sur le terme d' «anthropologie» de la première définition d'interculturalité, nous allons voir qu'il est également bien impliqué pendant la recherche sociolinguistique mais aussi au développement de la compétence interculturelle…[]

Une solution monodimensionelle me parrait irréalisable parce qu'il faut une collaboration de deux parties:

- Au niveau national, l'introduction de la matière d'anthropologie; L'école ne saurait représenter le lieu d'acquisition d'un savoir encyclopédique sur les cultures du monde; Toute accumulation de ce type de connaissances ne permet que de faire de vaines compilations fournissant, le cas échéant, des outils de renforcement des stéréotypes; elle ne préparent aucunement au vécu de la rencontre avec l'Autre, porteur de cultures étrangères. Selon, Vinsonneau, l'acquisition d'informations à propos de la réalité des cultures, telles qu'elles apparaissent aux anthropologues, doit donc constituer un repère de départ non pas en vue d'édifier des catégories réifiantes et hierarchissantes, mais pour prendre conscience de leur interprétation et de leur incessant dynamisme.
- Au niveau regionale, leur contribution me parrait indispensable. Revenons sur les valeurs, selon G. Verbunt , la différence entre la culture à propos de valeurs existe. Elle se situe aux niveaux d'une part de leur hiérarchie et, de l'autre, du contenu et de l'expression…[] Ex. Le cas de Zakynthos: En utilisant les éléments trouvés pendant la recherche lors de la phase d'ethnographie

concernant l'histoire culturelle et les emprunts lexicaux de l'île et prenant en compte le fait que l'idéologie des mots révèlent l'identité culturelle nous pouvons proposer, avec l'aide régionale, d'autres perspectives socioculturelles; 1) des manifestations médiévales qui ont lieu chaque année à l'île de Zakynthos et 2) des ateliers linguistiques. Concernant le festival appelé 'Giostra', qui est parmi l'un des plus anciens d'Europe, qui représente une place conséquente dans la vie régionale. Et en même temps et dans ces principes toujours, les ateliers linguistiques gagnent avec cette façon un aspect moins strict et imposant contrairement au cadre scolaire. En conclusion, les dialectes ou bien les idiomes sont des langues à part, des langues atypiques de la même langue source; et quelle que soit la façon de les aborder il faut qu'ils soient analysés par des spécialistes en premier lieu et ensuite par de véritables parleurs qui maîtrisent leur langue mieux que tout autre personne. Et à ce niveau, des méthodes didactiques bien précises peuvent probablement trouver leur place…

NOTES

1 Nous proposons ce modéle pour tout autre cas en Europe et non insulaire aussi;
2 L'enregistrement de toutes les entrées est calculé sur environ 500 emprunts d'origine latine principalement Vénitienne et Française. Celui-ci a été plutôt long. 3 Subtilité: dans le sens du comportement. voir Culture et Comportement, Vinsonneau G.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Labov, W. (1973). Sociolinguistique. Paris : Les Editions de Minuit.

Bachamann, C., Lindenfeld, J., Simonin, J. (1981). Langage et communications sociales. Paris : Hatier , p. 35 (reference sur Hymes et son article: The scope of sociolinguistics)

Congrés International du dialogue Interculturel (2008). Année Européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues – cultures. Thessalonique: University Studio Press

Vinsonneau, G. (2000). Culture et Comportement. Paris : Armand Colin/VUEF , p. 174 et p. 148

Beacco, J-C., (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris:Hachette

Sapir E. (1961). Culture, Language and Personality. California: University Press

http://www.europaforum.public.lu/fr/actualites/2008/04/label-langues/index.html

Georgogiannis, P. (1999). Problèmes de l'éducation interculturelle. Athènes : Gutenberg

Verbunt, G. (2001). La société interculturelle. Dijon : Soutrenon. p.164-178

SOCIEDAD ALEMANA PARA LA INVESTIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

Lutz Küster
Humboldt-Universität zu Berlin
lutz.kuester@rz.hu-berlin.de

Küster, L. (2013). La Sociedad Alemana para la Investigación en lenguas extranjeras (DGFF). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

La Sociedad Alemana para la Investigación de Lenguas Extranjeras (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung - DGFF) es una asociación que reúne a especialistas en Didáctica que se dedican a la investigación de:

- Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos institucionales
- Adquisición y uso de segundas lenguas y de lenguas extranjeras
- Plurilingüismo
- Aprendizaje de lenguas y aprendizaje intercultural
- Formación del profesorado de lenguas extranjeras

Dicha asociación, que cuenta en la actualidad con más de 400 socias y socios, es el órgano central que representa los intereses de la investigación de lenguas extranjeras en los países germanoparlantes.

Metas más importantes:

- Promover proyectos de investigación en el campo de las lenguas extranjeras a nivel nacional e internacional
- Fomentar el desarrollo científico de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas como segundas lenguas y lenguas extranjeras en escuelas, universidades y otros centros de formación
- Incentivar a las futuras científicas y futuros científicos en el ámbito de la investigación de lenguas extranjeras
- Garantizar las condiciones institucionales de investigación de lenguas extranjeras, de enseñanza y formación del profesorado en universidades y otras instituciones de enseñanza superior

La DGFF persigue las metas mencionadas a través de las siguientes actividades:

- Organización de un congreso bienal
- Publicación de las Actas del Congreso *(Beiträge zur Fremdsprachenforschung)*
- Publicación de una revista semestral *(Zeitschrift für Fremdsprachenforschung)*
- Publicación de un *Boletín de noticias* en la red (anuncios de empleo, etc.)
- Apoyo financiero para simposios regionales de investigación y las publicaciones que resulten de éstos
- Organización de coloquios anuales destinados a las futuras generaciones científicas
- Organización de seminarios de asesoramiento (solicitar financiamiento para programas nacionales e internacionales, etc.)
- Publicación de posiciones relativas a cuestiones de política educativa
- Colaboración con instituciones estatales en los campos de la investigación y de la educación
- Colaboración con asociaciones científicas que detentan objetivos similares

Una preocupación fundamental: apoyar a las futuras generaciones científicas

Para asegurar la sucesión de generaciones en el campo de la investigación científica, la DGFF pone en práctica una serie de medidas tales como:

Universidad de verano (DGFF-Sommerschule)
Cursos de formación en métodos de investigación empírica bajo la tutela de personal científico experimentado destinados a quienes aspiren al doctorado y a la „Habilitation" (venia legendi)

Fondo de investigación (DGFF-Forschungsfonds)
Ayudas financieras para aspirantes al doctorado y a la „Habilitation" (venia legendi) destinadas a realizar la recogida y el análisis de datos, viajes y cursos de formación especializada

Becas (DGFF-Abschluss-Stipendium)
Ayuda financiera para aspirantes al doctorado que se encuentran en la fase final de su investigación

Coloquio destinado a las futuras generaciones científicas (DGFF-Nachwuchstagung)
La DGFF organiza -por lo general anualmente- un coloquio cuyo objetivo principal consiste en crear un foro de discusión para las futuras generaciones científicas

Convocatoria al XXV Congreso 2013 en Augsburgo (del 25 al 28 oct. 2013)

SPRACHENAUSBILDUNG
BILDUNG AUS SPRACHEN
SPRACHEN BILDEN AUS
25. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF | Universität Augsburg | 2013

www.kongress.dgff.de

El congreso gira en torno al área de conflicto entre orientaciones pragmáticas y educativas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las secciones previstas son, entre otras, las siguientes:

- La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria
- Desarrollo e implementación de nuevos formatos de tareas
- Competencias estético-literarias e interculturales
- La evaluación de las competencias lingüísticas
- Métodos de investigación
- El aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación profesional

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

RESSOURCES AUDIOVISUELLES SUR INTERNET ELABOREES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE) A UN PUBLIC ADULTE NON-CAPTIF

Thomas Lamouroux
Institut Français - UNED, Madrid
tholamouroux@gmail.com

Lamouroux, T. (2013). Ressources audiovisuelles sur Internet élaborées pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) à un public adulte non-captif. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN
El presente trabajo ofrece un análisis de recursos audiovisuales elaborados para la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Tras ver unos fundamentos teóricos y la metodología utilizada, se analizan los recursos clasificados por categorías.

Palabras clave: francés, FLE, audiovisual, Internet, enseñanza, aprendizaje, didáctica

ABSTRACT

This paper presents an analysis of audiovisual resources elaborated for teaching and learning of French as a Foreign Language. Through an exposition of theoretical and methodological aspects, these resources are analyzed by category.

Keywords: French, FLE, FFL, audiovisual, Internet, teaching, learning, didactics

1. INTRODUCTION

Le sujet traité ici est celui de l'intérêt des ressources audiovisuelles sur Internet, c'est-à-dire de documents « didactisés » ou élaborés spécifiquement pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère et disponible sur le réseau Internet. Le public-cible est celui des adultes, ayant donc une certaine maturité,

et non captifs, ayant choisi d'apprendre le français de manière volontaire.

Le contexte actuel est marqué par des tendances particulières. D'abord, les approches actuelles de l'enseignement-apprentissage des langues privilégient la communication (approche communicative) ou l'action (perspective actionnelle), parallèlement au développement croissant des technologies de l'information et de la communication. Ensuite, les images et les documents audiovisuels sont de plus en plus présents dans notre univers quotidien, en particulier grâce à ces nouvelles technologies. Nous pouvons alors nous faire un double questionnement.

En premier lieu, nous pouvons nous demander quelle peut être l'utilité des nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE). Les hypothèses que nous pourrions émettre sont les suivantes : une identification de l'apprenant avec les outils technologiques utilisés actuellement, un développement de l'autonomie et de la motivation de l'apprenant grâce à ces mêmes outils, une certaine praticité à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant, un aspect ludique lié à leurs contenus et à leur utilisation, et l'interactivité, rendue possible par ces nouvelles technologies.

En second lieu, nous pouvons nous questionner sur l'utilité des ressources audiovisuelles pour l'enseignement - apprentissage du FLE. Les hypothèses que nous pourrions formuler sont : l'aspect actuel ou ludique des ressources audio-visuelles, le renforcement de compétences telles que la compréhension orale (ou plus précisément audio-visuelle), la compétence interculturelle par le contact avec des documents français ou francophones, ou la communication orale (production orale), quand les outils ou l'enseignement-apprentissage la rendent possible.

2. FONDEMENTS THÉORIQUES

De multiples auteurs ont souligné l'importance d'Internet et des ressources audiovisuelles.

D'une part, en ce qui concerne l'importance d'Internet dans l'enseignement-apprentissage d'une langue et du FLE en particulier, nous pouvons citer les travaux d'auteurs tels que F. MANGENOT ou A. ALVAREZ qui ont relevé et classé les apports possibles d'internet dans cet enseignement et l'apprentissage, M. CATROUX et C. PUREN, qui ont souligné l'importance des nouvelles technologies

dans une perspective co-actionnelle, ou C. GERMAIN et J. NETTEN qui ont étudié le rôle des nouvelles technologies et d'Internet comme facteur d'autonomie d'apprentissage. Comme éléments communs aux travaux de ces auteurs, il ressort qu'Internet peut être une source d'identification de l'apprenant avec le monde actuel et de motivation dans son apprentissage, mais peut aussi apporter une versatilité dans son utilisation et ses ressources, permettre une certaine autonomie d'apprentissage ou faciliter l'interaction.

D'autre part, pour ce qui est du rôle des ressources audiovisuelles dans l'enseignement-apprentissage du FLE, nous pouvons citer les travaux, entre autres, de J.M. DUCROT qui s'est intéressé à l'utilisation de la vidéo en classe de FLE, T. LANCIEN qui a mis en relief le rôle du multimédia dans le processus d'enseignement et apprentissage du FLE ou A. ALVAREZ qui a examiné les activités audiovisuelles FLE avec un support technologique. Il apparaît que les apports des ressources audiovisuelles peuvent être la motivation, l'action, le renforcement des compétences du cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues, en particulier la compréhension orale (ou dans ce cas précis de la compréhension audiovisuelle) ou la production (orale ou écrite), quand elle est possible, et la compréhension ou compétence interculturelle.

3. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie suivie ici a été d'identifier les différentes ressources, les sélectionner selon des critères définis (comme la notoriété ou importance des auteurs, le volume et l'intérêt des ressources ou la navigabilité du site), les classer dans un ordre pour faire apparaître des catégories, les analyser grâce à des outils et instruments et vérifier les hypothèses formulées au départ.

Parmi les outils utilisés, des grilles d'analyse de site ont été élaborées d'après les travaux de P. MARQUES, A. ALVAREZ, M. TOME ou T. PERROT, auteurs qui se sont intéressés au rôle des nouvelles technologies et d'Internet en didactique ou en enseignement-apprentissage des langues et du FLE en particulier.

Différentes catégories ont été établies :

- les caractéristiques basiques du site audio-visuel FLE : nom, URL, courrier électronique, auteur, actualisation, langue de navigation, public-cible, gratuité des contenus

- le type de contenus audio-visuels : vidéos didactiques FLE, vidéos d'actualité ou documentaires, présence d'activités de compréhension, communication audio-visuelle (appels vidéos), autres contenus audio-visuels
- les outils complémentaires : outils de communication (chats, forums, appels-vidéos), liens vers d'autres sites
- la navigabilité du site : accès et utilisation de la page d'accueil, accessibilité des menus, qualité du document audio-visuel
- l'applicabilité de l'audio-vidéo : durée, originalité, interactivité

PORTAL AUDIOVISUAL FLE			
Características básicas			
Nombre:			
URL:			
		SI	**NO**
E-correo:			
Autoría (persona, organismo):			
Actualizado:			
Lengua de navegación	Francés	Castellano	Otra lengua
Público diana	Enseñante	Aprendiente	Mixto
Gratuidad de los contenidos	SI (gratis)	NO (de pago)	
Tipo de contenidos audiovisuales	**SI**	**NO**	
Vídeos didácticos FLE			
Vídeos de actualidad o			
Presencia de actividades de comprensión			
Comunicación audiovisual (video-llamadas)			
Otros contenidos audiovisuales			
Herramientas			
(chats, foros, video-llamadas)			
Vínculos a otros portales de interés			
Navegabilidad del portal	**Satisfactorio**	**Aceptable**	**Insuficiente**
Manejo de la página de inicio			
Accesibilidad de los menús			
Calidad del documento			
Aplicabilidad del audio-video	**Satisfactoria**	**Aceptable**	**Insuficiente**
Duración			
Originalidad			
Interactividad			

Figure 1 : Grille d'analyse d'un site audiovisuel FLE

En suivant la même démarche, ont été élaborées des grilles d'analyse d'activités audiovisuelles FLE.

Les différentes catégories qui ont été établies sont :

- les caractéristiques basiques des activités audio-visuelles FLE : nom, URL, niveaux, types d'utilisation possibles
- la navigabilité et les contenus: objectifs explicites, méthodologie explicite, aides prévues
- la présence de sous-titres
- le type d'exercices / activités : réponse multiple, vrai/faux, à compléter, associer
- le type de correction : indication de résultat, signalisation de l'erreur, action finale, pistes pour la correction
- le contrôle du temps d'exécution
- la qualité et l'applicabilité de l'activité : originalité de l'activité, qualité de l'audio-vidéo, apport visuel au contenu, transcription de l'audio

En plus de ces grilles ont été élaborés d'autres outils d'analyse. Il s'agit de tableaux récapitulatifs pour chaque catégorie de site analysés ainsi qu'un questionnaire, en cours de traitement, destinés aux apprenants.

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL FLE									
Características básicas									
Nombre:									
URL:									
Niveles	Indicados		No indicados	A1	A2	B1	B2	C1	C
Modo de uso	autonomía		presencial		mixto				
Navegabilidad y contenidos	**NO**	Satisfactorio	Aceptable	Insuficiente					
Objetivos explícitos									
Metodología explícita									
Ayudas previstas									
Subtítulos									
				SI					
Tipo de ejercicio	Respuesta múltiple (tipo test)								
	Verdadero o Falso								
	Rellenar huecos								
	Asociar (imagen / texto)								
Tipo de corrección	Indicación de resultado	Global (porcentaje, resultado numérico)	Individualizada (si/no, ...)						
	Señalización del error	Marcado de respuestas	Mensaje resaltando el						
	Acción final: pistas para la auto-corrección	Propone revisar la actividad	Remite al vídeo o a su transcripción	Da una solución explícita para cada respuesta					
Control del tiempo de ejecución			SI	NO					
Calidad y aplicabilidad de la actividad	Satisfactoria		Aceptable	Insuficiente					
Originalidad de la actividad									
Calidad audio--video									
Aportación visual al contenido									
Transcripción del audio									

Figure 2 : Grille d'analyse des activités de compréhension audiovisuelle

4. SITES ET ACTIVITES ANALYSES

Les sites et activités analysés se divisent en quatre groupes :

- les sites audiovisuels FLE des télévisions ou de corporations audiovisuelles, mis en avant pour leur importance en termes de notoriété, de moyens, d'abondance de ressources.
- les sites audiovisuels FLE destinés à l'enseignant
- les sites audiovisuels FLE destinés à l'apprenant
- les nouvelles tendances dans l'élaboration d'outils, de sites ou de supports utilisant l'audiovisuel et destinés à l'enseignement-apprentissage du FLE.

1) Les sites audiovisuels FLE des télévisions sélectionnés et analysés sont :

- Apprendre.TV et Enseigner.TV de la chaine francophone internationale TV5 Monde : il s'agit d'un site de référence, d'accès gratuit, avec une abondance de documents d'actualité, permettant la réalisation d'activités du niveau débutant (A1/A2) au niveau intermédiaire-avancé (B2) du cadre européen de référence et qui propose également une offre de ressources « didactisées » pour l'enseignant.
- Jalons Parcours FLE de l'Institut national de l'audiovisuel (INA) est un site d'accès gratuit, réalisé à partir de documents d'archives audiovisuelles françaises, avec des activités du niveau A1 au niveau B2 et une offre pour l'enseignant (plus réduite que TV5 Monde)
- BBC French, de la chaine britannique BBC est d'accès gratuit, a la particularité de proposer des sous-titres, des documents créés spécifiquement pour l'apprentissage (moins authentiques), privilégie les niveaux débutants (A1/A2) et dispose d'une offre pour l'enseignant (plus réduite également que TV5 Monde)

Les points forts de ces sites sont la gratuité d'accès, l'intérêt des documents et des activités, leur correction automatisée, l'étendue des niveaux du cadre européen commun de référence proposés, la bonne navigabilité et une offre de matériel pour l'enseignant

2) Les sites audiovisuels FLE destinés à l'enseignant se divisent en deux grands groupes :

- Les « banques de données » audiovisuelles comme Lesite.tv ou Langmedia, qui propose des ressources audiovisuelles thématiques, classées, mais non didactisées. Elles sont une base de travail pour l'animation de cours pour les enseignants.
- Les sites FLE des maisons d'édition, comme Hachette FLE, Didier FLE, Clé International, proposant la possibilité de faire la commande de DVD FLE. Ce ne sont pas des ressources à proprement parler «sur Internet» mais leur commande est possible et elles sont didactisées.

Les points forts de ces ressources sont leur intérêt et leur qualité. Les points à améliorer se situent au niveau de l'accès (payant), la didactisation (banques de données) ou la disponibilité sur Internet (sites des maisons d'édition).

3) Les sites audiovisuels FLE destinés à l'apprenant sont souvent réalisés par des centres de langues, tels que French Video

Ressources, VTI Bruges ou Canal Rêve. Ils proposent des activités auto-correctives.

Leurs points forts sont la gratuité d'accès, la correction automatisée des activités ou l'abondance des ressources. Mais les contenus sont très divers, avec des activités parfois répétitives (à compléter notamment) et la navigabilité pourrait être améliorée.

4) Les nouvelles tendances regroupent les réseaux sociaux d'apprentissage des langues avec un dispositif vidéo (Palabbea, Babel, Italki, …), les cours de langue avec appel vidéo (Clipclass, 100% distance), les vidéo-blogs (Campus video, Clip TV), ou les autres comme les vidéo dictionnaires (Wordia), le Visual Learning (Voicethread), les jeux de rôle vidéo (Second Life). Il est à noter que le développement des supports (tablettes, smartphones …) permet un usage de plus en plus versatile d'Internet et donc des ressources audiovisuelles.

Elles sont mentionnées ici pour leur caractère innovant, leur développement croissant et leur possibilité d'interactivité.

5. CONCLUSIONS

Nous avons pu identifier et sélectionner les ressources, établir une classification et valider les hypothèses de départ. Nous avons donc pu souligner l'intérêt multiple des ressources audio-visuelles sur Internet pour l'enseignement / apprentissage du FLE

Comme propositions didactiques et suggestions pour l'enseignement-apprentissage, trois grandes possibilités peuvent être retenues : le modèle « présentiel », en classe, avec un enseignant, grâce à une connexion Internet ou du matériel téléchargé, le modèle « mixte », chez soi avec un ordinateur, en complément des activités de classe, option souvent réalisée par les apprenants et le modèle « autonome », dans un apprentissage à distance, en grande autonomie pour favoriser à la fois le contact avec le plus de documents authentiques possibles et l'interactivité.

Si nous faisons une prospective à court ou moyen terme, le contexte actuel étant celui de nouvelles formes de communication, d'innovations technologiques, de diversification des supports, avec, pour l'enseignement-apprentissage des langues, le développement de nouveaux outils et une meilleure qualité des ressources

proposées, nous pouvons penser que, dans un futur proche, il y aura un développement croissant et une amélioration probable de ces ressources.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Álvarez, A. (2004), *Las TIC en el aprendizaje del francés como lengua extranjera,* Madrid: Revista de Educación.

Álvarez A. (2009), *Nuevas tecnologías para la clase de Francés Lengua Extranjera: Teoría y práctica*, Madrid: Quiasmo.

Catroux, M. (2006), *Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de langue de spécialité ?*, France: JEEA.

Conseil de l'Europe (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

Ducrot, J.-M. (2005), *L'utilisation de la vidéo en classe de FLE*, France: Edufle.

Germain, C., Netten, J. (2004), *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS*, Montréal, Canada: Université du Québec.

Lancien, T. (1998), *Le multimédia*, Paris: Clé International.

Lancien, T. (2004), *De la vidéo à Internet, 80 activités thématiques*, Paris: Hachette.

Mangenot F. (1998), *Classification des apports de l'Internet à l'apprentissage des langues*, France: Université de Grenoble.

Mangenot F., Louveau E. (2006), *Analyse de l'Internet et classe de langue*, Clé International, France, cit. Rézeau, J. (2007), France: Alsic.

Marquès G., P. (2001). *Los portales educativos,* Espagne: Université Autonome de Barcelone.

Palazio G. (2009), *Recursos audiovisuales y multimedia en red para el aprendizaje de los idiomas*, Espagne: Uned.

Perrot, T. (2001), *Grille d'évaluation d'un site internet pédagogique,* Espagne: Université de Léon. http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html#TPerrot

Puren, C. (2006), *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, France : Le français dans le monde.

Tomé M. (1999), *Classification des ressources Internet en relation avec le Français langue étrangère*, Espagne: Université de León.

Tomé M. (2006), *L'enseignant de FLE et les ressources Internet*, *Çédille. Revista de estudios franceses*, nº 2, pp. 114-133.

Vanderheyde V. (2003), *Dix règles d'ord pour l'utilisation de l'internet en classe de FLE*, France/Belgique: Formacom

ÉLÉMENTS DE SITOGRAPHIE

Sites des télévisions

Enseigner.TV: http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_enseigner.php
Apprendre.TV: http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php
BBC French: http://www.bbc.co.uk/languages/french/
Jalons Parcours FLE : http://www.ina.fr/fresques/jalons/parcours/FLE-intro_1

Sites pour l'enseignant

Le site.TV http://www.lesite.tv/videotheque/16-offre-classique/3-lycee/230-francais-langue-etrangere
LangMedia : http://langmedia.fivecolleges.edu/collection/lm_french.html#shop
LTV Français: http://www.cavi.univ-paris3.fr/fle/CDROM/stephr.htm
Educafrancés - Actu-français: http://www.educafrances.com/
Hachette FLE: www.hachettefle.fr
Didier FLE: www.editionsdidier.com/discipline/fle
Clé International: www.cle-inter.com

Sites pour l'apprenant

French Video Resources: http://www.ashcombe.surrey.sch.uk/Curriculum/modlang/french/index_fr_video.htm
Canal rêve / Babelnet: http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/bravo/index2.htm
VTI Bruges: http://users.skynet.be/christophelaroy/exercices.htm
i-catcher / French Player: http://www.i-catcher-online.com/French/FrenchPlayer-hi.php?ID=247
Petites vidéos entre amis: http://fle.u-strasbg.fr/video/

Nouvelles tendances

Réseaux sociaux :
Palabea: www.palabea.com
Italki: www.italki.com
Babbel: www.babbel.com
Voxswap: www.voxswap.com
Livemocha : www.livemocha.com
Cours FLE et appel vidéo
Clipclass: http://www.clipclass.net/
Dokeos: http://ifmadrid.dokeos.com/
Lingueo: http://www.lingueo.com/
Vidéoblogs FLE:
FLEnet:http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/audio/videoblog4.html
#presentFlenet
FLE Video Blog: http://www.dailymotion.com/campus/
Campus Video Blog: http://www.dailymotion.com/fle/
Vox FLE : http://fle.vox.com/
Podomatic Campus Virtuel: http://campus.podomatic.com/
Campus FLE: http://www.youtube.com/user/campusfle
Autres :
Visual learning: Voicethread: www.voicethread.com
Vidéo-dictionnaire: Wordia: www.wordia.com
Second-Life: https://join.secondlife.com/gateways.php

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

ADQUISICIÓN DEL GÉNERO GRAMATICAL DEL ESPAÑOL POR CUATRO HABLANTES DE SWAHILI

María Landa-Buil
Centre for Language Learning
University of the West Indies, St. Augustine
Maria.landa@sta.uwi.edu

Landa Buil, María. (2013). Adquisición del género gramatical del español por cuatro hablantes de swahili. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

This paper analyzes the presence of Spanish gender in the Interlanguage of four Swahili speakers. In Swahili, as in other Bantu languages, nouns are categorized into different classes. The different noun classes are marked by a prefix, have a different form for the singular and the plural, and the determinant, the adjective and the verb have to agree with that class through the use of prefixes (Wilson 1985, Mohammed 2001). Carsten (1991, 2008) analyzes these grammatical noun classes as genders. Our goal is to investigate how these learners acquire the Spanish gender, observing if despite our learners' first language has a grammatical gender system, this system is morphologically so different from that of the

second language (L2) that it does not affect the acquisition of the L2 grammatical gender.

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

1. INTRODUCCIÓN

Aunque para muchos autores la ausencia de género es un rasgo común en las etapas iniciales de una interlengua* (IL), parece haber una cierta relación entre la presencia / ausencia de género en la primera lengua (L1) y la presencia / ausencia de género en la IL. Sabourin et al. (2006) estudian el caso de la adquisición de género holandés por aprendientes nativos de alemán, inglés y lenguas romances (francés, español e italiano). El objeto de su estudio es analizar si hay transferencia del rasgo género y concordancia de género y si esta depende solamente de que en la L1 exista dicho rasgo (si esto es así los aprendientes nativos de alemán y las lenguas romances transferirán de su L1 pero no los nativos del inglés) o si la realización morfofonológica en la L1 y la segunda lengua (L2) deben ser similares para que se dé una transferencia positiva (en ese caso sólo los aprendientes nativos de alemán deberían mostrar transferencia positiva, la realización del género en las lenguas romances es muy diferente a la del holandés). Los datos de su estudio parecen confirmar la segunda teoría, la realización morfofonológica del rasgo género debe ser similar en la L1 y la L2 para que la transferencia positiva tenga lugar.

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

(1)

a. Mtoto mdogo anacheza
'niño pequeño juega'
El niño pequeño juega

b. Watoto wadogo wanacheza.
'niños pequeños juegan'
Los niños pequeños juegan

c. Kitabu kidogo kimeanguka
'libro pequeño ha caido'
El libro pequeño se ha caído

d. Vitabu vidogo vymeanguka
'libros pequeños han caido'
Los libros pequeños se han caído

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

Clase 1	ejemplo m-tu (persona)
Clase 2	ejemplo wa-tu (personas)
Clase 3	ejemplo m-ti (árbol)
Clase 4	ejemplo mi-ti (árboles)
Clase 5	ejemplo gari (coche)
Clase 6	ejemplo ma-gari (coches)
Clase 7	ejemplo ki-atu (zapato)
Clase 8	ejemplo vi-atu (zapatos)
Clase 9	ejemplo n-yumba (casa)
Clase 10	ejemplo n-yumba (casas)
Clase 11	ejemplo u-bao (tabla)
Clase 14	ejemplo u-kweki (verdad)
Clase 15	ejemplo ku-soma (leer, leyendo)
Clase 16	ejemplo N+ loc. Sufijo (lugar específico)
Clase 17	ejemplo N+ loc. Sufijo (lugar general)
Clase 18	ejemplo N+ loc. Sufijo (lugar dentro)

Tabla 1: clasificación swahili tradicional

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

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

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

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

Tabla 2: Géneros swahilis

El género de clase "G" está compuesto por palabras abstractas, el H por infinitivos y gerundios sustantivados y la clase J corresponde al locativo. El análisis de Carstens (1991, 2008) establece que el swahili tiene género gramatical, al igual que el español, las diferencias radican en que el swahili posee un mayor número de géneros y expresa el número con prefijos particulares en cada género mientras que el español lo hace mediante la concatenación de los sufijos marcadores de género –a y –o y un único marcador de número –s.

2. NUESTRO ESTUDIO

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

Pregunta de Investigación:

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

Hipótesis:

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

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

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

Tabla 3: sujetos del estudio

3. RESULTADOS

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

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

Usando frecuencias en Conteo 2

Filas: Error concordancia de género Columnas: Constituyentes del SD

	Adjetivos	Determinantes	Nombres	Todo
Aciertos	202 218.9 1.31 *	1022 1128.7 10.09	2671 2547.4	3895 3895.0 6.00
Errores	29 12.1 23.68	169 62.3 182.72	17 140.6 108.67	215 215.0 *
Todo	231 231.0 *	1191 1191.0 *	2688 2688.0 *	4110 4110.0 *

Contenido de la celda:
Conteo

Conteo esperado
Contribución a chi-cuadrada

Chi-cuadrada de Pearson = 332.465, GL = 2, Valor P = 0.000
Chi-cuadrada de la tasa de verosimilitud = 333.892, GL = 2, Valor P = 0.000

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

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

Prueba de p = 0.165 vs. p < 0.165

Muestra	X	N	Límite Valor P Muestra p	superior 95%	exacto
1	169	1191	0.141898	0.159605	0.016

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

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

Prueba de p = 0.175 vs. p < 0.175

Límite Valor P Muestra	X	N	Muestra p	superior 95%	exacto
1	29	231	0.125541	0.167207	0.026

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

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

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

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

Usando frecuencias en Conteo 4

Filas: sobregeneralización masculino Columnas: Constituyentes del SD

	Adjetivos	Determinantes	Nombres	Todo
no sobregeneralización	7 8.06 0.13982	46 46.76 0.01228	8 6.18 0.53557	61 61.00 *
sobregeneralización	23 21.94 0.05138	128 127.24 0.00451	15 16.82 0.19681	166 166.00 *
Todo	30 30.00 *	174 174.00 *	23 23.00 *	227 227.00 *

Contenido de la celda: Conteo
Conteo esperado
Contribución a chi-cuadrada

Chi-cuadrada de Pearson = 0.940, GL = 2, Valor P = 0.625
Chi-cuadrada de la tasa de verosimilitud = 0.908, GL = 2, Valor P = 0.635

Las proporciones son iguales.

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

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

Prueba de p = 0.65 vs. p > 0.65

Muestra	X	N	Muestra p	95% Límite inferior	Valor P exacto
1	166	227	0.731278	0.678578	0.006

Tabla 8: Prueba e IC para una proporción sobregeneralización masculino

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

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

4. CONCLUSIONES

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

que causa interferencias en la adquisición del género dependa de que el sistema de la L2 este subsumido –sea un subset o subconjunto del de la L1.

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

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

NOTAS

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruhn de Garavito & White (2002). The second language acquisition of Spanish Dps: the status of grammatical features. En A-T. Pérez-Leroux, and J. M. Liceras (Eds.). The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection (pp. 153-178) Dordrecht: Kluwer.

Carsten, V. (1991), The morphology and syntax of Determiners Phrases in Kiswahili. PhD dissertation, UCLA.

Carsten, V. (2008), DP in Bantu and Romance. En De Cat, C. and Demuth, K, (eds.), The Bantu –Romance Connection. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Jakubowicz & Roulet (2008). Narrow syntax or interferface deficit? Gender agreement in French SLI, En J. M. Liceras, H. Zobl, H. Goodluck (Eds). The role of Formal Features in Second language Acquisition (pp. 185-225), New York, Lawrence Erlbaum Associates

Harris, J. (1991). The exponent of gender in Spanish. Linguistic Inquiry 22: 27–62.

Mohammed. M. A. (2001), Modern Swahili Grammar, EAEP, Nairobi.

Sabourin, L., Stowe, L.A. & de Haan, G. J. (2006). Transfer effects in learning an L2 grammatical gender system. Second Language Research 22: 1-29.

Wilson, P. M. (1985) Simplified Swahili, Longman.

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

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

Juana M. Liceras
University of Ottawa
jliceras@uottawa.ca

Liceras, J. M. (2013). El saber ocupa, ¿qué lugar?: El acceso indirecto a las intuiciones del nativo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

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

Palabras clave: gramática descriptivo-pedagógica; intuiciones del hablante nativo; filtrar datos de la teoria linguística; filtrar datos de la psicolinguística; el "genio" de las lenguas.

ABSTRACT

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

language which Baker (1996) puts at the center of his universal approach to the study of languages.

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

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

Son varias las razones por las cuales creemos que es importante sentar las bases de lo que concebimos como una gramática descriptivo-pedagógica. Si partimos del hecho de que las gramáticas descriptivas se ocupan de la competencia del hablante nativo (diferenciar lo que es gramatical de lo que es agramatical) y del uso que hace de esa competencia (diferenciar lo que es aceptable de lo que no ES aceptable), es obvio que son una herramienta clave de consulta para la lingüística aplicada. Ahora bien, creemos que hay necesidades de la lingüística aplicada que las gramáticas descriptivas no cubren porque (i) no sitúan la competencia en un marco universal; (ii) no abordan de forma explícita el tema de la "intuiciones" del hablante nativo y (iii) no remiten a los datos experimentales (tanto a los obtenidos en el aula como fuera del aula). Por lo tanto, vamos a tener en cuenta estos tres puntos cuando presentemos lo que concebimos como una gramática descriptivo-pedagógica de tres procesos morfosintácticos del español: la formación de compuestos de dos sustantivos, el uso de sujetos pronominales explícitos e implicitos y las construcciones de relativo con pronombres reasuntivos.

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

nuestro interlocutor dependerá de las características individuales y el programa del que forme parte (lo que hemos querido plasmar con el término "sofisticado").

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

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

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

que se enmarcan dentro de la llamada gramática generativa, tienen una visión—e incluso podríamos decir una misión—'universalista' que debemos poner al servicio de la realidad multilingüe en la que se lleva a cabo el aprendizaje y la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras en la actualidad.

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

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

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

La oración de (1b) es agramatical porque el pronombre no se ha realizado fonéticamente, algo que el español require

independientemente de la presencia del pronombre fuerte (**a él**). Sin embargo, eso no sucede en el caso de (2b) cuando el objeto indirecto es un Sintagma Nominal (**a su hermano**).

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

(3) La hija$_{[SN1]}$ del abogado$_{[SN2]}$ que vive en Granada desde el año 2010…

(4) The daughter$_{[SN1]}$ of the lawyer$_{[SN2]}$ who lives in Granada since 2010…

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

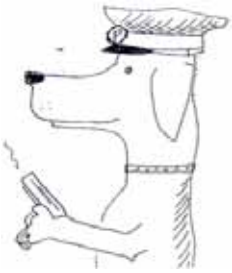
Estas preferencias que son propias del procesamiento de determinadas oraciones en las distintas lenguas, se han detectado e investigado muy recientemente y nos invitan a reflexionar sobre lo que en ocasiones se han planteado como preferencias estilísticas o constituyen tendencias de las lenguas que habían pasado totalmente desapercibidas y que, sin embargo, es importante que formen parte del bagaje con el que el profesor se enfrenta a la enseñanza de las lenguas.

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

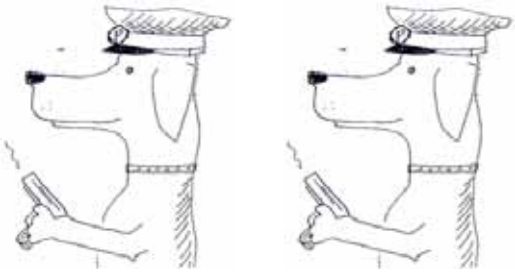
Los compuestos de dos sustantivos (N-N) de lenguas como el ingles, el ejemplo de (5), se diferencian de los compuestos de dos sustantivos de lenguas como el español, el ejemplo de (6), no sólo en la productividad (la formación de compuestos de dos sustantivos en inglés es un fenómeno de mucha mayor productividad)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

(5) police dog
(6) perro policía

(7a)



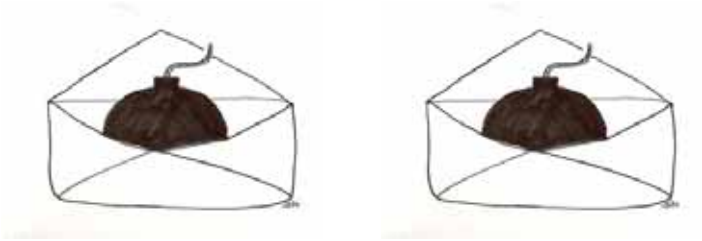
(7b)



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

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

(8)



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

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

(9a)

una mujer pulpo
an octopus womAn

(9b)

dos mujerES pulpo
two octopus womEn

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

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

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

En varios trabajos (Liceras y Díaz, 2000; Liceras 2001; Liceras, Díaz y Salomaa-Robertson, 2002; Pomerleau 2001; Salomaa-Robertson, 2000) nos hemos hecho eco de las propuestas concretas de la lingüística teórica que dan cuenta de las intuiciones del hablante nativo que hemos descrito y también hemos llevado a cabo una serie de experimentos dirigidos a comprobar si dichas intuiciones se plasmaban claramente en la producción y en los juicios de gramaticalidad de los hispanohablantes y si la lengua materna jugaba un papel determinante en la producción e interpretación de los compuestos N-N del español por los adultos aprendices de esta lengua.

Para dar cuenta de las características de los compuestos N-N del español y del inglés, Piera (1995) recurre al rasgo morfo-fonológico que se conoce como “marcador de palabra” (MP) de las

categorías sustantivas. En español, los sustantivos, como se indica en (15), y (16) tienen MP que, en el caso del ejemplo que nos ocupa está representado por la **–o** y coincide con la marca de género. El MP no es propio de los sustantivos del inglés, como puede observarse en (17).

(15) $_{N}$ **[[**perr] **o**]
(16) $_{N}$ **[[**perr] MP]
(17) $_{N}$ **[**dog]

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

(18) [+ $_{N}$ **[[**perr]o**]** [[policí]a]]
(19) *[+ $_{N}$ [[policí]a] **[[**perr]o]]

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

(20) [+ $_{N}$[police] **[**dog]]

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

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

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

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

(23) George *handed* his paper *in*
(24) Helen *beat* him *silly*

En (23), la preposición in forma una unidad con el verbo. Es decir, en la propuesta de Snyder (1995), funciona como un afijo de forma que semánticamente *hand* and *in* son inseparables. En español no existen verbos con partícula y la expresión de ese significado se realiza a través del verbo, como se indica en (25).[3] En (24) la unidad afijal es el adjetivo *silly*, que es semánticamente inseparable del verbo *beat* y, en este caso, la unidad tiene lo que se denomina valor resultativo. Para darle ese valor resultativo, el español tiene que recurrir a toda una expresión, como se puede ver en (26).

(25) George entregó el trabajo
(26) Helen le golpeó hasta dejarle atontado

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

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

(27a) *arañO hombre
(27b) *araña hombre
(27c) *pulpo mujer

Está claro que para asegurarnos de que cuando los participantes en el experimento nombran los dibujos nos encontramos ante un problema de direccionalidad del núcleo como en (27) y no ante una interpretación del dibujo en la que el núcleo sea *araña* y no *hombre*, es decir, una araña con aspecto o cuerpo de hombre y no un hombre con cuerpo o aspecto de araña, necesitamos pruebas como la que vendría dada por formación de un Sintagma Determinante. El uso del masculino como en (28), constituye evidencia clara a favor de un problema de direccionalidad que da lugar a un compuesto agramatical en español. Por el contrario, el uso del femenino como en (29), proporciona evidencia de que el dibujo se ha interpretado de una forma posible, aunque no sea la esperada o la más frecuente.

(28) *el araña hombre

(29) la araña hombre

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

(30) *mujer pulpA

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

(31) araña de hombre
(32) hombre de hormiga
(33) carta de bomba
(34) viento de molino

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

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

Ahora bien, el que todos los hablantes produzcan este tipo de construcciones no quiere decir que la representación mental que subyace sea la misma. En el caso de los hablantes de lenguas

indoeuropeas, incluído el inglés, cuyos modificadores con la preposición "de" como "trozo de pastel" (*piece of cake*) se sitúan a la derecha como en español, el núcleo está a la derecha, como se muestra en la representación de (31) que figura en (35), independientemente de que el resultado no sea interpretable.

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

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

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

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

(37) hormiga de • hombre
(38) pulpo de • mujer
(39) policía de • perro

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

Para Liceras, Díaz y Salomaa-Robertson (2002), estos hablantes se enfrentan a la falta de input de compuestos del español utilizando modificadores con preposición porque no tienen acceso a la naturaleza [-afijo] de las categorías sustantivas del español (Snyder 1995) o, dicho en términos del análisis de Piera (1995), a la opción positiva del rasgo [+MP]. Por lo tanto, es importante que la gramática descriptivo-pedagógica ponga este conocimiento a

disposición de los estudiosos de la lingüística aplicada, de los profesores de lenguas segundas o extranjeras y de los que preparan materiales de enseñanza para que, de forma indirecta, lleven a los aprendices a captar las intuciones del nativo o, dicho de otra forma, el "genio" de la lengua.

Queremos esbozar además un problema en el que hemos comenzado a trabajar hace poco en nuestro laboratorio[4], y que no se ha tenido en cuenta ni en las gramáticas descriptivas ni en los trabajos de adquisición: la relación entre los compuestos y la morfología derivativa. Si bien hemos visto en los ejemplos de (10a) y (10b) que los morfemas de flexión sólo pueden ir ligados al núcleo del compuesto en el caso de los N-N, en el caso de la derivación nos encontramos al menos con dos problemas interesantes. El primero es si el afijo, digamos por ejemplo, el diminutivo, cuando se añade al modificador, afecta sólo a este último o a todo el compuesto. Esto lo detectamos primero en un trabajo dedicado a la adquisición de los compuestos llamados 'deverbales' (Bollaín 2011). De lo que se trata es de precisar si en (40), la diferencia entre cortauñas y cortauñitas radica en que el segundo es un cortauñas pequeñito o un cortauñas normal que sirve especialmente para cortar uñas pequeñas.[5]

(40a) cortauñas
(40b) cortauñitas

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

En el caso de los compuestos N-N las posibilidades lógicas, en principio, parecen ser cuatro, como se indica en (41), si partimos del supuesto de que el sufijo puede ligarse no sólo al núcleo, como en (41b) sino también al modificador como en (41c) o a los dos como en (41d).

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

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

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

A. cartera bomba

B [1]. carterita bomba

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

B [2]. carterita bomba

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

Y cuando el diminutivo se sitúa en el modificador, ¿afecta a todo el compuesto o sólo al modificador? Hemos de plantearnos también que si son hablantes de inglés los que intepretan el compuesto y consideran que el núcleo está a la derecha, la opción de que afecte a todo el compuesto será muy clara y nos encontraríamos en C ante una situación como la de B2.

C. cartera bombita

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

D. carterita bombita

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

A. hombre lobo

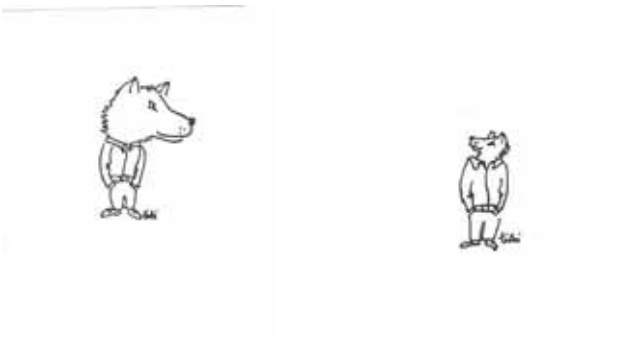
B [1]. hombrecito lobo

B [2]. hombrecito lobo

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

C. hombre lobito

D. Hombrecito lobito



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

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

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

(42) *Mi gato*$_i$ está triste porque *él*$_i$ no quiere dormir en esa caja y *él*$_i$ prefiere dormir en mi cama

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Niños L1 Catalán	Nº total de oraciones	Implícitos	%	Explícitos	%
Gisela	492	337	68.5	153	31.5
Julia	379	255	67.3	124	32.7
Pep	853	576	67.5	277	32.5
Total	1724	1168	67.7	554	**32.3**
Niños L1 castellano	Nº total de oraciones	Implícitos	%	Explícitos	%
María	1545	1027	66.4	518	33.6
Emilio	671	484	72.1	187	27.9

Juan	204	119	58.3	85	41.7
Total	2420	1630	67.3	790	**32.7**

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

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

Como puede observarse al comparar la producción de sujetos pronominales explícitos de Manuela, la niña bilingüe español-inglés, frente a la de los niños monolingües, y si bien en el caso de la comparación que hacen Paradis y Navarro parece que el porcentaje es mayor, cuando se compara con los datos de Bel, tanto para los niños de L1 catalán como para los de L1 castellano, el porcentaje es similar.[6]

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

Estadio #1			Estadio #2			Estadio #3		
Impl.	Expl.	% Expl.	Impl.	Expl.	% Expl.	Impl.	Expl.	% Expl.
173	33	16%	701	251	26.4%	698	259	27.1%

Y si comparamos la producción de sujetos pronominales explícitos de Simon y Leo, los gemelos bilingües, queda claro que está por debajo incluso de la de los monolingües. Hemos de precisar que el aumento en la producción de pronombres se debe al aprendizaje léxico, pero el hecho de que ni en el primer estadio ni en el último (cuando ya tienen más edad y una Longitud Media de Enunciado comparable o mayor que los monolingües) produzcan un número alto de sujetos explícitos nos lleva a adoptar la conclusion de que los bilingües de inglés-español no sobreusan los sujetos pronominales en español por influencia del inglés (Liceras, Fernández Fuertes y Alba de la Fuente, 2012). La explicación que

hemos dado es que la obligatoriedad del sujeto explícito depende de un requisito de la sintaxis 'central' y los procesos de la sintaxis central no se transfieren de una a otra lengua.

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

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

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

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

(45) Entró el abuelito con el perro y *pro* cortó el estómago del lobo y *pro* sacó a la abuelita y a el Caperucita Roja. Mientras estaba dormido el lobo **pro* le llenaro<u>N</u> el estómago con piedras, y la abuelita estaba lista pa coserle el estómago. [...]
[HS #205, intermedio (Montrul 2004 (30): 133)]

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

(46) … Despertó el lobo cosido, lleno de piedras, y el abuelito, la abuelita y la caperucita roja estaban riendo de él. Al fin todo salió bien y **pro* se fue a casa con el abuelito.
[HS #205, intermedio (Montrul 2004 (30): 133)]

Aquí en (46) no es de ninguna forma un **pro* ilícito lo que se destaca en este texto porque o se pone como sujeto la caperucita o la abuelita o el sujeto pronominal "ella" seguiría resultando ambiguo entre la abuelita y caperucita. Y si se usara el sujeto pronominal, que sí que lleva normalmente el rasgo [+cambio de tópico] no podrían denominarlo ilícito, independientemente de que la falta de claridad discursiva fuera la misma.

(47) Entonces la Caperucita roja encontró, *pro* fue a ver quién estaba en la cama, entonces *pro* encontró que era el lobo. ?*pro* estaba corriendo del lobo y entonces *pro* salió fuera, o **pro* se la comiÓ, **pro* se comiÓ a la abuelita y a la Caperucita.
[HS #209, intermediate (Montrul 2004 (32): 133)]

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

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

(48) En mi caso particular, la adolescencia se caracterizó por dar una vida excesiva a los papeles. Ante la indiferencia, y los complejos que creaba **pro* (yo?/la adolescencia?) construía mundos. [C06-JUF]
(49) No era un conjunto de batallitas de diario o de conquistas de lo que **pro* (¿yo?/¿el diario?/¿el autor del diario?) presumía. El plagio o la mentira no eran sus líneas. [C06-JUF]
(50) Me miró sorprendido y me sonrió. En el folio **pro* (él/yo) llevaba las respuestas del examen y una nota. Cuando termines rompe el papel. [C10-SOL]

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

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

(51a) *pro* no sé qué a qué hora sale el avión, ¿quién lo sabe?
(51b) Yo lo sé
(51c) **pro* lo sé
(51d) *Pedro lo sabe y *pro* lo sé también
(51e) Pedro lo sabe y yo lo sé también

Por lo tanto, la información que es importante que se incorpore a nuestra gramática descriptivo-pedagógica es que, en ocasiones, tanto los hablantes de español L1, como los hablantes bilingües de herencia, como los hablantes de español L2, asignan el rasgo [+cambio de tópico] a los sujetos implícitos, lo cual puede tener como consecuencia que estos sujetos implícitos "ilícitos" creen ambigüedad que a veces no se resuelve con un sujeto pronominal sino que requiere un Sintagma Determinante (en los casos que hemos visto tendría que figurar "la abuela", "el lobo", o "Caperucita"). Lo que hemos de abordar en relación con los problemas del aprendiz de español L2 o del hablante de herencia que no domina el español como un hablante nativo es el sobreuso de pronombes explícitos y los problemas que tienen con los pronombres débiles (los marcadores de persona de los verbos) y con la flexión de tiempo, modo y aspecto.

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

Los dos procesos más extendidos de formación de construcciones relativas en las distintas lenguas del mundo son el que es propio de las lenguas como el español y que se conoce como relativas de hueco y el que se conoce como las relativas con "copia" o pronombre reasuntivo. El primer proceso está representado en (52a) porque en la oración de relativo no se realiza léxicamente una función (o relación gramatical) —de ahí que quede el hueco— del elemento que tiene un antecedente (la profesora) en la oración principal, como se indica con el índice ($_1$).

(52a) Esa es la profesora$_1$ que necesitamos ____$_1$

En (52b) figura LA, que es la copia (o pronombre reasuntivo) correspondiente al objeto directo "la profesora". La posición canónica sería la postverbal pero los pronombres ántonos se sitúan en posición preverbal con los verbos conjugados.[7]

(52b) *Esa es la profesora$_1$ que **LA**$_1$ necesitamos *LA*$_1$

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

(53a) Es la mujer$_1$ que nunca hemos visto llorar____$_1$
(53b) *Es **la** mujer$_1$ que nunca **LA**$_1$ hemos visto llorar *LA*$_1$

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

(53c) Es **una** mujer que nunca **LA**$_1$ hemos visto llorar ____$_1$

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

(54a) No puedo encontrar las gafas$_1$ que siempre dejo ___$_1$ donde **LAS$_1$** puedo ver ____$_1$
(54b) *No puedo encontrar las gafas$_1$ que siempre dejo ___$_1$ donde puedo ver ____$_1$

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

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

(55) Es *el hijo*$_i$ de *la periodista*$_k$ que *pro*$_{i/k}$ vive en Mallorca

Se ha constatado que en lenguas como el español, el ruso, el alemán o el francés, se prefiere lo que se llama la “adjunción alta”, es decir, la tendencia es a interpretar esa oración como que es *el*

hijo el que vive en Mallorca. Por el contrario, en lenguas como el inglés, el árabe, el noruego o el rumano, se prefiere la llamada "adjunción baja", es decir, la tendencia del hablante nativo es a interpretar esa oración como que es *la periodista* la que vive en Mallorca (Carreiras y Clifton 1999; Ehrlich et al. 1999; Zagar et al. 1997).

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

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

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

(56a) Pintaron los $\underline{\text{techos}_1}$ de las casitas_2 [que [cuando nos fuimos a vivir al campo] estaban remodelando$\underline{____}_{1/2}$]].

(56b) Pintaron los techos de $\underline{\text{las casitas}_2}$ [que [cuando nos fuimos a vivir al campo] **LAS**$_2$ estaban remodelando].

(56c) Pintaron $\underline{\text{los techos}_1}$ de las casitas [que [cuando no fuimos a vivir al campo] **LOS**$_1$ estaban remodelando].

Las preguntas de investigación que nos hicimos fueron las siguientes:

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

P2. ¿Difieren en la aceptación/reachazo de pronombres reasuntivos 'gramaticales'?

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

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

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

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

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

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

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

Pero, aunque los inmigrantes no muestran señales de atrición en relación con la sensibilidad al rasgo género, si que tuvieron más problemas que los hispanohablantes que no habían inmigrado (los que no habían estado en contacto constante con el inglés) en la prueba de competencia general. Los hablantes de herencia tuvieron aún más problemas con esa prueba que los emigrantes, como era de esperar, algo que puede atribuirse a una pérdida de

la competencia que tal vez alcanzaron de niños o a una adquisición sin que no llegó nunca a la del nativo o bien por el tipo o por la cantidad de input) o a ambos factores.

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

De lo anterior se desprende que la diferencia entre los inmigrantes y los hablantes de herencia por un lado y los nativos por otro está sesgada: existe en relación con la competencia global pero no en relación con la competencia "local" (rechazo de los reasuntivos y adjunción baja), de donde se desprende que los hablantes de herencia están expuestos a un input distinto del input al que están expuestos los nativos (o sufren un tipo de atrición), que influye en la competencia global pero no parece influir en algunos aspectos de la competencia "local". Es obvio que ante estos resultados, los programas de español dirigidos a los hablantes de herencia han de cuestionarse si el rechazo de los reasuntivos por parte de los tres grupos responde a que compartan una misma competencia o más bien a que en el caso de los nativos se guíen por la gramática prescriptiva y en el de los inmigrantes y los hablantes de herencia por la influencia del inglés donde los reasuntivos son menos aceptables que en español. Lo que no sabemos es qué pasaría con inmigrantes expuestos al árabe, por ejemplo, y con hablantes de herencia cuya lengua dominante fuera el árabe en lugar del inglés, es decir, una lengua en la que las relativas con reasuntivos son la estrategia obligatoria, si bien nos atrevemos a predecir que la aceptación de reasuntivos sería mucho más alta porque tenemos pruebas contundentes de que la lengua materna, o la lengua dominante juegan un papel importante en la adquisición de las lenguas segundas y de la lengua por parte de los bilingües. Pero conviene recordar que ese papel de la lengua dominante o de lengua materna (o de una de las dos lenguas maternas en la otra) no es categórico sino que depende de las distintas construcciones y tal vez de que los procesos formen parte de las interfaces o de la sintaxis "central", como hemos visto en el caso de la omisión de la cópula frente al sobreuso de pronombres explícitos por parte de los niños bilingües.

5. CONCLUSIONES

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

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

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

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

NOTAS

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

1. Si bien el uso del pronombre en (2a) frente a la omisión en (2b) también es un caso de opcionalidad, hasta donde sabemos, nunca se ha planteado como un problema de procesamiento en las distintas lenguas con pronombres clíticos, si bien hay una tendencia clara a elegir (2a) frente a (2b) en el lenguaje oral frente al escrito. De hecho algunos consideran que (2b) se corresponde con un uso más formal. Un estudio experimental sobre estos usos que nos proporcionara datos empíricos claros, incluso de las preferencias por parte de hablantes de distintas variedades del español, sería muy útil para las gramáticas descriptivas en general y especialmente para nuestra gramática descriptivo-pedagógica.
2. Estamos refiriéndonos al significado en que el núcleo es *perro*.
3. Huelga decir que en español existen verbos con régimen de preposición pero ES obvio que no funcionan como los verbos con partícula del inglés.
4. Se trata del proyecto "Relación composición-derivación" del Language Acquisition Research Laboratory de la Universidad de Ottawa [http://artsites.uottawa.ca/larlab/]. Queremos dar las gracias a Terhi Salomaa por haber puesto a disposición de nuestro grupo de investigación todos los dibujos (también eran suyos los dibujos que utilizamos en los trabajos citados anteriormente).
5. Obviamente el diminutivo tiene también un valor afectivo que podría ser el único que se intentara plasmar y, en ese caso, sólo el contexto nos permitiría interpretar el valor exacto de este sufijo.
6. Si bien Paradis y Navarro (2003) especulan sobre la posibilidad de que sea el inglés lo que causa una mayor producción en el caso de la niña bilingüe, no se pronuncian al respecto porque también puede deberse al input del padre que es hablante de español cubano y de la madre que es inglesa y tiene un uso claramente no nativo del español, incluída una sobreproducción clara de sujetos explícitos (Liceras et al. 2012). De hecho, en Paradis (2011)—y nosotros nos hacemos eco de ello (Liceras 2011)—se descarta la posibilidad de que el inglés juegue un papel en la producción de sujetos pronominales explícitos de Manuela.
7. No hay acuerdo sobre si realmente los pronombres átonos se mueven a la posición preverbal pero se generan en la posición canónica, en la que se generan los objetos directos nominales (*a la profesora*) o con pronombre fuerte (*a ella*), o si se generan en la posición superficial y queda un hueco (o una categoría vacía) en la canónica, como se muestra en (i). En cualquier caso, en la oración subordinada relativa se realiza una copia del antecedente que tiene que concordar con este en género y número.

   (i) Esa es una profesora$_1$ que verdaderamente LA$_1$ necesitamos _____$_1$

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baker, M. C. (1996). *The Polysynthesis Parameter*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Becker, M. (2004). Copula omission is a grammatical reflex. *Language Acquisition* 12: 157–167.

Bel, A. (2001). *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics emcatalà i en castell*à. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Bollaín, A. (2011). Adquisición de segundas lenguas: cómo interpretan los deverbales los estudiantes de español y los estudiantes de inglés. Memoria de M.A., University of Ottawa.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: George Allen & Unwin.

Brucart, J. M. (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1, 395-522. Madrid: Espasa Calpe, Colección Nebrija y Bello.

Carreiras, M., y Clifton, C. (1999). Another word on parsing relative clauses: Eyetracking evidence from Spanish and English. *Memory and Cognition* 27(5): 826 – 833.

Dussias, P. E. (2003). Syntactic ambiguity resolution in second language learners: Some effects of bilinguality on L1 and L2 processing strategies. *Studies in Second Language Acquisition* 25: 529 – 557.

Dussias, P. E. (2004). Parsing a first language like a second: The erosion of L1 parsing strategies in Spanish-English Bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 3: 355-371.

Ehrlich, K., Fernández, E., Fodor, J. D., Stenshoel, E., y Vinereanu, M. (1999). *Low attachment of relative clauses: New data from Swedish, Norwegian and Romanian.* Paper presented at the 12th Annual CUNY conference on Human Sentence Processing, New York.

Fernández, E. M. (2003). *Bilingual sentence processing: relative clause attachment in English and Spanish.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Harris, James. W. (1991a). The exponence of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry* 22: 27-62.

Harris, James. W. (1991b). The form classes of Spanish substantives. en Geert Booij y Jaap van Marle (eds.), *Yearbook of morphology* (pp. 65-88). Dordrecht: Kluwer.

Liceras, J. (1988). Syntax and stylistics: more on the pro-drop parameter. In James Pankhurst, Michael Sharwood Smith y Paul van Buren (eds.), *Learnability and second languages: A book of readings* (pp. 71–93). Dordrecht: Foris.

Liceras, J. M. (1989). On some properties of the pro-drop parameter: Looking for missing subjects in nonnative Spanish. In Susan M. Gass y Jacqueline Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisitio*n (pp. 109–133). Cambridge: Cambridge University Press.

Liceras, J. M. (2001). La teoría lingüística y la composición nominal en español y en inglés. 2001. En Purificación Fernández Nistal y José María Bravo (eds.). *Pathways in Translation.* Valladolid: S.A.E. University of Valladolid.

Liceras, J. M. (2011). Beyond (or besides) interfaces?: On narrow syntax, directionality and input. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1 (1): 54-57.

Liceras, J. M., Díaz, L. y Salomaa-Robertson, T. (2002). The compounding parameter and the word marker hypothesis: accounting for the acquisition of Spanish N-N compounding. En Ana Teresa Pérez-Leroux y Juana M. Liceras (eds.), *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection* (pp. 209-237). Dordrecht: Kluwer.

Liceras, J. M., y Díaz, L. (1998). Topic drop versus pro-drop: Null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German and Japanese speakers. *Second Language Research* 15: 1–40.

Liceras, J. M., Díaz, L., y Maxwell, D. (1999). Null subjects in non-native grammars: The Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers. En Elaine C. Klein y Gita Martohardjono (eds.), *The development of second language grammars.* Amsterdam: John Benjamins.

Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R. y Alba de la Fuente, A. (2012). Overt subjects and copula omission in the Spanish and the English grammar of English–Spanish bilinguals: On the locus and directionality of interlinguistic influence. *First Language* 32 (1-2): 88-115.

Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R., y Pérez Tattam, R. (2008). Null and overt subjects in the developing grammars (L1 English/L1 Spanish) of two bilingual twins. En Carmen Pérez-Vidal, María Juan Garau, y Aurora Bel (eds.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (pp. 111–134). Clevendon: Multilingual Matters.

MacWhinney, B. (2000/2009). *The Childes Project: Tools for analyzing talk. The database* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Montrul, S. (2004). Subject and object expression in Spanish Heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition* 7: 125–142.

Montrul, S., y Louro, C. R. (2006). Beyond the syntax of the null subject parameter: A look at the discourse-pragmatic distribution of null and overt subjects by L2 learners of Spanish. In Vicens Torrens y Linda Escobar (eds.), *The acquisition of syntax in romance languages* (pp. 401–418). Amsterdam: John Benjamins.

Paradis, J. (2011). The impact of input factors on bilingual development: Quantity versus quality. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1 (1): 67-70.

Paradis, J., y Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English. *Journal of Child Language* 30: 371–393.

Piera, C. (1995). On compounding in English and Spanish. En Hector Campos y Paula Kempchinsky (eds.), *Evolution and revolution in linguistic theory* (pp. 302-315). Washington: Georgetown University Press.

Pomerleau, J. (2001). La adquisición del español en el aula: los compuestos nominales de los franceses de Canadá. Tesis de M.A., Universitat de Barcelona.

Salomaa-Robertson, T. (2000). L2 Acquistion of Spanish compounds by native speakers of Finnish. Tesis de M.A., University of Ottawa.

Sapir, E. (1921). *Language. An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace; Bartleby.com, 2000. www.bartleby.com/186/. [2012.12.12].

Sera, M. D. (1992). To be or to be: Use and acquisition of the Spanish copulas. *Journal of Memory and Languages* 31: 408–427.

Silva-Corvalán, C., y Montanari, S. (2008). The acquisition of *ser, estar* (and *be*) by a Spanish–English bilingual child: The early stages. *Bilingualism: Language and* Cognition 11: 341–360.

Snyder, W. (1995). Language acquisition and language variation: the role of morphology. Tesis doctoral. Massachusetts Institute of Technology.

Sorace, A., y Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research* 22: 339–368.

Suñer, M. (1998) Resumptive Restrictive Relatives: A Crosslinguistic Perspective. *Language* 74: 335–364.

Tsimpli, I.M., Sorace, A., Heycock, C. y Filiaci, F. (2004). First language attrition and syntactic subjects: a study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism* 8, 257–77.

Val Alvaro, J. F. (1999). La Composición. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Nueva gramática descriptiva de la lengua española* 1: 4757-4841. Madrid: Espasa Calpe, Colección Nebrija y Bello.

Walsh, L. (2012). Languages in contact: Compound affixation and past tenses in the L2 Spanish of L1 English and Nahuatl speakers. Manuscrito, Universidad de Ottawa.

Zagar, D., Pynte, J., y Rativeau, S. (1997). Evidence for early-closure attachment on first-pass reading times in French. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 50A: 421-438.

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

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

María Pilar López García
Universidad de Granada
pilarlg@ugr.es

Jerónimo Morales Cabezas
Universidad de Granada
moralesc@ugr.es

López, P. y J. Morales (2013). La lexicultura: una experiencia dentro y fuera del aula en el aprendizaje de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

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

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

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

Palabras clave: lexicultura, léxico, cultura, expresiones idiomáticas

ABSTRACT

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

Keywords: lexiculture, lexicon, culture, idioms

1. INTRODUCCIÓN

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

Precisamente de estos requerimientos, nos surgió la idea hace años de profundizar en el estudio de lo que algunos autores han denominado lexicultura, es decir, la confirmación de la existencia de significados culturales presentes en unidades léxicas culturalmente compartidas por los miembros de una comunidad, los cuales aparecen en ocasiones desapercibidos, o bien suponen un problema de incomprensión o alta dificultad para el hablante no nativo (Guillén, 2003 y Barbosa, 2008).

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

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

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

2. LA CULTURA DENTRO Y FUERA DEL AULA

La aproximación a la cultura o al componente sociocultural de la lengua en el aula es, un reto bastante atractivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido, principalmente, a las sorprendentes demandas de los alumnos que estudian en situación

de inmersión, por un lado, y por otro, a la mediación del profesorado que contribuye, como mediador intercultural a través de sus experiencias cotidianas.

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

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

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

1. Desarrollar la conciencia de aprendizaje y promover el estudio de estrategias de aprendizaje de la lengua y la cultura.

2. Aumentar la conciencia cultural e intercultural a través del conocimiento de la correlación entre lengua-cultura, entendiendo ésta como contexto cognitivo compartido.

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

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

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

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

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

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

Para dar respuestas a dichos aspectos, hemos elaborado cuestionarios para detectar los problemas que plantea la experiencia cultural fuera del aula, sobre todo, al interactuar con los nativos.

Los resultados obtenidos coincidían en la mayoría de los estudiantes cuestionados y se centraban en aspectos muy concretos del léxico que hemos agrupado, sacando factor común, en los siguientes dominios:

• Léxico gastronómico (nombres de ciertos ingredientes y tapas, acciones culinarias…)
• Léxico de las fiestas (Semana Santa, Ferias, Navidad…)
• Léxico y expresiones utilizados por los hablantes nativos en la interacción[4].

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

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

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

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

3. PRIMERA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

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

Actividad 1 TODO TAPAS

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

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

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

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

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

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

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Verano con blanca o con limón: mezcla de vino tinto y gaseosa de "blanca"[6] o de limón.

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

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

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

5. SEGUNDA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

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

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

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

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

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

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

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

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

6. CONCLUSIONES

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

Por otra parte, el profesor en el aula ampliará la información sobre determinados elementos, como por ejemplo, el *requeté*[7] y

desvelará referentes ocultos debidos a las interpretaciones de los miembros de la cultura meta. La finalidad que se persigue es que los alumnos tengan un conocimiento más efectivo sobre la forma de pensar y de clasificar la realidad de la comunidad nativa.

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

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

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

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

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

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

Por último y para concluir, con este tipo de actuación fuera del aula el estudiante interviene a modo de etnógrafo de la

comunicación y desde la perspectiva docente, el trabajo se inicia en el aula, sale fuera de ella y vuelve otra vez al aula, completándose el simple y complejo círculo de la investigación crítica del observador externo en acción.

NOTAS

1 Concretamente, estudiantes universitarios de los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Facultad de Ciencias de la Educación), Departamento de Lengua Española (Facultad de Filosofía y Letras) y alumnos del programa Erasmus en el Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada).

2 Nos referimos a estudiantes que pasan un largo periodo en el país, es decir, mínimo un curso académico.

3 "El término plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas". http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm (Consulta: 21-sep-2012)

4 Hay que observar que los resultados los hemos obtenido en la Comunidad de Andalucía, pero son extrapolables a cualquiera de las diecisiete Comunidades, en función de las variaciones intraculturales de cada una de ellas (Barros, López y Morales, 2003) y http://erasmusv.wordpress.com (Consulta: 21-sep-2012)

5 Por razones de espacio, proporcionamos solo un ejemplo, pero es evidente que formas como pincho moruno, caracoles al beso o banderillas, nos proporcionan un caudal enorme de información sobre la vinculación de los aspectos lingüísticos y culturales en cada uno de los elementos que han sido observados. Para ello es fundamental la información del profesor sobre estos referentes velados.

6 Definición popular, o bien se recurre a definirla con la marca comercial *Casera*.

7 Requeté: tapa común en Granada que consiste en un trozo de atún con un pimiento morrón encima, lo cual evoca a la boina de color rojo que usaba cuerpo de voluntarios que luchaba en defensa de la tradición religiosa y de la monarquía carlista, según el DRAE http://lema.rae.es/drae/?val=espeto (Consulta: 21-sep-2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (ed.) (1997). *Cultura e identidad cultural.* Barcelona: Bardenas.

Barbosa, L. M. (2009). *O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. *Filologia linguística portuguesa,* 10-11: 31-41.

Barros, P. *et al.* (2012). *COGILA. Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*. Granada: EUG.

Barros, P. y K. Van Esch (eds.) (2006). *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*. Cuadernos de Trabajo. Granada: Universidad de Granada.

Barros, P., López, P. y J. Morales (2003). *La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).*

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0165.pdf

Díaz-Corralejo, J. (2005). *Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas. Vademécum para la formación de profesores.* Madrid: SGEL. 243-257.

Guillén, C. (2003). *Une exploration du concept "lexiculture" au sein de la Didactique des Langues-Cultures. Didáctica (Lengua y Literatura),* 15: 105-119.

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

KPG: CERTIFICADO ESTATAL DE LENGUAS

Susana Lugo Mirón-Triantafillou
Universidad Nacional y Kapodistriakade Atenas
Slugo@Spanll.Uoa.Gr

Angélica Alexopoulou
Universidad Nacional y Kapodistriakade Atenas
Aalexop@Spanll.Uoa.Gr

Lugo, S. y Alexopoulou, A. (2013). KPG: Certificado estatal de lenguas. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)

RESUMEN

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

Palabras clave: evaluación, certificación, plurilingüismo.

ABSTRACT

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

Keywords: evaluation, proficiency certification, linguistic pluralism.

1. INTRODUCCIÓN[1]

El "Certificado estatal de conocimiento de lenguas extranjeras" que expide el Ministerio de Educación griego, conocido como KPG por sus iniciales en lengua griega (**K**ratikó **P**istopiitikó **G**lossomatheias) es un sistema de exámenes establecido por ley en 1999[2] (ΦΕΚ 186/16-9-99/τ.Α΄) cuyo objetivo es acreditar, según las escalas fijadas por el Consejo de Europa (*MCERL*, 2001), el grado de

competencia que han desarrollado los examinandos para usar la lengua extranjera de manera adecuada en diferentes contextos sociales, tanto en Grecia como en otros países; esto es, pretende medir la capacidad de los candidatos para comprender y producir textos escritos y orales en variedad de situaciones reales, su conocimiento sobre el modo en que funciona la lengua meta para poder crear mensajes socialmente eficaces así como su habilidad para actuar como mediadores entre dos lenguas, constituyéndose así en uno de los pocos sistemas, si no el único, que evalúa la actividad mediadora que incluye el *MCERL*.

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

El Ministerio griego de Educación es el propietario de los derechos de autor de todos los documentos que contienen información sobre el KPG[4] y es el responsable de la gestión de los exámenes. La supervisión y el diseño del sistema de certificación la lleva a cabo un Comité Central designado por el Ministerio, compuesto por un grupo de expertos de las Universidades de Atenas y Salónica, mientras que grupos de investigadores vinculados a los departamentos de lenguas y literaturas extranjeras de dichas Instituciones son los encargados de la realización y preparación de los instrumentos de medición y demás acciones relacionadas con el sistema.

2. BASES QUE INSPIRAN EL KPG

El concepto de lengua que subyace a todos los exámenes del KPG considera que la lengua es un hecho social y que usar la lengua para sus distintos propósitos significa tomar parte en prácticas sociales. La lengua es un acto dinámico, interactivo, social entre hablante y oyente o entre lector y escritor. Cuando queremos transmitir un mensaje no lo hacemos usando palabras sueltas o frases aisladas fuera de un contexto discursivo, sino que lo hacemos a través de complejos intercambios que tienen lugar en un contexto específico, en el que las creencias de los participantes, sus expectativas, los

conocimientos que comparten el uno del otro y del mundo, así como la situación en la que interactúan desempeñan un papel esencial y determinan las opciones lingüísticas que elegirán. La lengua no se usa para mostrar la gramática o el vocabulario, sino que se usa para realizar o cumplir ciertas funciones o propósitos (por ejemplo, estar de acuerdo o en desacuerdo, invitar, felicitar, aconsejar convencer, pedir algo, etc.) y las funciones que deseamos llevar a cabo determinarán el tipo de texto que resultará cuando nos comunicamos unos con otros.

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

Todos estos parámetros contextuales, que vienen siempre claramente especificados en los enunciados de las tareas para la producción escrita y oral (ver anexos), se han tenido en

cuenta igualmente a la hora de definir los criterios de evaluación. Es así que se evalúa tanto la corrección gramatical y eficacia en la selección léxica como la adecuación contextual (registro, estilo, género, intención) y discursiva (estructura, coherencia, cohesión, marcadores).

3. CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DEL KPG

3.1 Sistema multilingüe

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

3.2 Accesibilidad

Inspirado en la idea de potenciar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en general; de valorar equitativamente el conocimiento de lenguas y de legitimar el conocimiento de distintas lenguas como herramienta de trabajo y estudios,

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

3.3 Programa conjunto de exámenes

Los exámenes se realizan para todas las lenguas en un solo fin de semana. Uno de los días se dedica en exclusiva al examen oral, cuyo material se crea *ad hoc* para cada convocatoria y el candidato ve por primera vez en el momento mismo del examen, pues no dispone de tiempo para preparar

previamente su actuación. Los examinadores cuentan con una lista común de preguntas y tareas en el *Manual del examinador* (que también se fotocopia 2 h. antes del examen) de entre las que pueden elegir para realizar su tarea de entrevistadores. Todas ellas están adecuadas al nivel e ideadas de tal forma que conduzcan al candidato a utilizar los recursos lingüísticos y conversacionales que se espera deba conocer en dicho nivel; razón por la que no deben ser cambiadas ni parafraseadas en el momento del examen a fin de asegurar en mayor medida que se esté evaluando el rendimiento de cada uno de los candidatos en relación al nivel concreto. Esto hace más fiable la labor de los examinadores y también más homogénea su actuación, y todo ello contribuye a una mayor fiabilidad y validez de la prueba, pues se busca que todos los candidatos sean examinados bajo los mismos parámetros.

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

ACTIVIDAD 1: ENTREVISTA

1

B1: ¿Tienes muchos amigos o pocos y buenos? Háblanos de ellos.

B2: "Compañeros hay muchos, verdaderos amigos sólo son unos pocos". ¿Estás de acuerdo o no? ¿Por qué?

2

B1: ¿Qué hiciste ayer?

B2: Si pudieras cambiar algo en tu rutina diaria, ¿qué cambiarías? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 3: MEDIACIÓN

ADOLESCENTES E INTERNET (PÁGINA 11)

1

B1: Soy tu vecino/a mejicano/a y estoy preocupado/a porque mi hijo de 15 años pasa muchas horas delante del ordenador. Basándote en los puntos 1-10 infórmame sobre los síntomas de la adicción a Internet.

B2: Imagina que vas a dar una charla a un grupo de padres sobre la adicción a Internet y sus efectos. Lee el texto y dinos cuáles son los puntos que consideras importantes para desarrollar en tu charla y por qué.

2

Figuras 1 y 2: Nivel B, Módulo 4 (mayo 2012)

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

3.4 Exámenes por nivel en formato integrado

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

cada uno de ellos, atendiendo a la escala del Consejo de Europa.

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

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

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

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

3.5 Mediación interlingüística

La mediación interlingüística escrita y oral ocupa lugar relevante en el sistema de evaluación del KPG. La destreza

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

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

los breves mensajes que escucha en la lengua meta, pero los items están redactados en lengua griega.

Actividad 3

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

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

A. Ζητάει από κάποιον να φέρει κάτι.

B. Ζητάει συγγνώμη από κάποιον.

C. Ζητάει από κάποιον να επικοινωνήσει μαζί της.

D. Δίνει ραντεβού με κάποιον.

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

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

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

3. OTRAS ACCIONES DEL KPG

El sistema de certificación KPG, como hemos referido anteriormente, comienza en los inicios del s. XXI, en principio financiado solo con medios estatales. En 2007 mediante el proyecto conocido por sus siglas en griego como SAPiG[12], cofinanciado por la UE, experimenta un considerable impulso en su línea de desarrollo y consigue concluir totalmente el sistema para los exámenes escritos según los niveles del Consejo de Europa (marco común, prescripciones según nivel, bancos de actividades y exámenes, integración del español, etc.), a excepción del C2. En esta segunda etapa de implementación, a partir del 2011 mediante el proyecto DiaPEG[13] se logra poner en funcionamiento el formato integrado del que hemos hablado, pero además es de destacar entre las acciones que se llevan a cabo: a) la vinculación del sistema de certificaciones del KPG con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación reglada[14]; b) la creación de un test adaptativo informatizado; c) la formación de evaluadores a distancia. Acciones que han cristalizado en productos realmente interesantes para el desarrollo del plurilingüísmo en Grecia tanto a nivel personal como social, tal como puede ser la creación (en colaboración con el Instituto Pedagógico) de un currículo común a todas las lenguas que se enseñanzan en la primaria y la secundaria griegas. Pero de ello, dadas las restricciones obvias que en cuanto a extensión nos impone un trabajo de estas características, hablaremos en otra ocasión.

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

NOTAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

12 http://rcel.enl.uoa.gr/sapig/gr_sapig_and_kpg.htm

13 http://rcel.enl.uoa.gr/diapeg/en_home.htm

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

Dendrinos, B. (2009). *Rationale and ideology of the KPG exams*. *ELT News*, sept. 2009. http://rcel.enl.uoa.gr/rcel/texts/Rationale_and_Ideology_of_the_KPG_Exams.pdf

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

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

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

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

http://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=category&id=137&Itemid=817&lang=el

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

Anexo 1. Nivel B Módulo II: mediación escrita (mayo 2012)

Actividad B1.2

1ο Φεστιβάλ Νέων Λογοτεχνών

9 & 10 Δεκεμβρίου 2011 - Ίδρυμα Μιχάλης Κακογιάννης

Διοργάνωση: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου,
Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού & Ίδρυμα Μιχάλης Κακογιάννης.

Το 1ο Φεστιβάλ Νέων Λογοτεχνών «γεννήθηκε» με αφορμή τη δυναμική της νεότερης γενιάς συγγραφέων, την ανάγκη έκφρασης αλλά και προβολής της δημιουργικής της ταυτότητας.

Το Φεστιβάλ Νέων Λογοτεχνών είναι το βήμα παρουσίασης του δυναμικού της νεότερης γενιάς λογοτεχνών της χώρας και ταυτόχρονα ένα κανάλι ανοιχτού διαλόγου με νέους δημιουργούς άλλων μορφών καλλιτεχνικής δημιουργίας (κινηματογράφο, θέατρο, χορό, εικαστικά, κόμικς, μουσική κ.ά), καθώς και με αντίστοιχα φεστιβάλ που διεξάγονται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Το σκεπτικό του Φεστιβάλ, που διοργανώνεται από το Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού και το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ), σε συνεργασία με το Ίδρυμα Μιχάλης Κακογιάννης, συνδέεται με την επικαιρότητα: οι νεότεροι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την πολυεπίπεδη κρίση της εποχής μέσα από τη δική τους ματιά.

Μαραθώνιος γραφής «8 ώρες – 1 ιστορία» (με δηλώσεις συμμετοχής)

Μία από τις δράσεις του δήμερου Φεστιβάλ Νέων Λογοτεχνών είναι ο Μαραθώνιος γραφής με τίτλο «8 ώρες μια ιστορία» για πρωτοεμφανιζόμενους συγγραφείς 18 έως 30 ετών, χωρίς έκδοση βιβλίου. Οι είκοσι πρώτοι που θα δηλώσουν συμμετοχή, θα πρέπει παραβρεθούν την Παρασκευή 9/12, στις 10 το πρωί στο χώρο του Ιδρύματος Μιχάλης Κακογιάννης, όπου θα κληθούν να παραδώσουν μέσα σε 8 ώρες ένα διήγημα με θέμα που θα τους δοθεί επί τόπου.

Ο νικητής θα κερδίσει δωρεάν συμμετοχή στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής του ΕΚΕΒΙ (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου) ενώ οι 3 πρώτοι, εκτός από κάποιο έπαινο θα δουν τα κείμενά τους δημοσιευμένα.

http://www.festivalneonlogotechnon.gr

Te gusta escribir cuentos pero no te atreves a publicarlos. Al leer el anuncio acerca del concurso organizado por el 1er Festival de Jóvenes Autores decides participar y le escribes un mensaje electrónico (80 palabras) a tu amigo venezolano Pedro para:

- comunicarle tu decisión,
- explicarle qué puedes obtener si ganas el concurso y
- describirle cómo se realizará el concurso.

OJO!: No uses tu nombre original. Utiliza el nombre Juan o Juana Antoniou, según el caso.

Actividad B2.2

Colaboras como periodista en una revista literaria. Basándote en la información del texto sobre el 1er Festival de Jóvenes Autores decides escribir un artículo (100 palabras) para apoyar esta iniciativa y argumentar sobre la importancia que tienen los eventos de este tipo.

Anexo 2. Nivel B Módulo II: producción escrita (mayo 2012)

Actividad B1.1

El verano que viene piensas ir de vacaciones a las islas Canarias. Escribe un mensaje electrónico (80 palabras) al hotel *Costa Adeje Gran Hotel* para hacer una reserva. Tienes que:

- mencionar los días de tu viaje
- indicar el tipo de habitación que deseas y
- preguntar por el precio y si se incluye el desayuno.

¡OJO!: No uses tu nombre original. Puedes firmar como Jorge o María Ioannou.

Actividad B2.1

Este verano has ido de vacaciones a las islas Canarias, pero tuviste varios problemas con el hotel donde te hospedaste. Escribe una carta de reclamación (100 palabras) al director del *Costa Adeje Gran Hotel*. Tienes que:

- indicar que tuviste problemas con:
  - ✓ el aire acondicionado y el ascensor
  - ✓ el wi-fi
  - ✓ el servicio de limpieza
  - ✓ el desayuno
- pedir una indemnización.

¡OJO! No uses tu nombre original. Utiliza el nombre Jorge o María Ioannou, según el caso.

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

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

Alicia María Mariscal Ríos
Universidad de Cádiz
alicia.mariscal@uca.es

Mariscal Ríos, A. M. (2013). *Use of Error Analysis for the Diagnosis of Spelling Difficulties among Bilingual Speakers of English/Spanish in Gibraltar. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

ABSTRACT

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

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

1. TARGET POPULATION AND SAMPLE

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

2. PREVIOUS OBJECTIVES AND RESEARCH

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

3. METHODOLOGY

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

The subjects were asked to fill in a form with English words related to 21 centres of interest. Sociolinguistic data, such as their parents' place of birth/education, language spoken at home/outside school, etc., were collected too. We are currently using the errors found during our previous research and applying Error Analysis (EA) to describe and evaluate our corpus.

4. FIRST RESULTS

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

5. OUR OBJECTIVES

- To make a complete EA of our corpus -error identification, description, classification and diagnosis- in the frame of

Applied Linguistics, in general, and Contrastive and EA, in particular (of both interlingual and intralingual errors).

- To analyse the syllabus used for teaching the English spelling at the schools in Gibraltar, and design an alternative methodology -for learning to read and write- tailored to the specific needs of the population.

REFERENCES

Brunswick, N. and Mcdougall, S. (2010). *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. East Sussex: Psychology Press.

Cline, T. (2000). *Multilingualism and Dyslexia: Challenges for Research and Practice*. *Dyslexia*, 6: 3-12.

Corder, S. P. (1983). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Durkin, C. (2000). *Dyslexia and Bilingual Children – Does Recent Research Assist Identification? Dyslexia*, 6: 248-267.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*: *Exploring Error Analysis*. London: Longman.

James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London: Longman.

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

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

Cristina Martínez Fraile
Universidad de Sevilla
cmartinez@us.es

Martínez Fraile, Cristina (2013). Landeskundliche Netzangebote für DaF-Lerner. Ein aktives Modell aus methodisch-didaktischer Sicht. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

ABSTRACT

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

Keywords: Landeskunde, Internet, offizielle Homepages, Fremdsprachenunterricht

1. LANDESKUNDE UND DAS ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE

Traditionell sind die kulturellen und die landeskundichen Aspekte im Fremdsprachenunterricht in den Hintergrund gedrängt und nur als Mittel berücksichtigt worden, um linguistische Inhalte

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

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

> Es herrscht scheinbar Begriffsverwirrung, und Landeskunde ist offensichtlich ein Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik, über den ein endgültiges Wort nicht gesagt werden kann. Das macht die Aufgabe des vorliegenden Materials - in eben diesen Bereich von Fremdsprachenunterricht einzuführen - nicht leichter. Dazu kommen weitere Schwierigkeiten: Der Gegenstand von Landeskunde - ob man ihn als Kultur im weitesten Sinne oder als die geographischen, ökonomischen und politischen Verhältnisse eines Landes sieht – verändert sich ständig mit jeder gesellschaftlichen Entwicklung. Nahezu nichts in einer Gesellschaft bleibt längere Zeit konstant, wie z.B. grammatische oder auch lexikalische Bestandteile einer Sprache. [2]

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

2. DEFINITION VON LANDESKUNDE

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

Im Duden online wird „Landeskunde" wie folgt definiert: „Wissenschaft von der Kultur, den geografischen Verhältnissen, den historischen Entwicklungen o(der) Ä(hnliches) eines Landes". Durch die Benutzung des Wortes „ähnliches" kann man verstehen, dass die Erklärung sehr unpräzis und für anderer Inhalte offen ist. Die meisten zweisprachigen Wörterbücher Deutsch-Spanisch übersetzen den Begriff mit „cultura y civilización". Diese Übersetzung findet man auch bei REVERSO Alemán-español(http://diccionario.reverso.net/aleman-espanol/Landeskunde) und bei PONS

online(http://es.pons.eu/dict/search/results/?q=landeskunde&l=dees&in=&lf=de). Dahingegen wird der Begriff ins englische mit „regional studies" übersetzt und das Konzept von „Kultur" verschwindet. Im französischen spricht man von „civilisation" und im italienischen benutzt man den Begriff „corografia", letzterer wird im spanischen als „Descripción de un país, de una región o de una provincia" definiert.

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

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

1) In der These 5 wird erwähnt, dass

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Letzten Endes ist das kulturelle Spektrum deutschsprachiger Länder zusammen mit den nötigen linguistischen Referenzen zu komplex, um Internetseiten zu finden, die alle Aspekte umfassen und deren Information zuverlässig ist. Deswegen müssen

zunächst einmal offizielle Internetseiten der drei deutsprachigen Lander bewertet werden, weil wir annehmen, dass diese objetive, zuverlässige und aktuelle Gesichtspunkte darstellen.

3.1 Die offiziellen Webseiten der Länder: Qualität und Zuverlässigkeit

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

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

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

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

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

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

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

a)Homepage der Schweiz / Offizielles Schweizer Informationsportal:

http://www.swissworld.org/es/switzerland/recursos/indice_de_enlaces/enlaces_oficiales_de_suiza/.

Von unserem Standpunkt aus, sollte diese Homepage das Vorbild aller anderen sein, weil sie die Erwartungen des Benutzers

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

b) Homepage Österreichs

Obwohl es nicht die erste offizielle Webseite Österreichs [15] ist, die die Suchmaschinen anbieten, ist http://www.kulturundsprache.at/index.php?id=51, vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert, die offizielle Seite Österreichs, die der schweizerischen Homepage am ähnlichsten ist. Es handelt sich hierbei bei weitem nicht nur um ein Kulturministerium, sondern um eine Webseite, die sich hauptsächlich mit der Lehrtätigkeit beschäftigt. Diese Internetadresse ist optimal, um sie im DaF Unterricht zu

benutzen. Es werden viele Materialien zur österreichischen Landeskunde, wie zum Beispiel, zu Menschen und Gesellschaft (Arbeitsmarkt, Bevölkerung, Bildung, Gesundheit, usw.), zur Wirtschaft (Außenhandel, Preise, Produktion und Bauwesen, usw.), zur Innovation, Umwelt, Energie und Internationalem angeboten.

c) Homepage Deutschlands

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

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

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

3.2. Andere Links zur Landeskunde nach Interessengebieten

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

a)Alltag

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

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

b)Geographie

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

- *Deutschland entdecken*

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

- *Study in Germany - Leben in Deutschland*

Landeskundliche Informationen: z.B. Portraits aller deutscher Hochschulstädte

- *Virtuelle Reise durch Deutschland*

Panoramen von fast 50 deutschen Städten

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

c) Gesellschaft und Nachrichten

- fluter ist zum Beispiel ein Magazin und eine Medienplattform (Politik und Kultur) für Jugendliche.
- Auf der Seite Langsam gesprochene Nachrichten kann man auch Nachrichten hören. Die Seite eignet sich sehr gut um das

Hörverstehen zu trainieren, denn die aktuellen Nachrichten werden auf deutsch langsam und deutlich gesprochen.

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

d)Kultur

- Auf der Seite kinofenster.de kann man Besprechungen von aktuellen Kinofilmen finden
- http://WebMuseen.de ist eine Plattform, die sich mit Museen und Ausstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz beschäftigt.

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

e)Tests

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

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

3.3 Bilder: Video im Unterricht

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

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

Es ist immer interessant Berichte con denjenigen zu hören, die dorthin ausgewandert sind, um Ängste, Neugier und Unwissenheit

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

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

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

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

In dieser Situation, und vor allem was Landeskunde betrifft, kommt die Erneuerung von Räumen, Werkzeugen, Tools und Materialien wie die IKT, die die Selbstständigkeit des Lernprozesses verbessern und neue Horizonte öffnen, nicht nur in Betracht, sondern ist sogar notwendig. Im Laufe der Zeit werden die IKT den klassischen Unterricht und die Textbücher im Universitätsbereich verdrängen. Bereits Amparo Fernández March beginnt seinen Artikel "Metodologías activas para la formación de competencias" mit folgenden Wörtern „El proceso de Bolonia puede ser una *"oportunidad"* de mejora de nuestras prácticas educativas. En este escenario de cambio, uno de los debates más fructíferos se ha centrado en la reflexión sobre la renovación metodológica." Sie empfahl schon 2006 neue methodische Aspekte, die im Universitätsbereich eingeführt werden könnten. Unter seinen Vorschlägen ist die Bedeutsamkeit der IKT für neue Lernmethoden zu unterstreichen.

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

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

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

5. NACHTEILE UND VORTEILE

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

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

"Lernerlebnisses" komplizierter und die Ergebnisse sind schwerer kontrollierbar als im herkömmlichen Unterricht". [24]

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

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

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

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

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

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

> Es ist Lernen mit mehreren Medien, die unter einer gemeinsamen Oberfläche vereinigt sind. Es ist Lernen über mehrere Sinnesmodalitäten (…) Lernen mit Auge und Ohr, z. T. auch mit der Hand (…), mit mehreren Codes bzw. Zeichensystemen - Lernen mit stehenden und bewegten Bildern, mit Texten, mit gesprochener Sprache, mit graphischen Darstellungen usw. Es ist interaktives Lernen - sowohl hinsichtlich eines dialogartigen Austausches zwischen dem User und dem System als auch der sozialen Interaktionen zwischen den Usern.(…)
> Es ist Lernen in einer offenen Informationsumgebung, welche der Lerner für vielfältige Frage- und Aufgabenstellungen nutzen kann. Es ist schließlich häufig auch Lernen mit fernen Partnern, mit denen nur elektronisch vermittelter Kontakt besteht. (Sacher 1998) [26]

6. SCHLUSSFOLGERUNGEN

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

Nachforschungen auf deutscher Ebene (Österreich, Schweiz, Deutschland) haben uns bewiesen, dass das Suchkriterium Landeskunde uns, von wenigen Ausnahmen abgesehen, zu Seiten über Deutschland führt auf denen Österreich und die Schweiz nicht erwähnt werden.

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

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

Zum Abschluβ möchten man folgende Idee unterstreichen: wenn der Gebrauch des Internet in jedem Lehr-und Lernprozess als innovative Alternative benutzt wird, dann ist er für Themen die mit Landeskunde verbunden sind absolut notwendig und

unumgänglich, um unmittelbare, aktuelle und hochwertige Informationen zu bekommen.

FUßNOTE

[1] Cfr. Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm

[2] Zeuner, Ulrich (2001). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung.* En http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf

[3] Wird im letzten Punkt ausführlich behandelt.

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

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

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

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

[8] http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf.S. 16

[9] Universität Sevilla

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

[11]http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf
[12] Ibid.
[13] Nach EN ISO 9241-1
[14] Die Seite, die als erste offizielle Homepage Österreichs angeboten wird, ist http://www.austria.info/es. Es handelt sich dabei um eine Seite, die unseren didaktischen Gesichtspunkten nach unvollständig ist, weil sie uns nicht ein Bild des Landes verschafft, wie es die Homepage der Schweiz tut. Nichtsdestotrotz ist es ein guter Link, um sich über Kultur oder Monumente zu informieren, aber sie ist touristisch orientiert. Wenn man allgemeine landeskundliche Information braucht oder über Geschichte und Geographie informiert werden möchte, muss man andere Links suchen, wie zum Beispiel http://www.austria.gv.at/ (nur auf english und deutsch und hauptsächlich politisch ausgerichtet) oder http://www.statistik.at/, eine Seite, die nicht leicht zu finden ist, wegen ihrer schlechten Position in den Suchmaschinen (außerdem beschäftigt sich die Seite hauptsächlich mit statischen Daten).
[15] Renovierung der Seite am 18. August 2012. Liebe Nutzer von www.deutschland.de, nach mehr als 13 Jahren endet die Internet-Präsenz des Online-Portals www.deutschland.de am 16. August 2012 in seiner bisherigen Form. Vom 18. August an wird dann unter der URL www.deutschland.de die neue, zukunftsorientierte Deutschland-Plattform gelauncht. Mit einem inhaltlich wie technologisch vielfältigen Angebot wird www.deutschland.de Sie in Zukunft in Magazinform und in sieben Sprachen über alle aktuellen Geschehnisse, Entwicklungen und Hintergrundinformationen aus Deutschland informieren. Dazu zahlreiche Serviceangebote, Videos zu wichtigen Themen, viele Aktivitäten in den sozialen Medien, interaktive Dialogmöglichkeiten und Spiele. Die bisherigen Inhalte und kommentierten Linklisten sind themenorientiert in aktualisierter und veränderter Form in das neue Angebot integriert.
[16] Diese Plattform definiert sich selbst wie folgt: Keep up with YOUNG GERMANY and don't miss the latest news about innovation nation Deutschland. Meet high potentials from all over the world and be a part of our platform that provides career services, information and insider tips for your life in Germany. We give support.
[17] So definiert sich der Verlag: *... zu Ausflügen in unseren Alltag! Reisen wir zusammen durch deutschsprachige Länder. Es gibt eine Menge zu entdecken. Viele "Blitzlichter" sollen das Kaleidoskop des Alltagslebens immer bunter und vielfältiger machen. Diese Website setzt Kaleidoskop – Alltag in Deutschland fort. Durch die sehr große Zahl von Beiträgen und Kommentaren ist ein lebendiger Austausch entstanden: "Alltag in meinem Land" – Berichte von Menschen und Alltagssituationen aus aller Welt (s. Alle Beiträge und Kommentare).*
Dieser Austausch soll weiter gehen. Schickt eure Kommentare, Fragen und eigenen Beiträge ("Mein Blitzlicht", gern auch mit Foto!). Geht auf Entdeckungsreise im eigenen Alltag und berichtet davon! Euer Wolfgang Hieber
[18] http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf. S.19
[19] "Así, se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. (…)El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y

evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento." En Fernández March, Amparo: "*Metodologías activas para la formación de competencias"*. Universidad Politécnica de Valencia en revistas.um.es/educatio/article/view/. S.152

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

[21] La *Neurodidáctica –Neuropedagogía*, viene a ser "la nueva disciplina según la cual la neurociencia puede ayudar a los educadores a desarrollar mejores estrategias didácticas." En Cuesta Rivas, Joao: Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevistaEDUCACION2009-28_35Neurodidactica.pdf

[22] Funk, Hermann : Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Ver-fahren in den Unterrichtsalltag. - In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis desDeutschunterrichts. Heft 2/1999 = 21 Neue Medien im Deutschunterricht. - S. 6

[23] Lernerorientierte Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache 2011. Verfasser: Bc.Petra Mühlová http://is.muni.cz/th/104859/pedf_m/diplomova_prace.pdf S. 23 - 24

[24] Sacher, Werner: Bildungstheoretische Aspekte multimedialen Lernens. 1998 (Papier einer Tagung„Zum Bildungswert des Internet", Halle 8.9. Mai 1998 - Prof. Sacher, Nürnberg). URL:http://comserv.urz.uni-magdeburg.de/~wiew/html/papiere_sacher.html (am 01.02.1999).

LITERATURVERZEICHNIS

(Letzte Webseites-Besuche 9.11.2012)

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht en http://www.dachl.net/

Bustos, A. (2006). *Procesos psicoeducativos en una modalidad virtual. La influencia educativa en entornos de enseñanza y aprendizaje.* Simposio Invitado: Aportaciones de la educación en línea. XXV Coloquio de Investigación de la FES Iztacala-UNAM. México.En http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/AB_COLOQUIO_INV_UNAM_06.pdf. S.4.

Cuesta Rivas, Joao (2009). *Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio.* http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevistaEDUCACION2009-28_35Neurodidactica.pdf

Férnández March, A.(2006)Metodologías Activas para la formación de competencias. http://revistas.um.es/educatio/article/view/152

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

Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen en http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm

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

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

[1]Sacher, Werner (1998). *Bildungstheoretische Aspekte multimedialen Lernens*. (Papier einer Tagung„Zum Bildungswert des Internet", Halle 8.9. Mai 1998 - Prof. Sacher, Nürnberg). URL:http://comserv.urz.uni-magdeburg.de/~wiew/html/papiere_sacher.html

Zeuner, Ulrich (2001). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung.* En http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf (Seite. 5)

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

http://wwwpub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf

EN ISO 9241-1

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

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

http://www.statistik.at/

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

http://www.ard.de

http://www.tagesschau.de

http://www.zdf.de/

http://www.swr.de/

http://www.arte-tv.com/ http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/AB_COLOQUIO_INV_UNAM_06.pdf.

http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevistaEDUCACION2009-28_35Neurodidactica.pdf

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

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

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

Irini Mavrou
Nebrija Universidad
imavrou@alumnos.nebrija.es

Mavrou, I. (2013). Memoria de trabajo: su incidencia en la expresión escrita en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

Introducción

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

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

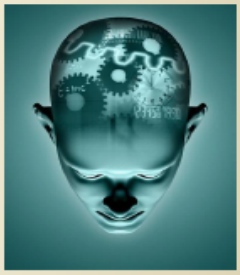
Objetivos

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

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

Método

Participantes	➢ 44 aprendices de E/LE ➢ Nivel de dominio lingüístico: intermedio ➢ Lengua materna: griego
Instrumentos	➢ Prueba de recuperación de palabras en contexto ➢ Prueba de repetición de pseudopalabras ➢ Tarea de expresión escrita (en 10 minutos, sin tiempo de planificación)
Evaluación	➢ Matriz de evaluación holística



Resultados

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

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

	MT	*MF*
EH	0,600**	0,194

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

Resumen del modelo de regresión lineal simple

Modelo	R	R^2	R^2 corregida	Error típico
1	0,600[a]	0,360	0,345	1,456

a. Variables predictoras: (Constante), MT
b. Variable dependiente: EH

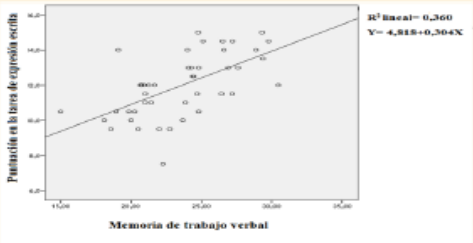


Diagrama de dispersión entre la memoria de trabajo verbal y la puntuación en la tarea de expresión escrita

Conclusiones

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

Referencias bibliográficas

Baddeley, A. D. y Logie, R. H. (1999). Working memory: The multiple component model. En A. Miyake y P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28-61). New York: Cambridge University Press.

Dalatsi, N. y Masoura, E. V. (2011). Εργαζόμενη μνήμη και εκμάθηση νέων λέξεων σε γνωστή και σε άγνωστη ξένη γλώσσα. *Θ' τόμος Επιστημονικής Επετηρίδας του Τμήματος Ψυχολογίας, Α.Π.Θ*, 259-282.

Kellogg, R. T. (1999). Components of working memory in text production. En M. Torrance y G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing. Processing capacity and working memory effects in text production* (pp. 23-62). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Pickering, S. J. y Gathercole, S. E. (2001). *Working Memory Test Battery for Children*. London: Psychological Corporation UK.

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

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

Mª Isabel Melero Campos
Universidad Antonio de Nebrija
mmelero@nebrija.es

Melero, M.I. (2012). Las estrategias de cortesía en la interacción escrita por correo electrónico en E/L2 para inmigrantes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

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

Keywords: e-mail, politeness, strategies, inmigrant learners

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

Figura 1. Tarea de interacción escrita del examen LETR

2. MARCO TEÓRICO

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

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

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

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

3. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio que pretende identificar patrones en los correos electrónicos de

adultos inmigrantes por medio del recuento de frecuencia de ciertas estrategias de interacción escrita, en su mayoría estrategias de cortesía. En primer lugar, se elabora una taxonomía de estrategias de interacción escrita por correo electrónico, consistente de 8 estrategias y 20 subestrategias con sus correspondientes variantes[1].

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

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

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

4. RESULTADOS

La primera pregunta a la que responde el estudio se refiere a la identificación de las estrategias que emplean los adultos inmigrantes para escribir un correo electrónico en el examen LETRA. A la luz del corpus analizado, los candidatos hacen uso de todas las estrategias analizadas. Hay que señalar que, entre todas ellas, la más frecuente es la respuesta explícita a la pregunta de cortesía que se hace en el correo de invitación: *¿qué tal estás?* Resulta llamativo que una gran parte de los informantes conteste a esta pregunta

retórica que en español no espera respuesta y que simplemente pretende mostrar interés por el interlocutor. Estos resultados no se corresponden con la idea que recogía Barros (2010) en su estudio al referirse al acto de habla de la aceptación de una invitación. Se aprecia que la reacción prioritaria entre nuestros informantes es la expresión de deseo/interés, no la aceptación y el agradecimiento como establece la autora. En cambio, cuando se refieren al rechazo, ambos estudios coinciden en el uso más frecuente de la estrategia de justificación seguida del agradecimiento para no comprometer la imagen del interlocutor y caer en la descortesía.

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

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

En el grupo de lenguas chinas se muestra una tendencia clara a utilizar la aceptación simple en la invitación, en detrimento del resto de estrategias de aceptación, más usuales en las otras familias lingüísticas. Para rechazar la invitación se prefiere la estrategia de la justificación; en cambio, no se agradece ni se expresa deseo. Tampoco son muy proclives a la reparación cuando rechazan y, si lo hacen, utilizan la petición de disculpas, nunca la expresión de pena. Por otro lado, la intensificación de la cortesía no es una de las

estrategias más frecuentes en el grupo; su uso se limita a los adverbios y adjetivos intensificadores en la mayor parte de las ocasiones o al léxico hiperbólico. El grupo también se caracteriza por mostrar frecuentemente cooperación con el interlocutor atendiendo a sus deseos; otras formas de cooperación no son habituales.

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

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

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

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

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

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

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

La quinta pregunta tiene como objetivo establecer las diferencias en el uso de las estrategias de interacción escrita a partir de las calificaciones obtenidas en la tarea de redacción del correo electrónico por parte de sus participantes. Los resultados del análisis realizado nos permiten concluir que los informantes que aprueban la tarea utilizan una mayor variedad de estrategias que los suspensos

(100% de los aprobados frente al 78% de los suspensos), a pesar de que ambos grupos emplean un número elevado de estrategias distintas. Las diferencias más significativas entre ambos grupos se encuentran, por un lado, en el uso mucho más frecuente por parte de los aprobados de las estrategias que incluyen a ambos interlocutores en la misma actividad, la petición de disculpas como forma de reparación y la expresión de deseo cuando se rechaza la invitación.

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

Todos los informantes se ajustan en alguna medida a las normas sociopragmáticas propias de la interacción en español,

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

5. CONCLUSIONES Y REPERCUSIONES DIDÁCTICAS

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

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

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

problemas específicos detectados en el uso de las estrategias pragmáticas, con actividades concretas que puedan aplicarse en el aula.

NOTAS

1 La taxonomia completa puede consultarse a través de la autora
2 Documentación oficial del Examen LETRA, disponible a través del Grupo de investigación LAELE de la Universidad Nebrija.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

Cassany, D. (2000). *De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. Revista latinoamericana de lectura,*21. http://bwpsummerinstitute.edublogs.org/files/2010/09/tec6_dcassany.pdf

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE.* Madrid. Arco Libros

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

Giovannini, A. *et al.* (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas.* Madrid: Edelsa

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva

Vela, C. (2006). *El correo electrónico. El nacimiento de un nuevo género.* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología. http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fll/ucm-t%2029391

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

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

Sofía Moncó Taracena
Université de Rouen - ERIAC
sofia.monco@free.fr

Moncó Taracena, S. (2013). Adquisición de las construcciones con el verbo «hacer», enfoque plurilingüe. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

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

Keywords: light verb, collocations, lexical approach.

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

2. CONSTRUCCIONES CON EL VERBO *HACER*

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

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

(1) *hicimos un viaje maravilloso*.

Plano sintáctico:	sujeto	objeto directo
Plano semántico:	agente	tema

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

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

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

(2) a. esp. *hacer un pastel*
b. fr. *faire un gâteau*
c. pt. *fazer um bolo*
d. it. *fare una torta*
e. ing. *make a cake*
f. al. *machen einen Kuchen*
g. pl. *zrobić ciasto*
h. jp. ケーキを作る
i. gr. κάνω ένα κέικ

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

(3) a. esp. *hacer una pregunta*
b. it. *fare una domamanda*
c. ing. *make a question*
d. gr. κάνω μια ερώτηση

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

HACER I	(Creación)[4] : 205 ejemplos Producir, crear
HACER II	(Causación): 583 ejemplos Causar u ordenar [que ocurra o se haga algo]
HACER III	(Tiempo) ?: 533 ejemplos Haber transcurrido el tiempo que se expresa :
HACER IV	(Propiedad): 476 ejemplos Volver/se, transformar/se. Atribuir o adquirir una cualidad o estado
HACER V	(Adquisición): 12 ejemplos Conseguir, llegar a tener, adquirir

HACER VI	(Meteorología): 66 ejemplos Producirse o desarrollarse un tipo de tiempo meteorológico particular
HACER -	(Verbos de apoyo): 3572 ejemplos Ejecutar, llevar a cabo una actividad

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

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

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

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

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

Tabla 1. Universales semánticos locativos de los VAp básicos.

En cierto modo *hacer* es un verbo "comodín" con el que se expresan acciones o eventos variados. Si tenemos en cuenta que "el elenco colocacional de una palabra es inversamente proporcional a su contenido informativo" (Gómez Molina, 2004: 40), no es de extrañar que este verbo, dado su bajo contenido semántico, permita un gran número de combinaciones, imposibles de recoger en los diccionarios. Si tratamos de agrupar los sustantivos que se construyen en torno al verbo prototípico de realización, siguiendo una clasificación semántica básica, encontramos dos tipos de principales[9]:

a) los nombres que expresan una acción o su resultado[10]:

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

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

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

En un enfoque plurilingüe, es conveniente centrarse en las construcciones prototípicas transitivas con dos argumentos (N0 N1), dejando al margen las construcciones pronominales o las impersonales. Las construcciones monovalentes con significado de tiempo meteorológico o cronológico (*hace frío; hace dos horas*)

constituyen un microsistema particular, poco propicio a la transferencia positiva, que merece ser estudiado aparte[11].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

	Lema	Frec. Corpus	Frec. Rel/M	Banda Frec.
1	*ser*	34839	17419,5	muy alta
2	*haber*	20330	10165	muy alta
3	*estar*	10343	5171,5	muy alta
4	*tener*	10094	5047	muy alta
5	*decir*	8959	4479,5	muy alta
6	hacer	7629	3814,5	muy alta
7	*dar*	4048	2024	muy alta

Tabla 2. Frecuencia de los verbos españoles.

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

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

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

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

b.1. *Estrategia de préstamo*: por otro lado estas construcciones constituyen una estrategia de préstamo verbal (*the do-strategy* o *the light verb strategy*)[15] presente en muchas lenguas y frecuente el las lenguas romances, como por ejemplo esp. *hacer clic*, fr. *faire clic*, it. *fare clic*, pt. *fazer clic*, cat. *fer clic*, gr. κάνω κλικ < ing. *to click*. Es un hecho demostrado que la mayoría de las lenguas presentan más dificultad para adoptar

verbos que sustantivos, como consecuencia de la semántica más general de los verbos, y desarrollan procedimientos específicos para ello[16]. Wichmann y Wohlgemuth (2008) establecen una tipología de estrategias principales de transferencia verbal y demuestran que la construcción con un verbo deslexicalizado es el procedimiento más extendido:

> The light verb strategy most often involves a verb meaning 'to do' for the integration of loan verbs — so often, in fact, that one would be tempted to simply call it the 'do-strategy', were it not for the fact that a few languages employ other verbs.
> TURKISH < FRENCH
> *isole etmek*
> isolated do/make [Fr. *isolé*]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1. Ejemplos de tareas

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

a) Realizar un mapa mental que responda a preguntas generales que conllevan la categorización de los sustantivos, como "¿qué hacen los españoles?" y que permiten agrupar el vocabulario en torno a hiperónimos, p. ej. *gestos* (*guiños, muecas, mímica,*

ademanes, etc.); *estudios* (*idiomas, asignaturas, carreras*, etc.); deportes (*natación, esgrima, gimnasia, judo*, etc.); *espacio* (*hueco, sitio*, etc.); partes (*pedazos, cachos, trozos, porciones, añicos*, etc.); *la comida* (*lentejas, una ensalada, un huevo, una tortilla, el pescado*, etc.); tareas (*deberes, recados, encargos*, etc.); *tareas domésticas* (*la cama, (la) limpieza, la habitación*, etc.); etc.

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

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

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

hacer una fortuna, puntos, dinero…	*= ganar*
hacer una herida, una rozadura, daño…	*= causar/producir*
hacer un cine, un café, una partida…	*= apetecer*

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

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

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

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

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

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

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

6. CONCLUSIONES

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

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

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

NOTAS

1 Para una revisión sobre este tema véase Wang (2011).
2 Véase Lewis (2000), Koike (2001), Higueras (2006), Mitatou (2011), entre otros
3 Datos disponibles en http://adesse.uvigo.es/data/verbos.php?verbo=hacer [Consulta: 28/11/2012].

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

17 Para una tipología de las estrategias propias de la IL véase Manchón Ruiz (1985)
18 Sobre lasas construcciones del verbo *dar* en la enseñanza del español como lengua extranjera, vésase Mitatou (2011).
19 Sin embargo, cuando el sonido no es emitido por el cuerpo, las tres lenguas estudiadas prefieren el verbo *hacer*: esp. *hacer ruido*, it. *fare rumore*, fr. *faire du bruit*.
20 Sobre el concepto de extensión de VAp, véase Jezek (2004)
21 Sobre la didáctica de la intercomprensión remito a los trabajos de C. Blanche-Benveniste, quien proponía sustituir los sustantivos por *machin* y los verbos por *machiner*, véase http://www.claire-blanche-benveniste.fr/publi.htm [Consulta: 20/11/2012]
22 El uso de mapas mentales es una práctica extendida tanto en el ámbito educativo como profesional, por lo que existe gran cantidad de software que permite realizarlos en el ordenador, ejemplos de estás aplicaciones son http://cmap.ihmc.us/, http://www.mindomo.com/ o http://www.xmind.net/
23 Adaptado de Gómez Molina (2004: 41).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alessandro, A. y Zamora Muñoz, P. (2006). La evolución de las estructuras causativas con *fare*: usos y desusos discursivos. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 12 http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/9643/1/2656383.pdf

Almela, R., Cantos P., Sánchez, A., Sarmiento R., Almela, M, (2005). *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Editorial Universitas.

Alonso Ramos, M. (2004). *Las construcciones con verbos de apoyo*. Madrid: Visor.

Blanco Escoda, X. (2000). Verbos soporte y clase de predicados en español. *LEA: Lingüística española actual* 22/1: 99-118

Carrera Díaz, M. (2001). Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español. Cancellier, A. y Londero, R. *Atti del XIX Convegno dell'Associazione ispanisti italiani*: Roma, 16-18 settembre 1999, Vol. 2, (Italiano e spagnolo a contatto), Padova: Unipress, pp. 5-24. http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_009.pdf

DAF: *Dictionnaire de l'Académie Française*, 9ª edición. http://atilf.atilf.fr/academie9.htm

DEC: *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. http://www.wordreference.com/definicion/

DRAE: *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: Real Academia Española.

http://www.rae.es/drae/

DS: Diccionario Salamanca de la lengua española. Santillana-USAL. http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/

Clave: Diccionario Clave. SM. http://clave.smdiccionarios.com/app.php

Gaatone, D. (1981). Les 'locutions verbales': pour quoi faire?. *Revue romane* 16: 49-73.

García-Castanyer, M. T. (1992). Le verbe 'faire', pro-verbe et verbe opérateur, dans quelques textes sur la langue française du XVIIe au XIXe siècles. *Anales de filología Francesa* 4: 43-55.

Gómez Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela* 56: 27-50.

Herrero Ingelmo, J. L. (2001). Los verbos soportes: ¿gramática o léxico?. Sánchez Miret, F. (ed.) *Actas del XXIII Congreso de Lingüística y Filología Románicas,* vol. II. Tübingen: Max, p. 453-467. http://web.usal.es/~joluin/investigacion/hacer.pdf

Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.

Jezek, E. (2004). Types et degrés de verbes supports en italien. *Linguisticae investigationes* 27/2: 185-201.

Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid-Tokyo: Universidad de Alcalá-Takushoku University.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications

Manchón Ruiz, R. Mª (1985). Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. *Revista española de lingüística aplicada* 1: 55-75.

Mendívil, J. L. (1999). *Las palabras disgregadas. Sintaxis de las expresiones idiomáticas y de los predicados complejos*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Mitatou, Z. (2011). Las construcciones del verbo dar en laenseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). *RedELE* 23:

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_15Reina%20Mitatu.pdf?documentId=0901e72b8101eb7a

Moliner, Mª (2007[3]). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.

Martín del Burgo Rabadán, M. (1998) Tener, coger, poner y dar como verbos de soporte. *Interlingüística* 9: 179-184.

Moncó Taracena, S. (2010). (Di)simetrías romances en construcciones con verbo soporte. Ortiz Ciscomani, R. (ed.) *Estudios lingüisticos* 2. Hermosillo: Universidad de Sonora, pp. 171-193.

Moncó Taracena, S. (2011). Étude contrastive des verbes espagnol *dar* et français *faire*. *Méthodes et analyses comparatives en sciences du langage*. Actes de la 3e édition des Journées d'Études Toulousaines. Université de Toulouse 2 – Le Mirail, p. 125-134 http://jetou2011.free.fr/ARTICLES/S3A3.pdf

Myers-Scotton, C. (2002). *Language contact: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.

Quochi, V. (2007). *Usage-Based Approach to Light Verb Constructions in Italian: Development and Use*. Tesi di dottorato di ricerca. Università di Pisa. http://etd.adm.unipi.it/theses/available/etd-07122007-174743/

Traugott, E. (1978). On the expression of spatio-temporal relations in language. Greenberg, J. H., Ferguson, Ch. A. y Moravcsik, E. A. (eds.) *Universals of Human Language*, Vol. III. Stanford: Stanford University Press, pp. 369-400.

Vaguer, C. (2004). Qu'est-ce qu'un verbe support?. Vaguer, C. y Lavieu, B. (eds.) *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*. Namur: Presses Universitaires de Namur, pp. 117-134.

Wang, D. (2011). Language Transfer and the Acquisition of English Light Verb + Noun Collocations by Chinese Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)* 34/2: 107-125. http://www.celea.org.cn/teic/96/8.pdf

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

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

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

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

Andrés Montaner Bueno
Universidad de Murcia
andres.montaner@um.es

Montaner Bueno, A. (2013). La utilización de los cuentos populares como recurso didáctico para la enseñanza del español a estudiantes marroquíes nivel C1. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

En este trabajo de investigación vamos a centrarnos en tratar de ofrecer algunos materiales didácticos dirigidos a estudiantes marroquíes con un nivel avanzado de español integrados en una clase de didáctica de la lengua de cualquier facultad de magisterio del país. Nuestro objetivo es que éstos les sirvan a ambos colectivos como punto de referencia para conocer lo común de sus culturas y también para presentarles algunas características y peculiaridades culturales de ambos países que van más allá del

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

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

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

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

A este respecto, se nos antoja necesario propugnar un aprendizaje de tipo funcional, para que así los estudiantes puedan asumir los procesos de intercambio comunicativo en una sociedad de corte eminentemente dinámico y complejo. Este carácter hace que una de las principales notas del funcionamiento social sea su complejidad, provocando ésta que las personas se vean en la obligación de conocer diversos saberes y requieran de dominios específicos si quieren acceder al manejo de elementos que entrelazados conseguirán satisfacer todas sus inquietudes. A este respecto, siguiendo a Littlewood

(1998), no debemos olvidar nunca que en el trasfondo de toda esa tarea se halla el lenguaje, instrumento imprescindible para tener éxito en toda esta labor personal. Por esta razón, porque el lenguaje es el medio que expande a las personas en todos los ámbitos de su existencia, debemos prestar especial atención a su cuidado, a su uso y, sobre todo, a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

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

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

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

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

Así pues, para desarrollar este método de enseñanza holístico, tal y como señala Byram (1995), hemos de valorar, por encima de otros, los siguientes factores: el papel de la personalidad y la identidad, el desarrollo de la empatía y el papel del mediador cultural. En lo referente al primer aspecto, se pretende que la persona, en contacto con otras de diferentes culturas, sea capaz de seguir siendo ella misma. El individuo debe ser capaz de mantener su propio “yo”, su propia identidad y, además, ser capaz de ayudar a los otros participantes a estabilizar la suya. Centrándonos en el segundo factor, resulta imprescindible que los alumnos tengan la suficiente madurez como para comprender un

punto de vista diferente y situarlo dentro de los pensamientos de su propia cultura. Esta habilidad incluye la interpretación de las respuestas verbales y de las no verbales. En lo relativo al tercer y último factor, el mediador cultural debe facilitar la comunicación, el entendimiento y la acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura (Said, 2002). Es ésta la ocupación reservada al docente y consiste en interpretar el mundo lingüístico de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos. Con todo, para que la comunicación intercultural pueda desarrollarse en pie de igualdad, el mediador debe propiciar que la misma se establezca en contextos, espacios y tiempos que puedan ser asumidos sin dificultades por tantos entes culturales como se pongan en contacto. Se trata, como señala Hall (1989) de hacer visibles las diferencias de fondo que caracterizan y pueden dificultar la comunicación y, por tanto, contribuir a la disminución de las fricciones en las relaciones interculturales, llenando de sentido y de significado ciertas actitudes. Así pues, considerando estos aspectos, vamos ya a presentar las actividades que hemos preparado:

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

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

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

Presentando ya la selección de cuentos populares españoles han sido dos los textos escogidos y se titulan “Juan Bobo” y “El gallego y el caballo del rey”. Los mismos los hemos extraído de la colección realizada por José María Guelbenzu denominada *Cuentos populares españoles* (1996). También son dos los cuentos populares marroquíes que hemos elegido, recogidos en esta ocasión en la colección *Cuentos y leyendas populares de* Marruecos (2009) realizada por Antonio González Beltrán, y cuyos títulos son “La joven casada con un ogro” y “Historia del viejo que lo sabía y comprendía todo”. A partir de ellos, hemos confeccionado una serie de tareas a través de las cuales tratamos de ofrecer toda una serie de recursos didácticos abiertos y flexibles que siguen el modelo de los propuestos por Concha Moreno en su libro *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L* (2011). A este respecto, La primera y única tarea que se presenta como insoslayable es la de realizar una lectura comprensiva (ya sea

individual o colectiva) de cada cuento para, a partir de ella poder realizar otro tipo de actividades que suelen estar pensadas para el trabajo en grupos. Y es que somos conscientes de que los aprendientes marroquíes necesitarán de la ayuda de sus compañeros españoles y viceversa. No obstante, también se incluyen algunas de tipo individual para favorecer la autonomía de cada estudiante. Pasamos ya a presentarlas:

Selección de cuentos populares españoles:

"Juan Bobo"

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

A. Actividad por parejas. Tratad de resumir el texto en menos de cinco líneas. A continuación explicad en unas frases cuál es, según vuestra opinión, el motivo por el que Juan es presentado como *"Bobo*". Según este texto ¿podría ser válida la expresión popular *"Todos los tontos tienen suerte"*? (Comprensión e interpretación lectoras).

B. Actividad por parejas. En el texto podemos encontrar utilizada la onomatopeya *"¡Graó!"* para tratar de caracterizar los sonidos que emiten los cuervos. ¿Qué otro tipo de onomatopeyas se utilizan en español para caracterizar los sonidos de otros animales? Inventa alguna para los siguientes animales: *oso, lagarto, tiburón, colibrí y canguro* (lectura y de léxico).

C. En grupos de cuatro o cinco personas. Tratad de rescribir el cuento si en vez de titularse *"Juan Bobo"* se llamase *"Juan Listo"*. ¿Qué creéis que cambiaría al variar el apellido? (lectura y escritura).

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

D. En grupos de cuatro o cinco personas: En el cuento encontramos que se hace referencia a las pesetas, un tipo de moneda diferente de la que se emplea actualmente en España. ¿Qué moneda se emplea actualmente en Marruecos? ¿Qué otros tipos de monedas conocéis? Cread una situación teatral en la que tres personas con monedas distintas -un alemán, un marroquí y un esquimal- participen en una subasta por un cuadro de Goya. ¿Quién creéis que se acabaría llevando la pintura si el vendedor fuese un americano que no contara con ninguna referencia del valor de cada moneda? ¿Por qué?

E. Actividades individuales y puesta en común a través de la exposición y del debate colectivo. Durante la historia se hace referencia a la ciudad de Madrid de la que Juan Bobo saca partido en sus visitas. Elegid cada uno vuestro lugar de origen y describidlo posteriormente en voz alta para vuestros compañeros. ¿Qué elementos los diferencian y cuáles tienen en común?

F. Debate colectivo: ¿Creéis que es casual que en el cuento se señale explícitamente que Juan Bobo es de pueblo y que se retrate a los habitantes del mismo como gente sin seso? ¿Qué concepto tienen las sociedades desarrolladas actuales sobre las personas que viven en el ámbito rural? ¿Ocurre así en Marruecos? ¿Y en otras las culturas?

"El gallego y el caballo del rey"

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

A. Actividad por parejas. Resumid el contenido del texto de dos formas diferentes. Para ello debéis incluir en la primera manera de hacerlo una

proposición subordinada adverbial final y, en la segunda, una proposición subordinada adverbial condicional (lectura, escritura y sintaxis).

B. Actividad por parejas. ¿Qué significado creéis que tiene la expresión "Al soldado andaluz *no le llegaba la camisa al cuerpo*"? Tratad de encontrad otras frases hechas que expresen la misma idea (léxico y escritura).

C. En grupos de cuatro o cinco personas. ¿Os parece acertada la treta lingüística que emplea el gallego para comunicarle a su rey la muerte de su caballo favorito? ¿Por qué? Idead y escribid vosotros mismos al menos tres maneras diferentes de hacerlo sin emplear la expresión "majestad, su caballo ha muerto" (lectura y escritura).

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

D. En parejas. En el cuento que acabamos de leer aparecen como protagonistas un gallego y un andaluz. ¿Sabríais situar las Comunidades Autónomas de Galicia y de Andalucía en el mapa mudo que se ofrece más abajo? ¿Y de completarlo entero? ¿Podríais añadir algunas capitales de provincia al mismo?

Tratad de hacer lo mismo ahora con el mapa de Marruecos

E. En parejas. En la actividad C os hemos pedido que idearais tres maneras diferentes de comunicarle al rey lo sucedido con su caballo. Representad teatralmente las tres situaciones comunicativas tratando de utilizar cada pareja la variedad regional de español (andaluz, canario, extremeño, murciano, madrileño, etc.) que prefiráis.

F. Debate colectivo. Hemos visto que del cuento leído se puede desprender la idea de que los habitantes de Galicia son personas sociables, valientes y astutas y que los andaluces son más conservadores y poco atrevidos. ¿Creéis que esto responde a una realidad constatable actualmente? ¿Qué significado tiene *"ser un gallego"* en Hispanoamérica? Definid con un adjetivo calificativo a los habitantes de cada una de las Comunidades Autónomas de España.

Selección de cuentos populares marroquíes:

"La joven casada con un ogro"

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

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

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

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

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

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

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

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

"Historia del viejo que lo sabía y comprendía todo"

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

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

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

C. En grupos de cuatro o cinco personas. En el cuento podemos encontrar utilizada la aposición "El que lo sabe y lo comprende todo", a modo de epíteto épico refiriéndose al anciano protagonista. ¿Sabríais decir otras aposiciones

explicativas o adjetivos calificativos que se hayan utilizado acompañando a personajes importantes en la historia de la literatura española o marroquí? Dad vosotros un epíteto épico que consideréis adecuado para cada miembro de vuestro grupo (escritura, literatura).

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

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

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

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

5. CONCLUSIONES

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYRAM. M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence* Vol I: 53-70.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ed. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.

GONZÁLEZ BELTRÁN, A. (2009). *Cuentos y leyendas populares de Marruecos*. Madrid: Ed. Siruela.

GRIGNON, C. y PASSERON, J.-C. (1992): *Lo culto y lo popular*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

GUELBENZU, J. M. (1996). *Cuentos populares españoles*. Madrid: Ed. Siruela.

HABERMAS, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Ed. Taurus.

HALL, E. T. (1989). *Understanding cultural differences*. Maine: Ed. Intercultural Press.

LITTLEWOOD, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Ed. Cambrigde University Press.

LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2004). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Murcia: Ed. Diego Marín.

MORENO GARCÍA, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Ed. Arco/Libros.

OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Ed. Edinumen de la Universitat de Barcelona.

RICO MARTÍN, A. M. (2009). El profesor de ELE como agente hacia la transculturalidad. En Barrientos Clavero, A. (coord.), *El profesor de español LE/L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cáceres: Ed. Universidad de Extremadura.

SAID, E. (2002). *Orientalismo*. Madrid: Ed. Debate.

SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: Ed. Sgel.

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

ARE OUR TERTIARY STUDENTS INTERCULTURALLY COMPETENT?

Nashwa Nashaat Sobhy
Universidad San Jorge
nnashaat@usj.es

Rachel Harris
Universidad San Jorge
rsian@usj.es

Nashaat, N. and Harris, R. (2013). Are our tertiary students interculturally competent? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

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

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

1 . INTRODUCTION

Intercultural competence is one of the areas that receive least attention in bilingual programmes especially where Academic English or English for Specific Purposes (ESP) is concerned. The reason for this may be due to the perceived notion that interculturality is the outcome of upbringing, and life experiences, hence regarded as 'a personal intake on matters regarding *others*' that requires little or no interference. Also, this insufficient attention may be due to that intercultural competence is pertinent to fields other than language teaching that are more related to discourse analysis and identity studies that language teachers take for granted. Byram´s Intercultural Competence Model (1997 as cited in Deardorff, 2009) shows the synergy among motivation; political education; attitudes; knowledge; evaluation practices; interpretation skills; and interaction skills - all in no specific order - in the creation of a subsystem that we call intercultural competence, and which is eventually expressed in linguistic and sociolinguistic forms. Deardorff (2006) also affirms that intercultural competence is a lifelong process that language instruction alone cannot be made responsible for, but is surely a vehicle for learning about other cultures as well as a vehicle to learn about other's worldviews. Since pragmatics and discourse are two areas that are more often tackled in applied linguistics, and because intercultural competence underlies thoughts and needs later verbalized through language utterances, it was chosen as the main topic for our study. In other words, if intercultural competence precedes appropriateness in language use, it is then valid that language educators would concern themselves with it as well.

The approach to the study lies within the Common European Framework of Reference for Languages (CEF, 2001). The CEF breaks down intercultural competence into several constructs aligned with Byram´s model among which are: *the ability to overcome stereotyping*; *openness to people from other cultures*; and *cultural awareness* and *sensitivity*. It is important to disentangle the differences between these constructs before proceeding further. *Stereotyping* is the result of a cognitive and psychological process that starts with the normal tendency to categorize individuals as either within-group or outside-group based on identity work, and the categorization of individuals in

groups that are given labels and assigned definitions (Turner, 1982; Hewstone & Giles, 1986). *Negative stereotyping* in particular involves passing negative judgments where a certain group is concerned. The ability to withhold the latter is indicative of the ability to avoid stereotyping. In regards to openness, the willingness to move beyond one's comfort zone and approach new grounds (groups, cultures) with respect and curiosity indicates *openness* unto others (Deardorff, 2006), which is the second component outlined above. As for *intercultural awareness*, it can be seen as the knowledge-bound side of intercultural communicative competence achieved through learning by which individuals reach an understanding of cultural conventions that they later have to act upon when they are ready. If intercultural awareness is the knowledge-related cognitive aspect of intercultural competence, *intercultural sensitivity* can then be described as the affective aspect of the latter motivated by the willingness to avoid sensitivities and offences.

1.1 Point of Departure

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

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

2 . METHODOLOGY

2.1. Student Profile

Students in the Faculty of Communication - Journalism degree programme - were selected given that their future line of work requires they be interested in social and political events, people, and be ready to move outside their zone of comfort to cover different events. Thirty students belonging to a single class were given a questionnaire to elicit the data required for this study.

2.2. The Instrument

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

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

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

Si viviera en los Estados Unidos:

a. Ojalá la mayor parte de mis amigos sean españoles y pueda mantener un estilo de vida español evitando amoldarme al americano.

b. Mantendría relaciones con españoles tanto como con americanos porque los dos son igualmente importantes y me integraría en el estilo de vida americano mientras mantengo mi cultura española.

c. Dado que los Estados Unidos tiene diferentes culturas, intentaría tener amistades de nacionalidades distintas: Italianos, griegos, indios, árabes, irlandeses, y chinos.

Figure 1. Student Questionnaire - Situation 1 (Intercultural Openness).

The second situation (see Figure 2 for the wording of the situation) also dealing with intercultural openness describes a situation where students are in a youth camp with six members of each of the following nationalities: Germans; Israelis; Italians; Arabs; and Chinese. Students are then asked if they would rather share a tent with mixed nationalities or be in a tent with only one of the nationalities above (Germans only, for example).

II. Estas en un campamento juvenil para 10 días con estudiantes internacionales: 6 alemanes, 6 israelíes, 6 italianos, 6 árabes, y 6 chinos. Te han responsabilizado con organizar la división de los camperos entre las tiendas.

a. Prefiero compartir la tienda con nacionalidades mixtas.

b. Prefiero compartir una de las tiendas que tienen una sola nacionalidad.

Figure 2. Student Questionnaire - Situation 2 (Intercultural Openness).

The third question was to see whether students had a tendency to stereotype or avoid stereotyping. They were asked if they agreed or disagreed to the following statement: “Germans are strict and do not have a sense of humour”.

The fourth question is an extension of question two and aims to see whether students are able to recognize culturally sensitive issues and avoid them. Whether students lack the knowledge or lack the affect (intercultural sensitivity) leading to their ability to make the appropriate choice, if they choose incorrectly, they would come across as interculturally insensitive. The task describes a situation where they are in the previously mentioned youth camp and have to choose one DVD to show the campers from among three available ones. The main theme of each movie is explained. Two of the movies are not suitable as they revolve around issues that could be culturally insensitive to the German, Israeli and Arab campers like the holocaust and the bombing of the twin towers in New York.

3. RESULTS & DISCUSSION

The answers of the students were tallied and their frequency count was transformed into percentages. For questions number one, 90% of the students expressed their willingness to have friendships with people from other nationalities besides maintaining their relationships with Spanish friends; conform to the American lifestyle while maintaining their Spanish culture. For question number two, 90% of the students as well, chose to share tents with mixed nationality. For question number three, 80% of the students stated they disagreed to the statement regarding Germans being strict and lacking a sense of humour. For the fourth and final question, only 40 % of the students were able to identify the movie that could be viewed by all campers causing offense to any of the present nationalities while 60% could not.

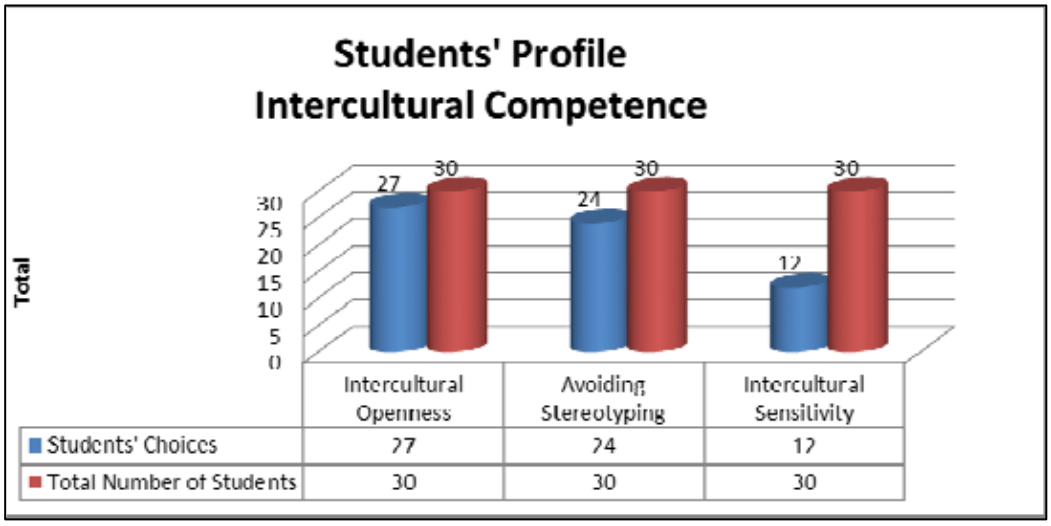


Figure 3. The intercultural competence profile of Journalism first-year students at USJ.

Figure 3 shows a comparison between students' performance on all three aspects measured in this study. The graph shows that students performed better on the first aspect – intercultural openness – when compared to avoiding topics that could cause sensitivity or unease to members of other cultures. Pearson correlations were calculated to compare students' performances among the three aspects. A coefficient of r=0.66 and r=0.27 were found respectively between intercultural openness and avoiding stereotyping, and between intercultural openness and avoiding intercultural sensitivity. To conclude, students were found to be interculturally open and able to avoid stereotyping, in general. In regards to relationships between performances, Interculturally open students seemed more likely to avoid stereotyping while the very low correlation between intercultural openness and intercultural sensitivity suggests that there is no relationship between the latter two.

4. RECOMMENDATIONS

Though foreign language teachers often complain of the lack of time to attend to the many areas of language communicative competence, it is neither really challenging nor time-consuming to integrate activities or tasks that are situation-based, for example,

similar to the questionnaire used in this study. The questionnaire was used here as an assessment tool, but if the situations and results are discussed with the students, it would serve as a tool for awareness-raising as well. It is not a new concept that assessment tools could be used as teaching tools; one of the objects of assessment is learning. Language and culture have often gone hand in hand. Language opens the way to talking about culture and vice versa. It is recommended that speaking or conversation classes would take on topics that discuss stereotyping, or debate issues that may be the cause of intercultural sensitivity while still attending to linguistic objectives. Teachers of Language for Specific Purposes have to do the latter to function on the content-language continuum; if the specific purpose is made to be intercultural competence from time-to-time, the objective of raising students' awareness and raising their competence in the area in question could be achieved at no extra expense to teaching time. As Kramsch (1996) puts it: "*It is because of that mediatory role of language that culture becomes the concern of the language teacher...language plays a crucial role not only in the construction of culture, but in the emergence of cultural change*".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deardorff, Darla K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education.* 10. 241-266

Kramsch, Claire. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(*2*). Retrieved online from: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsc2.htm

Deardorff, Darla K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education.* 10. 241-266

Deardorff, D.K. (ed). (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Sage.

Turner, J. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (ED.), *Social Identity and intergroup relations* (pp. 15-40). Cambridge, England; Cambridge University Press.

Hewstone, M., & Giles, H. (1986). Social groups and social stereotypes in intergroup communication: A review and model of review intercommunication breakdown. In W. Gudykunst (Ed.), *Intergroup communication* (pp. 10-26). London. Edward Arnold.

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

LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL): EVOLUCIÓN, FUNCIONAMIENTO Y FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS

Dimitrinka G. Níkleva
Universidad de Granada
nikleva@ugr.es

Brigitte Urbano Marchi
Universidad de Granada
brigitte@ugr.es

Agustín Jiménez Jiménez
Delegación Provincial de Educación de Granada
agustin.jimenez.edu@juntadeandalucia.es

Níkleva, D. G., Urbano, B., Jiménez, A. (2013). Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): funcionamiento y formación del profesorado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

En este artículo se pretende repasar la evolución, el funcionamiento y las características de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la Comunidad Autónoma de Andalucía, además de las actitudes de los futuros maestros hacia los alumnos inmigrantes y su formación para enseñar a este tipo de alumnado en el marco de la educación inclusiva. Se presentan datos estadísticos sobre la evolución de las ATAL desde su origen hasta la actualidad y se analiza un cuestionario de opinión de alumnos –futuros maestros- de la Universidad de Granada en el marco de dos proyectos de innovación docente, llevados a cabo durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013.

Palabras clave: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), formación de los maestros para enseñar a inmigrantes, actitudes hacia los inmigrantes.

ABSTRACT

The aim of this study is to revise the evolution, functioning and features of the Temporary Language Adaptation Classrooms (Spanish abbreviation ATAL) in the Autonomous Region of Andalucía. Besides, we aim to approach the attitudes of teachers towards immigrants and their [specific] training to teach them within the framework of inclusive education. We present statistic data regarding the evolution of ATAL since they were set up till the present time, and analyse a students' opinion survey –teacher trainees – of the University of Granada. All of it within the framework of

two innovative teaching projects carried out through the academic years 2011/2012 and 2012/2013

Keywords: Temporary Language Adaptation Classrooms, specific training for the teaching of immigrants, attitudes towards immigrants, teacher trainees.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo español, el alumnado extranjero presenta un aumento continuo en todas las etapas educativas y en todas las comunidades autónomas y este hecho ha originado una serie de medidas para afrontar toda la complejidad de esta realidad y atender al alumnado inmigrante. Según la normativa vigente, todas estas medidas se sitúan en el marco de la educación inclusiva, aunque en la práctica se aplica no solo el enfoque inclusivo, sino también el segregacionista.

Las medidas diseñadas para la atención al alumnado inmigrante se pueden agrupar en tres ejes: la acogida, el aprendizaje del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen. En este artículo nos vamos a centrar en el apoyo lingüístico por ser fundamental para la competencia comunicativa y, de ahí, para la integración social del individuo. Este tipo de apoyo recibe distinta denominación en las diferentes comunidades autónomas, pero la esencia y los objetivos son parecidos. En algunas comunidades se aplica en las aulas de acogida, de inmersión lingüística, de enlace, etc. En este estudio nos planteamos explicar el caso de Andalucía donde estas mismas aulas reciben el nombre *de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)* y en su funcionamiento subyacen los fundamentos de la enseñanza de segundas lenguas.

Nos interesa también estudiar la opinión de los futuros maestros sobre su formación para estas aulas y el conocimiento que se tiene de ellas.

2. LAS ATAL: MARCO LEGAL Y CARACTERÍSTICAS

Las ATAL cuentan con profesorado específico que realiza programas de enseñanza del español para alumnos inmigrantes que no tienen la suficiente competencia lingüística en español como lengua vehicular para poder realizar sus estudios en cualquier

asignatura. Existen en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, para los cursos entre 3º Primaria y 4º ESO, inclusive, o sea, a partir del segundo ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria.

En Andalucía esta iniciativa se puso en marcha durante el curso 1997/1998. Las aulas de adaptación lingüística se implantan solo en centros públicos. Para Andalucía la normativa marca un número máximo de 12 alumnos y un nivel de competencia lingüística inferior a B1.

La permanencia del alumnado en el programa será (Cruz del Pino, 2011):

1) Durante un máximo de un curso escolar (los resultados de la evaluación continua podrán determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia).

2) Excepcionalmente, previa autorización del Servicio de Inspección, el alumnado podrá permanecer en un grupo de apoyo hasta un máximo de dos cursos, cuando concurran las siguientes circunstancias:

a) Enfermedad que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.

b) Absentismo escolar por distintos motivos.

c) Escasa o nula escolarización en su país de origen.

d) Inscripción en el centro a lo largo del segundo o tercer trimestre del curso anterior.

Hay que mencionar también que los criterios para acceder a estas aulas son distintos. Arroyo (2011), en su estudio sobre todas las comunidades autónomas, establece los siguientes criterios: la evaluación inicial, la intervención de la Delegación Provincial de Educación, la conformidad de las familias y el informe psicopedagógico. El procedimiento que se aplica en Andalucía es el informe psicopedagógico. El período de permanencia en estas aulas suele ser de un curso académico en el caso de Andalucía (unas 10 horas semanales en la etapa de Educación Primaria).

3. DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LAS ATAL

A continuación presentamos los datos estadísticos (tabla 1 y fig. 1) sobre la evolución del profesorado en ATAL en Andalucía desde

1997/1998 hasta 2011/2012. Los datos han sido facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

	A	M	H	G	J	Cád.	Cór.	S	Total	CI
1997/1998	2	-	-	-	-	-	-	-	2	
1998/1999	4	-	-	-	-	-	-	-	4	100
1999/2000	7	3	-	-	-	-	-	-	10	150
2000/2001	12	8	3	-	-	-	-	-	23	130
2001/2002	29	15	10	3	-	1	3	3	64	178,26
2002/2003	44	17	14	6	5	2	7	7	102	59,38
2003/2004	65	39	18	12	11	7	10	15	177	73,53
2004/2005	66	44	21	12	11	11	5	15	206	16,38
2005/2006	80	70	25	22	12	15	8	21	251	21,84
2006/2007	84	78	26	26	13	17	9	22	275	9,56
2007/2008	88	82	28	28	15	19	9	23	292	6,18
2008/2009	90	85	29	32	17	21	11	25	315	7,88
2009/2010	85	80	28	30	15	20	10	24	292	-7,30
2010/2011	80	72	26	27	12	18	8	24	267	-8,56
2011/2012	76	70	24	24	10	15	8	23	250	-6,37

Tabla 1. Evolución del profesorado de ATAL en Andalucía por año y por provincia.

(A = Almería; M = Málaga; H = Huelva; G = Granada; J = Jaén; Cád. = Cádiz; Cór. = Córdoba; S = Sevilla; Total = Total en Andalucía; CI = crecimiento interanual).

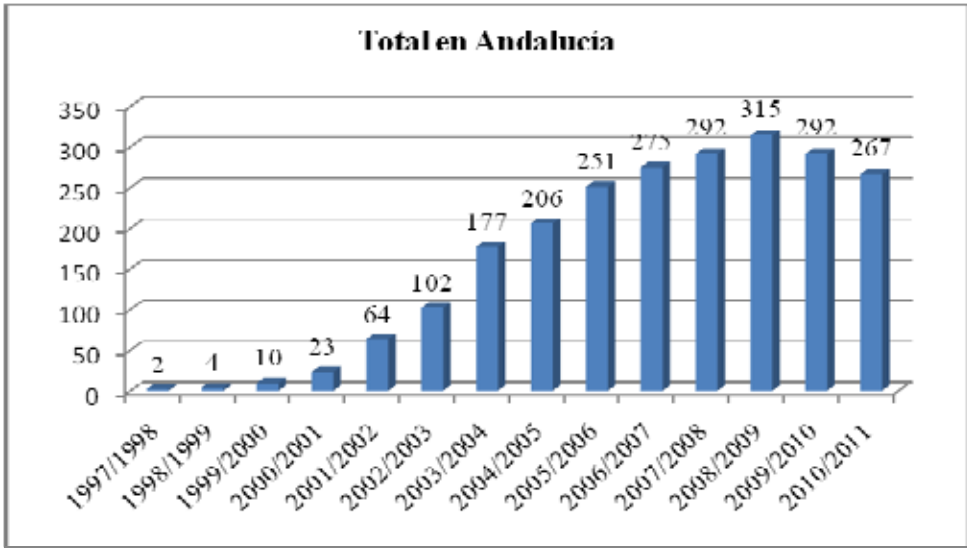


Figura 1. Evolución del profesorado de ATAL en Andalucía (en total) entre 1997/1998 y 2010/2011.

4. ENFOQUES EN LAS ATAL: INCLUSIVO Y SEGREGACIONISTA

Antes de presentar algunos resultados importantes de estudios comparativos sobre estos dos enfoques, conviene recordar los principios de la educación inclusiva (Níkleva, 2012). Este tipo de educación pretende prestar atención educativa a todo el alumnado y favorecer su desarrollo y la cohesión de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, todos los profesionales del centro educativo, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales). Todos los miembros de la comunidad educativa colaboran para garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado en un proceso de aprendizaje permanente.

La escuela inclusiva es para todos: abarca toda la diversidad lingüística y cultural, todas las etnias y todos los alumnos con necesidades educativas especiales (discapacitados, sordos, invidentes, superdotados, etc.).

Nos parece importante hacer hincapié en los tres niveles de la inclusión que distingue Mel Ainscow (citado por Barra Bustinza et *al*., 2009: 19):

1. Presencia: estar "físicamente" junto al resto de alumnado.
2. Participación: el alumno debe estar presente y, además, participando.
3. Adquisición de conocimientos: el alumno debe estar presente en la escuela, participando y, además, aprendiendo.

La escuela inclusiva propugna actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural; propicia la interacción, la adaptación y la integración.

Uno de los objetivos fundamentales es facilitar la adquisición de conocimientos y competencias, colaborando en superar las barreras que dificultan este proceso. Entre estas barreras cabe mencionar el currículo, la metodología, la organización del centro y, quizás, la más difícil de superar, la que deriva de las actitudes negativas, estereotipos culturales, etc.

La normativa legal sitúa las aulas ATAL en el marco de la educación inclusiva. La Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 15 de enero de 2007 por la que se regulan las medidas y actuaciones para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, establece que:

> Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen (Consejería de Educación, 2007, artículo 5, punto 2).

Sin embargo, en la práctica se aplican dos enfoques: inclusivo (enfoque cooperativo recomendado para trabajar con los inmigrantes en el aula ordinaria) y segregacionista (atención al alumnado inmigrante fuera del aula ordinaria). Se podría afirmar incluso que predomina el enfoque segregacionista. En algunas comunidades, como la de Madrid, el modelo de atención fuera del aula ordinaria se ha adoptado de forma institucional. Existen muchos estudios que han contrastado los dos enfoques y llegan a la conclusión de que el enfoque inclusivo proporciona múltiples ventajas, además, de un mejor rendimiento académico para todo el alumnado, no solo para el extranjero y, además beneficia al alumnado autóctono en el aprendizaje de contenidos curriculares de todas las áreas (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012). Una de las ventajas que se señala en este estudio es que la mayor eficiencia demostrada de la modalidad inclusiva que beneficia también al alumnado autóctono hispanohablante tendría una consecuencia positiva al modificar *las percepciones de padres y de profesorado sobre la repercusión académica negativa de la presencia de alumnado no hispanohablante en las aulas* (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012: 219).

Otros estudios indican que el modelo de atención fuera del aula ordinaria promueve un modelo escolar homogeneizador y resistente respecto a la aceptación de la diversidad, además de que fomenta la no participación del profesorado de otras áreas en la adquisición de competencia lingüística (García Fernández y Moreno Herrero, 2003; García Fernández, Moreno Herrero y Sánchez Delgado, 2008; Ortiz, 2006).

5. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LAS ATAL

En algunas comunidades autónomas no se establecen ningunos requisitos en cuanto al profesorado para este tipo de aulas

(Andalucía, Baleares, Cantabria, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, etc.), a diferencia de otras, donde es necesario tener una formación en educación compensatoria (Castilla La Mancha), atención a la diversidad (Asturias), etc. Llama la atención el hecho de que solo en Madrid y el País Vasco se le exige al profesorado una formación en español como lengua extranjera.

Los profesores suelen ser de los departamentos de Lenguas o de Ciencias Sociales. Sin embargo, nos parece preocupante el hecho de que en muchas comunidades el único requisito, por lo visto, es ser hablante nativo del español y no se requiere una cualificación y formación específica en español como segunda lengua o como lengua extranjera. Respecto a la formación del profesorado en estas aulas Arroyo (2011: 138) concluye:

> Escasa preparación del profesorado en esta materia. La normativa no hace referencia a ninguna formación específica previa, salvo excepciones (la comunidad de Madrid exige que el profesorado tenga formación en español como Lengua Extranjera). Estas funciones están siendo desarrolladas por profesorado de Educación Compensatoria, de Lengua Extranjera, de Atención a la Diversidad. Se debe incidir en la formación específica del profesor de español como lengua Extranjera.

Toda esta problemática nos llevó a la idea de diseñar dos proyectos de innovación docente en la Universidad de Granada, en la facultad de Ciencias de la Educación, en los que han colaborado unos quince profesores de la universidad y de aulas ATAL:

Curso 2011/2012: *La formación del maestro para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): una propuesta de ajustar la formación académica y la demanda laboral.*

Curso 2012/2013: *La formación del maestro para la adaptación lingüística de los alumnos inmigrantes: cooperación con las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).*

Normalmente, en el Grado de Primaria en la Universidad de Granada, los alumnos realizan el prácticum y se gradúan sin conocer las ATAL. Por lo tanto, la gran mayoría de los alumnos suelen desconocer el puesto específico que les corresponde a los maestros y a los profesores que imparten clases en estas aulas, además de los requisitos para poder optar a este puesto. Suelen desconocer también las diferencias entre la enseñanza-aprendizaje

de la Lengua española como lengua materna o nativa (L1) y del Español como Lengua Extranjera (ELE) o para inmigrantes (L2, segunda lengua) como un caso específico que se da en las ATAL.

En el marco del proyecto se pasó un cuestionario inicial a 130 alumnos de 2º curso del Grado de Primaria para conocer su opinión en cuanto a su formación para enseñar a alumnos inmigrantes (Níkleva y Ortega, 2013). El cuestionario compuesto por 32 ítems de preguntas cerradas y una pregunta abierta y combinó algunas preguntas dicotómicas con otras en las que aplicamos una escala Likert, según la cual se pidió a los alumnos que expresaran su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones presentadas mediante una valoración del 1 al

5. El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS 17 (*Statistical Product and Service Solutions*).

En cuanto a la pregunta que se refería a las aulas ATAL *(¿Conoces las Aulas ATAL?*) (respuesta *sí* o *no*), el 99,2% respondieron que no las conocen frente a solo un alumno (0,8%) que respondió que sí, a pesar de que en la respuesta de otra pregunta posterior se confirmó que tampoco sabe qué significa, puesto que considera que se trata de aulas temporales de asesoramiento legal para alumnos inmigrantes.

Entre los resultados de este cuestionario inicial queremos destacar que los alumnos se consideran preparados para enseñar a inmigrantes (30,2% "algo de acuerdo"). Sin embargo, un 38,6% opina que son pocas las asignaturas que contemplan la enseñanza a inmigrantes. El 38,5% prefiere dar clases a alumnos de origen español e inmigrantes durante el prácticum, antes de finalizar la carrera. Un 62,8% de los alumnos es consciente de que necesita conocer algunos aspectos de multiculturalidad para saber atender mejor a sus futuros alumnos inmigrantes.

Para nuestra investigación ha sido importante estudiar la actitud de los futuros maestros hacia los inmigrantes. Para ello hemos repasado también algunos estudios que arrojan conclusiones importantes sobre este tema.

Consideramos oportuno destacar el estudio de Checa y Arjona (2011). Según los resultados de su estudio, el sentimiento anti-inmigrante en la sociedad española se va incrementando en los últimos años y se observa una mayor xenofobia y rechazo hacia los inmigrantes. Se basan en datos de la encuesta nacional sobre opiniones y actitudes ante la inmigración, realizada anualmente por ASEP (Análisis Sociológicos, Económicos y Políticos) y en el análisis

de las noticias publicadas sobre inmigrantes durante dos bienios 1997/1998 y 2006/2007 por dos periódicos nacionales: *El País y El Mundo*.

En España, en 2010 la inmigración se considera el cuarto problema tras el paro, las dificultades económicas y los partidos políticos. El papel de los medios de comunicación es fundamental en la formación de opiniones y actitudes y puede convertirse en una fuente de prejuicios y estereotipos que derivan en racismo (*ibíd.*). El estudio longitudinal citado indica un incremento paulatino del sentimiento anti-inmigrante en España. Se identifica al extranjero como generador de desempleo, delincuencia, bajada de salarios y enemigo de la identidad cultural (*ibíd.*). Sin embargo, el contacto intergrupal intenso reduce la xenofobia, según otro resultado del mismo estudio. Para el período de 1997/1998, el mayor sentimiento anti-inmigrantes se asocia a las variables de más edad, tener ideología de derechas y bajo nivel educativo, estar casado, ser hombre y desempleado. En el período 2006/2007 ser hombre y ser desempleado son las variables sociodemográficas más relevantes, mientras que el nivel de estudios y los ingresos pierden su capacidad de predicción. Cabe destacar que el último bienio señalado es el de menor tasa de desempleo durante el período analizado. En general, está comprobado con numerosos estudios que en tiempos de crisis aumenta la xenofobia. El sentimiento de amenaza de los españoles aumenta por la competencia en el empleo y la competición por varios recursos y beneficios como la vivienda, la educación o la sanidad. Por otra parte, algunos grupos llegan a conceptualizarse como culturalmente incompatibles. Se exageran las diferencias culturales, se mantienen los prejuicios y los estereotipos. La cultura se considera algo heredado o, dicho de otra manera, "existe una concepción genealógica y, por tanto, racial de la cultura y su transmisión" (Todd, 1996: 343, citado por Checa y Arjona, 2011).

Por todo ello, en nuestro estudio nos planteamos observar la actitud hacia los inmigrantes de los alumnos participantes. Creemos que será fundamental la experiencia personal de cada uno y la fuente de información de mayor influencia en la formación de valores y actitudes. Consideramos que la edad de los jóvenes influirá de manera significativa hacia un rechazo menor y una mayor empatía. El estudio citado anteriormente señala también que los jóvenes presentan un sentimiento anti-inmigrante más moderado, al

igual que ocurre con un mayor nivel de estudios o ingresos económicos altos (Checa y Arjona, 2011).

Los resultados del cuestionario inicial (Níkleva y Ortega, 2013) indican que la actitud predominante hacia los inmigrantes es positiva, que la experiencia de haber tenido compañeros inmigrantes se valora como enriquecimiento cultural, lo que facilita mucho el encuentro multicultural que les espera en su futuro profesional.

Entre los alumnos que han tenido compañeros inmigrantes, un 58,9% ha contestado que la experiencia le ha gustado "bastante" y este resultado confirma nuestra hipótesis inicial al respecto. La respuesta que se sitúa en segundo lugar fue "mucho" (20,5%). La respuesta "poco" fue elegida por un 16,1%. Un 3,6% respondió que la experiencia de haber tenido compañeros inmigrantes no le ha gustado "nada" y un 0,9% (1 alumno) contestó "muy poco".

De los datos se observa también que el deseo de que haya menos inmigrantes depende de la fuente de información que tiene mayor influencia en la formación de actitudes hacia los inmigrantes: $x2(8)=26,761$, $p<,05$; test exacto de Fisher, $F=,001$. El coeficiente V de Cramer indicó una dependencia de grado medio ($V=,344$). Sin embargo, no presenta relación de dependencia con la opinión sobre los inmigrantes que predomina en el pueblo o la ciudad del alumno. En otros términos, la actitud de nuestros alumnos hacia los inmigrantes depende de la familia y no de la opinión que predomina allí donde viven.

La experiencia de haber tenido compañeros inmigrantes influye en el deseo de dar clases a inmigrantes también (y no solo a alumnos españoles) durante el prácticum: $x2(8)=57,579$, $p<,05$; test exacto de Fisher, $F=,005$.

La única pregunta abierta fue: *Explica por qué te ha gustado o no la experiencia de tener compañeros inmigrantes.* Hemos codificado las respuestas de la siguiente manera (adjuntamos a continuación también la frecuencia y los porcentajes de las respuestas, cuya moda es 1):

1 = enriquecimiento cultural (positivo): 72,4%
2 = diferentes (negativo): 1,0%
3 = amigos (experiencia positiva): 3,1%
4 = conflictivos (opinión negativa): 4,1%
5 = competencia en el trabajo ("nos quitan el trabajo"): 1,0%
6 = buenas personas (positivo): 4,1%
7 = diferentes, pero sin problema (positivo): 1,0%

8 = otros comentarios: 13,3%

Consideramos significativo el resultado reflejado en la moda: un 72,4% de los alumnos considera que el hecho de haber tenido compañeros inmigrantes les ha aportado un enriquecimiento cultural.

Después de constatar que los alumnos del Grado de Primaria desconocen las aulas ATAL y el puesto específico que les corresponde y al que podrían optar como futuros maestros, nos planteamos proporcionarles información sobre las ATAL y las demás medidas de intervención educativa para el alumnado inmigrante. Para ello contamos con la colaboración de varios profesores en ATAL que impartieron charlas y conferencias sobre el funcionamiento de estas aulas. Después de la experiencia de este proyecto de innovación docente se pasó un segundo cuestionario a los grupos experimentales y de control. No presentamos aquí los resultados de este segundo cuestionario, puesto que todavía se están analizando en su conjunto. Sin embargo, podemos adelantar que el conocimiento de las aulas ATAL ha mejorado considerablemente, igual que la motivación para enseñar a alumnos inmigrantes y la consciencia de que es necesaria una formación específica al respecto.

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este estudio vienen a confirmar la necesidad de una formación específica para atender a alumnos inmigrantes, en cuanto a la competencia lingüística, que todavía no se tiene en consideración en la formación universitaria del maestro en la medida que le corresponde.

Los alumnos del Grado de Primaria reconocen esta necesidad, porque son conscientes de la realidad multicultural de la sociedad y de que tendrán que afrontarla en su futuro trabajo. Opinan que necesitan conocer algunos aspectos de interculturalidad y multiculturalidad para saber atender mejor a sus futuros alumnos inmigrantes. Por consiguiente, deberíamos procurar incluir como un tema transversal en varias asignaturas la enseñanza a inmigrantes.

Por otra parte, este estudio nos sirve para planificar e introducir algunas modificaciones en nuestra labor docente, después de tener una idea previa sobre la opinión del alumnado. Los alumnos reclaman una formación más práctica que les prepare para su futura profesión. Por

ello, nos planteamos hacer un nuevo diseño de las clases prácticas para responder a estas expectativas de los alumnos.

Con el objetivo de mejorar la formación específica para enseñar a alumnos inmigrantes nos planteamos analizar producciones escritas de alumnos inmigrantes para elaborar posteriormente con los estudiantes del Grado de Primaria –futuros maestros- unidades didácticas para alumnos de origen español y adaptaciones curriculares para alumnos inmigrantes. La introducción de adaptaciones curriculares será un elemento nuevo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el que pretendemos aumentar la contextualización de las prácticas de nuestros alumnos y, al mismo tiempo, mejorar la motivación, además de iniciarlos en algunos aspectos clave de la educación intercultural.

Con el uso de materiales auténticos producidos por alumnos inmigrantes pretendemos no solo contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también mejorar la actitud hacia los inmigrantes. Considerando la idea de que los estereotipos se consolidan por la falta de contacto entre distintas nacionalidades, etnias, etc., nos parece importante utilizar el espacio educativo para desarrollar la competencia afectiva y respetar la diversidad, aplicando el modelo de escuela inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo González, M.ª J. (2011). *Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España*. *Segundas Lenguas e Inmigración*, 5: 14-139.

Barra Bustinza, J.; Francos Maldonado, C.; Roca Marín, S. (2009). *La escuela inclusiva. ¿Qué entendemos por escuela inclusiva*? En C. González Las, *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes* (págs. 19-21). Granada: Port-Royal Ediciones.

Barrios Espinosa, M.ª E. y Morales Orozco, L. (2012). *Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria*. *Porta Linguarum*, 17: 203-221.

Briones, E., Tabernero, C., Arenas, A. (2011). *Satisfacción de adolescentes autóctonos e inmigrantes con el país de residencia. Influencia de variables psicosociales relativas al contacto intergrupa*l. *Cultura y Educación*, vol. 23, nº3: 341-354.

Cruz del Pino, R. M.ª *et al*. (2011). *Guía básica de educación intercultural*. Junta de Andalucía.

Checa, C. J. y Arjona, A. (2011). *Españoles ante la inmigración: el papel de los medios de comunicación*. *Comunicar* (preprint), 37.

Consejería de Educación (2007). Orden de 15/01/2007. BOJA, 33.

García Fernández, J.A., Moreno Herrero, I. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de Madrid.

García Fernández, J.A., Moreno Herrero, I. y Sánchez Delgado P. (2008). *Las aulas de enlace madrileñas, ¿espacios para el aprendizaje de la lengua vehicular o burbujas de acogida?* Girona: Comunicación en el Sexto Simposio de Lengua, Cultura e Inmigración. Disponible en http://web.udg.edu/ice/simposi/doc/re_jgarcia.pdf. Consultado el 12 de octubre de 2009.

Instituto Cervantes (2009). *CVC (Centro Virtual Cervantes). Diccionario de términos clave de ELE*. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Instituto Nacional de Estadística (2011). Padrón Municipal. En www.ine.es.

Níkleva, D. G. (2012). *Apoyo lingüístico para el alumnado extranjero: programas y características*. *MarcoELE. Revista de didáctica*, 14.

Níkleva, D. G. (2012). *El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva*. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 15: 38-48.*

Níkleva, D. G. y Ortega Martín, J. L. (2013). *La formación del alumnado del Grado de Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención Educativa*. *Cultura y Educación,* núm. 25.3 (en prensa).

Ortega Martín, J. L. (2004). La atención a la diversidad en el aula de idiomas. *Porta Linguarum*, 1, 121-140.

Ortiz Cobo, M. (2006). *Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística*. *Docencia e investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31, núm. 16: 279-308.

Ortiz Cobo, M. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Educación y Futuro*, 15: 91-108.

Soriano, E. y Fuentes, C. (2003). *Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos*, en Soriano Ayala, E. (coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*, 181-215. Madrid: La Muralla.

Todd, E. (1996). *El destino de los inmigrantes*. Barcelona: Tusquets.

Vilà Baños, R. (2007). *La comunicación intercultural, nuevo reto educativo*. En Soriano Ayala (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*, 259-294. Madrid: La Muralla.

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

THE BIRMINGHAM STYLE OF ESP DISCOURSE ANALYSIS

Yasunori Nishina
Meiji Gakuin University
yasunori.nishina.yn@googlemail.com

Nishina, Y. (2013). The Birmingham Style of ESP Discourse Analysis. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso).

RESUMEN

En este trabajo, en primer lugar resumiremos varias obras históricas y recientes de los investigadores pasados y presentes de la Universidad de Birmingham (en adelante, la UOB). Pocos de estos investigadores podrían denominarse a sí mismos lingüistas de corpus. Más bien se describen a sí mismos como analistas del discurso, lexicógrafos o profesionales de ESP, teniendo en cuenta el hecho de que por regla general utilizan los enfoques del corpus lingüístico en la identificación y aplicación de aspectos cualitativos del uso auténtico de la lengua. Por lo tanto, vamos a explicar cómo la finalidad de su investigación no siempre es de naturaleza cuantitativa.

La tradición histórica de la Escuela de Birmingham sigue una idea, sugerida en primer lugar por J.R. Firth, de que "la palabra es siempre contextual". En la segunda parte del ensayo, vamos a mostrar cómo esta esencia todavía pervive en gran parte de la investigación actual de la UOB, y la vincularemos con nuestro propio trabajo sobre la relación entre la lingüística de corpus y análisis del discurso académico. En particular, vamos a demostrar cómo la lingüística de corpus y análisis del discurso pueden armonizarse entre sí. Posteriormente argumentaremos que esta combinación puede ser un método eficaz para la identificación de la relación entre el lenguaje y la cultura, y concretamente para revelar valores culturales detallados de una disciplina en particular.

Palabras clave: lingüística de corpus, Análisis del Discurso, Escuela de Birmingham

ABSTRACT

In this paper, I will first summarize several historical and recent works by past and present researchers at the University of Birmingham (hereafter, the UoB). Few of these researchers would call themselves

corpus linguists. Rather, they would describe themselves as discourse analysts, lexicographers, or ESP practitioners, in view of the fact that they more commonly utilize corpus linguistic approaches in the identification and application of qualitative aspects of authentic language use. As such, I will explain how the purpose of their research is not always quantitative in nature.

The historical tradition in the Birmingham school follows an idea, first suggested by J. R. Firth, that "a word is always contextual." In the second half of the paper, I will show how this essence still lives in much of the current research at the UoB, linking it with my own work on the interface between corpus linguistics and academic discourse analysis. In particular, I will demonstrate how corpus linguistics and discourse analysis can harmonize with one another. I will then argue that this combination can be an effective approach for identifying the link between language and culture and particularly revealing the detailed cultural values of a particular discipline..

Keywords: corpus linguistcs, Discourse Analysis, Birmingham school

1. THE UOB'S PERSPECTIVE OF CORPUS LINGUISTICS

1.1 Corpus Linguistics for the UoB

Teubert and Cermakova (2007) assume that corpus linguistics sees both language and meaning as "a social phenomenon" concerned with the message and meaning (p. 37). However, Chomskyan and cognitive linguistics consider language to be a psychological and mental phenomenon concerned with understanding "what happens in the mind in the process of encoding and decoding a message" (p. 39). Understanding is a personal action by both speakers and hearers, who "translat[e] a word, a sentence, a text into the language of thought, into mentalese" (p. 38), corpus linguistics prioritizes different interests than Chomskyan and cognitive linguistics.

Indeed, even among members of the UoB determining whether corpus linguistics is a method (e.g., Thompson & Hunston, 2006) or a particular theory of language (Teubert, 2005) remains a divisive problem, although the majority of the UoB members see corpus linguistics as a method for textual analysis. Various approaches and interests in seeking meaning in the message have emerged within corpus linguistics, including sophisticated quantification techniques (e.g., Biber, 1988; Gries, 2008), details of individual word use (e.g.,

Teubert, 2008), and the writer's stance by pattern (e.g., Charles 2004, 2006a, 2006b).

1.2 A Brief History in Corpus Linguistics at the UoB

John Sinclair was a leading proponent of the early corpus project entitled English Lexical Studies in Edinburgh in 1963, more recently referred to as the OSTI Report (Krishnamurthy, 2004). He was also the first person to conduct a lexical investigation based on a corpus, defining the important role of collocation by following fundamental ideas put forth by Palmer and Hornby (1933) and Firth (1957) (for details, see Teubert & Cermakova, 2007, pp.53-54). In other words, when Sinclair moved to the UoB, corpus linguistics at the UoB gave its first cry.

Since the 1970s, the UoB has developed major corpora, including the Birmingham Collection of English Text (17 million words) developed in the 1980s and the Bank of English (BoE) in the 1990s. The UoB also launched the COBUILD project with HarperCollins and has developed corpus-based lexicography since the 1980s. Sinclair's innovative corpus-based studies contributed to both practical aspects in developing a better dictionary (Sinclair, 1987) and theoretical aspects via his innovative approach to word-meaning in English (Sinclair, 1991).

1.2 A Brief History in Corpus Linguistics at the UoB

John Sinclair was a leading proponent of the early corpus project entitled English Lexical Studies in Edinburgh in 1963, more recently referred to as the OSTI Report (Krishnamurthy, 2004). He was also the first person to conduct a lexical investigation based on a corpus, defining the important role of collocation by following fundamental ideas put forth by Palmer and Hornby (1933) and Firth (1957) (for details, see Teubert & Cermakova, 2007, pp.53-54). In other words, when Sinclair moved to the UoB, corpus linguistics at the UoB gave its first cry.

Since the 1970s, the UoB has developed major corpora, including the Birmingham Collection of English Text (17 million words) developed in the 1980s and the Bank of English (BoE) in the 1990s. The UoB also launched the COBUILD project with HarperCollins and has developed corpus-based lexicography since the 1980s. Sinclair's innovative corpus-based studies contributed to

both practical aspects in developing a better dictionary (Sinclair, 1987) and theoretical aspects via his innovative approach to word-meaning in English (Sinclair, 1991).

1. 3 Traditional Concept in Birmingham School

The main idea in Sinclair's works (see details in Stubbs, 2009) follows the traditional idea for a word-meaning in Firth (1935): "the complete meaning of a word is always contextual, and no study of meaning apart from a complete context can be taken seriously" (p. 37). The significant studies in Sinclair (1991, 2004) elaborate upon the ways in which meaning cannot belong to individual words, and word meaning is always defined by its co-texts and expressed by 'unit of meaning' (Sinclair 1991, 2004). After Sinclair passed away, Susan Hunston and Wolfgang Teubert deepened his idea of unit of meaning in their research and teaching. Teubert (2003), for instance, points out that "no word has a meaning except when it is encountered in context" (p. 9), while Hunston (2011) assumed that "the meaning of any word cannot be identified reliably if the word is encountered in isolation" (p. 14).

The idea that "a word is always contextual" is comprehensively illustrated in Sinclair's corpus-based studies on lexical items (Sinclair, 1991; Stubbs, 2001). To identify the unit of meaning, many of Sinclair's studies prioritized the observing of sequences of words of varying degrees of fixedness with flexible boundaries as well as identifying the semantic similarity in the co-texts of a target word and phrase. Unit of meaning is, for instance, realized through the collocation between words (e.g., *food* + *assistance*) and colligation between words and grammatical categories (e.g., ADJ + *about* / ADJ + PREP). Corpus linguistics revealed that texts are constructed from such sequences of words (e.g., 55.38% in whole texts; Erman & Warren, 2000) and that lexis and grammar are closely linked as patterns (Hunston & Francis, 1999).

Corpus linguistics further revealed that such sequences of words are imbued by semantic and discoursal functions and express writer's stance in texts (e.g., Charles, 2004, 2006a, 2006b; Hunston & Sinclair, 2000; Nattinger & DeCarrico, 1992; Pawley & Syder, 1983). Such discoursal features of a word (or sequence of words) are termed as semantic preferences between words and lexical sets (e.g., *in* + TIME) and semantic prosody that expresses "the

consistent aura of meaning" of a word by its collocates (Louw, 1993, p. 157) as well as the speaker's attitude (e.g., *naked eye*).

> [Instances of Positive Semantic Prosody]
> • provide expresses the speaker's approval of what they regard as valuable things, such as help, relief, food, shelter, information (Stubbs 1995, 2001).
> • undergo expresses the speaker's sympathy with someone who Is forced to suffer an unpleasant experience: had to undergo an operation (Stubbs 2001).
> [Instances for Negative Semantic Prosody]
> • budge expresses the speaker's frustration at a failed attempt to move something: it wouldn't budge (Sinclair 1998).
> • naked eye expresses the speaker's difficulty in seeing things because they are small or far away: hardly visible to the naked eye (Sinclair 1996).

However, corpus linguistics also indicates that these features of unit of meaning are probabilistic. In the case of semantic prosody, for instance, the verb "afford" is only "more-often-than-the-average negative" (Hunston 2011, pp.81), although it occurs equally frequently in positive and in negative clauses. This is largely because the overall ratio of positive to negative clauses is about 9:1 (Halliday, 1993; Matthiessen, 2006); thus, a lexical item that occurs evenly in the negative and positive is highly skewed toward the negative.

2. BIRMINGHAM TODAY

2.1 Members and Major Publications

This section shortly introduces some of the current academic staff members (most of them are applied linguists) at the UoB who utilize corpus linguistic approaches in their language studies. These staff members include (research interests are indicated in parentheses):

> Susan Hunston (Pattern Grammar, Discourse Analysis), Wolfgang Teubert (Critical Discourse Analysis, Lexicology), Geoff Barnbrook (Local Grammar), Nick Groom (Academic

> Discourse, EAP), Suganthi John (Academic Discourse, EAP), Oliver Mason (Computer Linguistics), Alison Sealey (Social Linguistics, First Language Acquisition), Rosamund Moon (Lexicography), Paul Thompson (Academic Discourse, EAP), Caroline Tagg (Text Analysis), Crayton Walker (Collocation), Martin Hewing (Pedagogical Grammar), Philip King (Translation Studies), and David Willis (Lexical Syllabus)...

Based on their research interests, they apply corpus for a wide range of language issues. They have also published many texts—often referred to as "bibles"—in their fields, including applied linguistics, such as:

> Corpus, Concordance, Collocation (John Sinclair), Trust the text (John Sinclair), Linear Unit Grammar: Integrating Speech and Writing (John Sinclair), English Collocation Studies: The OSTI Report (John Sinclair), Pattern Grammar (Susan Hunston, Gill Francis), Corpora in Applied Linguistics (Susan Hunston), Corpus Approach to Evaluation (Susan Hunston), Evaluation in Text (Susan Hunston), System and Corpus: Exploring Connections (Susan Hunston), Fixed Expressions and Idioms in English (Rosamund Moon), Introducing Metaphor (Murray Knowles, Rosamund Moon), Corpus Linguistics: A Short Introduction (Wolfgang Teubert), Lexicology and Corpus Linguistics (Wolfgang Teubert), Language and Computers (Geoff Barnbrook), Meaningful Texts (Geoff Barnbrook, Parnilla Danielsson), and Academic Writing (Maggie Charles, Susan Hunston)...

As in the samples of members and publications, the interests of the UoB members are grouped into several areas. Susan Hunston, Wolfgang Teubert, and Caroline Tagg are interested in discourse analysis applying corpus linguistic methodologies. Rosamund Moon focuses on the application of the corpus for lexicographical works, scrutinizing the meaning and function of fixed expressions and idioms, including metaphors. Paul Thompson, Maggie Charles, Nicholas Groom, and Suganthi John investigate the academic discourse of a particular genre or a particular discipline from epistemological and educational viewpoints. Oliver Mason is deeply interested in devising a computer program for corpus analysis (Mason, 2000) and methodologies for the extraction of meaningful data from corpora (e.g., automatic extraction of patterns; Mason & Hunston, 2004). As these examples indicate, the UoB members utilize the corpus linguistics methodologies to analyze unit of

meaning and discourse features of a word or sequence of words qualitatively.

2.2 Research Centers and Corpus Resources at the UoB

The Center for Corpus Research (CCR) at the UoB was created to promote the use of corpus analysis in research, teaching, and learning [1]. The CCR offers language resources (e.g., the BoE), facilities (e.g., a computer suite with various computer software), and technical advice to people interested in corpus-based textual studies. The CCR also hosts training workshops, seminars, and conferences on corpus research and applications for teaching. The CCR has engaged in various projects (e.g., the COBUILD project with HarperCollins and the BoE corpus project), including Moon's lexicographical project with the BoE, Thompson's academic corpus projects for the British Academic Spoken English (BASE) and British Academic Written English (BAWE), and Hunston's projects focused on a corpus-driven approach to a lexical grammar of English and corpus approaches to the study of evaluation.

The Dictionary Research Center (DRC), originally located at the School of English in the University of Exeter, was transferred to the UoB in the fall of 2001 [2]. The DRC aims to promote lexicographical activities and interests at the UoB and was involved with HarperCollins in the COBUILD project from 1980 to 2000. The DRC has been participating in the Johnson Dictionary project, including the sourcing of Johnson's citations, since 1988, in conjunction with Cambridge University Press. The recent research activities include corpus-based lexicography, bilingual and multilingual lexicography, the lexicographical description of collocation, the language of definitions, perceptions of dictionaries, and metaphor and dictionaries.

Various corpus interfaces are available for members of the UoB, including the BoE and the Corpus Hub at Birmingham (CHAB) [3]. In particular, CHAB is a collection of software tools made available under open source licenses. CHAB consists of various components, including a web-based concordancer called the Birmingham Concordancer [4], a search engine that powers the concordancer and a collection of corpora that supply the search engine [5], and a set of tools that compile the corpora (i.e., the SCAn Toolkit) [6].

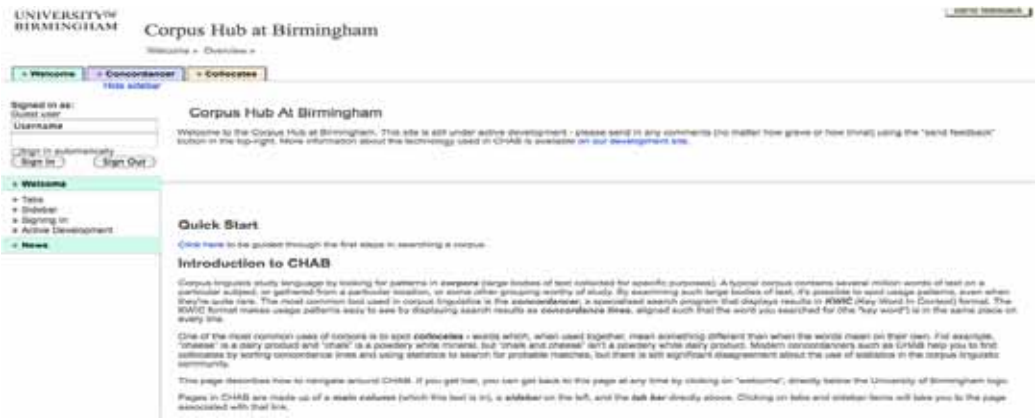


Figure 1. Corpus hub at the UoB

3. CORPUS STUDIES BY UOB MEMBERS

3.1 Case 1: Teubert and Cermakova's globalization

Teubert and Cermakova (2007) examined the meaning of *globalization* in the BoE. The study revealed that the data in the BoE may be biased toward British English since *globalization* occurs 486 times but its British variant *globalisation* has 1,447 occurrences. The most frequent collocates for globalization are *anti-*, *world*, *against*, *means*, *economic*, *international*, and *business*; no interesting findings stem from these. However, its discourse is likely to show a negative tone (especially negative emotions), such as "a lot of debating, worrying and talking about globalization," "many protests, demonstrations and campaigns against globalization," "the challenge, the impact, the pressures, the forces and effects of globalization," and "anti-globalization and anti-globalization protesters" (p. 92). Indeed, the figure for the neutral tone is about one third of the total but only about one tenth of the positive tone alone. According to Teubert and Cermakova, the difference in positive/negative tone lies in the register variation: Texts from newspapers often have a skeptical (i.e., negative) tone, whereas the tone of professional and academic writing is more matter of fact (i.e., neutral) (p. 96). In addition, *globalisierung* (*globalization* in German) expresses a different meaning from the English term: *in der Tat bedeutet Globalisierung Amerikanisierung*—globalization means Americanization (p. 98).

3.2 Case 2: Moon's fixed expression and idioms

Moon (1998) investigated lexical, syntactic, semantic, discoursal, and social variations of fixed expressions and idioms (FEIs) in the Oxford Hector Pilot Corpus (18 million words). She found that the density of metaphors and proverbs seems to be greater in journalism than in other text types, and pure idioms seem to be less common in spoken interaction than often thought. Her data also suggest that some individual items have individual genre preferences (Moon, 1998, p. 309).

Among the many findings in this study, Moon used a Birmingham-style analysis to investigate the ratio of FEIs used literally and idiomatically. The data from the BoE indicate that idiomatic uses are overwhelmingly more common than literal ones except for *break the ice* and *in hot water*.

	Literal frequency	Idiomatic frequency
beat about/around the bush	0	109
break the ice	65	201
in hot water	181	178
kick the bucket	7	42
let the cat out of the bag	0	91
(out) on a limb	4	249
(skate) on thin ice	0	241
spill the beans	2	198

Table 1. Literal and Idiomatic Meanings for FEIs (Moon, 1998, p. 182)

Moon also scrutinized the figures for polysemous senses of a particular FEI. For instance, the FEI *break the ice* has two idiomatic meanings: disperse awkwardness in social interaction (189 tokens) and, in the sports contexts, score for the first time in a game or season (12 tokens). Since Table 1 only presents the overall picture for the lemma *break* occurring within a five-word window of *ice*, with no further syntagmatic restrictions, Moon also highlighted the different ratios in the detailed structures of this FEI.

Structure	Literal meaning	Interaction meaning	Sports meaning

break the ice	18	152	10
break ice	6	1	1
break the ice + adverb particle	10	0	0
break ice + adverb particle	6	0	0
the ice is broken	1	31	1
the ice breaks	6	4	0
ice breaks	5	0	0
the ice breaks + adverb particle	7	1	0
ice breaks + adverb particle	6	0	0

Table 2. Structure and Meanings for Break the Ice (Moon, 1998, p. 183)

As Table 2 indicates, in the case of the string with the, the ratio of literal meanings to idiomatic meanings is around 1:6, whereas in the case of the string with an adverb particle, almost all tokens are literal. In other words, the definite article the and adverb particles are key elements for distinguishing between idiomatic meanings and literal meanings for this FEI. Thus, Moon succeeded in demonstrating that form and meaning are well linked.

3.3 Case 3: Tagg's text messages

Tagg (2009) investigated a wide range of lexical and phrasal items peculiar to text messages (TMs) using approximately 11,000 messages. She identified practices of eye dialect and omission, such as *8* for at, ate, eat; *ne* for any; *y* for why; *no* for know; *mess* for message; *bac* for back; *beta* for better; *d* for the; *2nite* for tonight; *tho* for although; *cumin* for coming; and *4ever* for forever (e.g., *Mam said dont make ne plans for nxt wknd; Been? Y D'you want 2 know?*). For example, *at the moment* (27 tokens) also has an alternative variant *at the mo* (33 tokens) in TMs, which occurs more frequently than the basic form. The definite article *the* is also often omitted as *at moment* (3 tokens) and *at mo* (23 tokens) (e.g., *I'm in town at mo; Can't return the camera at mo; Yes, on bus at mo*) [7]. Tagg (2009) pointed out that the figure for the definite articles *the* is relatively low in text messages, which is in contrast with other registers; one reason for this is the various alternative (spellings) variants of the basic form (Tagg, 2009, p .244). The phrase *by the way*, for instance, frequently occurs as *btw* in TMs.

ian network! All fine here. Btw, am back friday morn
wot the details Yeh yeh. btw charlottes access have
tty fab thanks 2 me! Hehe btw craig where were

monday, probably all day, btw did you know this we
ws on what ur doin 2nite?! Btw do i nt get x x x's
elly, how r u? Hows work, btw how r they 4 staff
Tee hee. But ta for invite. BTW, running late and mi
iff and its cold! What does btw stand for? I'm just

Concordance lines for btw

Tagg (2009) also revealed the functions of discourse markers peculiar to TMs. For instance, *ha ha*, *haha*, *hahaha*, *tee hee*, and *lol* all refer to "laughter and presumably acknowledge amusing comments made by interlocutors" (p. 311), whereas *ha* refers to "triumph along the lines of 'I win!' rather than laughter" (p. 311):

- Lol! U drunkard! Just doing my hair at d moment. Yeah still up 4 tonight. Wats the plan? Xxx
- Tee hee. Off to lecture, cheery bye bye.
- Ha! I wouldn't say that I just didn't read anything into way u seemed. I don't like 2 be judgemental....i save that for fridays in the pub!
- Ha. You don't know either. I did a clever yet simple thing with pears the other day, perfect for Christmas.

A final example is the case for negative semantic prosody imbued by a sequence of words in TMs. For instance, the usage of *a bit of a* has a peculiar discourse function that "reverts to the more negative connotation also implied by *a bit*" (Tagg, 2009, p. 236).

Well done. Often a bit of a challenge to do it
rd. i know this is a bit of a cheek especially
eems to be. I had a bit of a cold but gettin bet
y touch! feel like a bit of a cow. But ta for th
I know I've been a bit of a drip but I will start
dy wife are having a bit of a get together satur
at might have been a bit of a mean message to
thiing has proved a bit of a mistake i think- lo
il out tonight for a bit of a piss up, he's not
cancel lunch. Have a bit of a problem. Call you

Concordance lines for *a bit of a*

3.4 Case 4: Fang's international community

Fang (2009) analyzed the discoursal meaning of the phrase *international community* in a British newspaper (*The Guardian*) as a representative of western discourse communities and a Chinese

newspaper (*People's Daily*) as a representative of Asian discourse communities by investigating its collocational and grammatical behaviors. According to Hunston (2002), corpus use contributes to studying the link between "language and ideology" and seeing "existing power relations" (p. 109); Fang (2009) further pointed out that corpus linguistics can shed sufficient light on "the interpretative basis" of critical discourse analysis and provide reliable outcomes from analyses by finding meaningful features or patterns of language (p. 53). Fang's study resulted in the conclusion that the same lexical item is used to refer to different meanings in the two discourse communities studied, thus presenting "how underlying ideologies are inscribed in and mediated through the linguistic system" (Caldas-Coulthard, 1996, p. x).

To summarize Fang's (2009) findings, the phrase *international community* in the English newspaper most often referred to powerful and leading nations (i.e., developed western countries such as the United States and the United Kingdom) as the salient pattern of this phrase is (V/Prep.) + *the IC* + *to*-inf., in which *to*-inf. is followed by *put pressure*, *make efforts to stop the blood she*, *punish the North*, *stop the massacre*, *capture them*, *intervene to stop*, and so on. On the other hand, the meaning of this phrase in the Chinese newspaper varied widely depending on the context, although it focused on four types. In particular, when highlighting the importance of China, the *international community* refers to third world countries, but when reporting conflicts between China and other nations, it refers to "the right side" or "allies" of China that "support China and condemn the opposition"(p. 58). The pattern *IC* + *with regard to* highlights this peculiarity:

- The Japanese Foreign Minister"s speech ... neglects the neighboring countries' and the **international community's** serious criticism **with regard to** the Japanese leader's visiting Yasukuni Shrine
- Bill Clinton"s speech reflects the mutual consensus of the **international community with regard to the** Taiwan issue

The *international community* in the first example refers to the countries that support China and condemn Japan. The second example also has the same connotation with reference to the countries that support China on the issue of Taiwan and condemn Taiwan's separations. Fang concluded that a certain power relation is hidden in the usage of *international community* according to its

context, by which the ideology of a world is clearly diverged into "a leading developed world" and "a developing world that receives aid from developed countries" (p. 58).

3.3 Case 5: Hunston's semantic sequences

Semantic sequences are "recurring sequences of words and phrases that may be very diverse in form and which are therefore more usefully characterised as sequences of meaning elements rather than as formal sequences" (Hunston, 2008, pp. 271-272). In other words, concordance lines present the way in which multiple instances of a given word or a sequence of words occur in broadly similar contexts, where broadly similar contexts is described as semantic sequences (Hunston, 2011). Hunston (2011) prioritized the investigation of the New Scientist corpus, concluding that her study never demonstrated what language is like or even what the English used in the New Scientist is like, but rather how things are often said in the specialized texts.

For instance, the word *distinguishing* is frequently followed by a prepositional phrase beginning with *between* and containing a plural noun phrase: This is mere grammatical information. However, the sequence *distinguishing between* frequently follows an expression of difficulty or importance. In other words, this sequence is often realized in a semantic sequence: difficulty or importance + *distinguishing between* + two or more similar things (Hunston, 2011, p. 90). Thus, semantic sequence is a broader concept than that of a phrase or unit of meaning characterizing given discourses (p. 91). Hunston (2008, p. 285) further exemplified another instance of semantic sequence in which the adjective pattern followed by *that* clause—*it* + v-link + ADJ (e.g., *clear/apparent/obvious/evident)* + *that*—in the New Scientist corpus typically expresses a claim on the part of the writer. The sequence *it is clear that*, for instance, occurs in three distinct semantic sequences:

- LOGICAL BASIS + it is clear that + CLAIM
- CONSENSUAL INFORMATION + it is clear that + CLAIM
- It is clear that + CLAIM + EXCEPTION/CAVEAT

4. A CURRENT TREND IN CORPUS LINGUISTICS AT THE UOB

4.1 Corpus-based (Academic) Discourse Analysis

Discourse analysis has traditionally been seen as a top-down approach as it focuses on entire texts and their cultural context, particularly identifying patterns that extend across sentences and paragraphs. As such, the top-down discourse analysis pays too little attention to the significance of individual phraseologies and makes generalizations from too few examples. On the other hand, corpus linguistics has generally been interpreted as working from the bottom up as it is likely to utilize techniques that decontextualize individual texts and highlight recurrent patterns of smaller linguistic items. Consequently, bottom-up corpus methods have been perceived as placing too much significance on individual textual elements and their frequency of occurrence.

A current trend in corpus linguistics at the UoB is to approach corpus linguistics and discourse analysis as not independent activities, but rather approaches that harmonize with one another in a complementary way. Applied linguists at the UoB assume that the "corpus-assisted discourse study" (e.g., Partington, 2004, p. 19) is an effective and enriched approach for identifying the link between language and cultural values of a particular discipline (e.g., Charles 2004, 2006a, 2006b; Groom, 2007; Hunston, 2000; Nishina 2010); such a combined approach would offer even alternative theoretical approaches as well rather than complementary methodologies.

4.2 Phraseologies and Evaluation

Phraseologies in the current Birmingham school stem from the theory of pattern grammar in Hunston (2006), Hunston and Francis (1999), and Hunston and Sinclair (2000). Pattern (or local) grammar begins with a pattern, then looks at the meaning of a word within it. Other approaches, such as FrameNet (e.g., Fillmore 1977a, 1977b, 1985; Fontenelle, 2003) and verb classes (e.g., Levin 1993), first look at the meaning of a word, then its frame (i.e., word-meaning is independent of its frame). For instance, *recover* and *heal* are categorized in a same group in FrameNet, whereas they are treated quite differently in pattern grammar. Meanwhile, *recover from* and *suffer from* are treated as similar in pattern grammar whereas they are categorized into different groups in FrameNet (Hunston, 2011, p. 128). Some significant works based on pattern

grammar have already been accomplished in practical fields (e.g., Francis et al., 1996, 1998).

Evaluation is another important issue for recent studies at the UoB. Discourse analysts have sought linguistic resources that express interpersonal meanings in discourse; such personal, private, and (inter-)subjective meanings in texts are conceptualized as evaluation (Hunston, 2011; Hunston & Thompson, 2000). Evaluative utterances express a personal opinion in a positive or negative way (Thompson & Hunston, 2000, p. 1), particularly in the writer's attitudes as ways of judgment or feeling (Martin & White, 2005, p. 42). Concepts similar to evaluation have been assumed in various relevant fields, such as appraisal (Martin & White, 2005), stance (Biber & Finegan, 1989; Conrad & Biber, 2000) and metadiscourse (Hyland, 2000; Hyland & Tse, 2004) [8].

Although lexical items express evaluative meanings, such as nouns (e.g., *success*), verbs (e.g., *fail*), adjectives (e.g., *excellent*), and adverbs (e.g., *unfortunately*), lexical bundles also demonstrate such writer's stance, such as *no doubt*, *in fact*, and *according to* (Biber et al., 1999). In the same token, some lexico-grammatical patterns also structure an evaluative function in discourse, as in '*it was* adjective (e.g., *nice*, *kind*, *good*, *selfish*, *foolish*) *of* person *to* do something' (for details, see Hunston, 2011). Prepositions in particular serve to classify information; some interact with evaluative meaning (Hunston, 2008, 2011; Hunston & Sinclair, 2000; Nishina, 2010). The text-based approach stresses that, since evaluation is an action performed in discourse and expressed rather implicitly than explicitly by units of meaning (Hunston, 2011, pp. 7-14), it is always contextually determined (p. 24). In other words, the corpus approach only assists in the identification of evaluative meaning by pinpointing the recurrence of a particular lexical item; human interpretation is always necessary for its comprehensive analysis.

4.3 Disciplinary Discourse Analysis at the UoB

With an increased concern for English for Academic Purposes (EAP), some members at the UoB have attempted to compare texts from different genres and/or disciplines written by academics (e.g., research articles) as well as, in some studies, those written by students (e.g., essays or dissertations). This trend has to some extent stemmed from Hyland's studies. Hyland (2000) pointed

out that writers in soft disciplines use more and varied discourse act reporting verbs (e.g., *ascribe*, *discuss*, *state*) than those in hard disciplines as they need to support their arguments with reference to important studies by other experts. Meanwhile, writers in the hard disciplines tend to express causal and logical relationships and use research act reporting verbs (e.g., *observe*, *discover*, *calculate*) as they need to interpret quantitative data gained from their ongoing studies. For this reason, they are unlikely to refer to the opinions of others, which contrasts with those in soft disciplines (p. 28).

Recent studies on EAP at the UoB have sought to interpret the discourse functions of a sequence of words peculiar to a discipline to find the link between language and epistemological knowledge (Becher & Trowler, 2001), as indicated in Figures 2 and 3. This approach is due to the fact that patterns are linked to the ideology of each discipline (Charles, 2004).

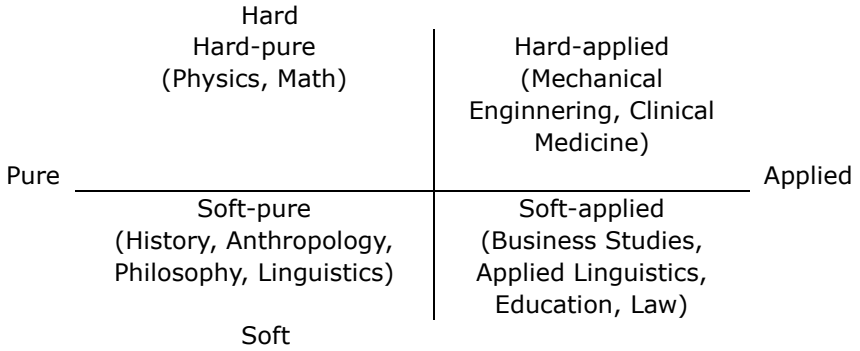


Figure 2. Representation of Knowledge Domains

Disciplinary group	Nature of knowledge
Hard-pure: Pure science	Cumulative; atomistic, concerned with universals; impersonal; value-free; clear criteria for knowledge verification and obsolescence; consensus over significant questions to address, now and then in the future; result in discovery/explanation
Soft-pure: Humanities & pure social sciences	Reiterative; holistic; concerned with particulars; qualities, complication; personal; value-laden; dispute over criteria for knowledge verification and obsolescence; lack of consensus over

	significant questions to address; results in understanding/interpretation
Hard-applied: Technologies	Purposive; pragmatic; concerned with mastery of physical environment; applies heuristic approaches; uses both qualitative and quantitative approaches; criteria for judgement are purposive, functional; results in products/techniques
Soft-applied: Applied social sciences	Functional; utilitarian; concerned with enhancement of [semi-] professional practice; uses case studies and case law to a large extent; results in protocols/procedures

Figure 3. The Nature of Knowledge and Disciplinary Grouping in Becher & Trowler (2001, p.36)

For example, Charles (2003, 2006a, 2006b, 2009) attempted to identify the link between language and epistemology by scrutinizing the discourse features of a word or pattern among theses from a physical science discipline (i.e., materials science) compared to those from a social science (i.e., political science). Charles (2003) focused on the role of anaphoric nouns. In politics, an anaphoric noun indicates the work against which one's own work reacts, meaning writers are more likely to evaluate that information negatively; meanwhile, in the materials science, writers are more likely to express a positive stance toward such information as anaphoric nouns indicate the work on which their own work is built. Such findings are well linked to the epistemological features of cumulative construction of knowledge in physical science disciplines (e.g., materials science) and recursive knowledge-building in social sciences (e.g., political science) (p. 322). Charles (2009) also exemplified how epistemological knowledge and corpus findings are well linked with one another. Becher and Trowler (2001) noted that knowledge in the social sciences is likely to be concerned with particulars whereas that in the natural sciences deals primarily with universals. They compared the figure for restrictive adverbs in two disciplinary corpora:

Restrictive adverb	Politics	Materials
Only	143.7	118.0
Simply	23.7	12.3

Just	18.4	6.7
Merely	21.6	2.7
Total	207.4	139.7

Table 3. Restrictive Adverbs (per 0.1 mil.) (Charles, 2009, p. 154)

The narrower focus is epistemologically required for the study of particular events and entities in politics but not in materials sciences, as indicated by the more frequent use of restrictive adverbs in Table 3.

From a different perspective, Hunston (2011) presented interesting figures for *fact* and *hypothesis* among disciplines in the academic section of the BNC:

		fact		*hypothesis*
Register	Per mil.	'in fact' per mil.	'fact' less 'in fact'	per mil.
Politics, Law, Education	597.58	184.90	412.68	16.0
Humanities	643.61	294.91	348.7	36.1
Social Science	572.57	244.84	327.73	79.5
Natural Science	339.98	148.40	191.58	79.7
Engineering	341.11	189.50	151.61	91.4
Medicine	191.99	74.55	117.44	122.5

Table 4. Fact versus Hypothesis in Academic Disciplines (Hunston, 2011, p. 109)

The disciplines with the most facts use the word *fact* least often in their discourse, whereas the figure for *hypothesis* presents the opposite tendency. Medicine, natural science, social science, and engineering fields use *hypothesis* most; humanities and politics, law, and education use it least (Hunston, 2011, p. 109).

4.4 A Short Summary of Nishina (2010)

Finally, this section shortly summarizes the essence of Nishina (2010), who investigated the pattern ADJ PREP N in research articles of the epistemologically same fields—namely, the two soft-applied disciplines of applied linguistics and business studies (more than 2.5 million words in each field). The study included a quantitative analysis (i.e., correspondence analysis) and a qualitative analysis (i.e., corpus-based discourse analysis using the

framework of appraisal theory [Martin & Rose, 2007]). The two research questions for the study are:

(1)What sort of differences are quantitatively and qualitatively identified in the pattern use between two disciplinary corpora through a corpus-based approach?;
(2)What sort of insights into disciplinary culture can be gained and generalized from an investigation of the pattern ADJ PREP N in applied linguistics and business studies?

Some of the recent academic discourse studies have prioritized the pattern it v-link ADJ that/to-inf. (e.g., Charles, 2004; Groom, 2007) since the that-clause and to-inf. are stance markers. However, as Chafe and Danielewicz (1986) and Chafe (1982, 1985) suggested, both adjectival subordination constructions and adjectival prepositional phrases (and patterns) are used to express the idea's unit integration and expansion. Such adjectival prepositional patterns are comprehensively listed in Francis et al. (1998).

Data for the corpora include (1) the corpora source; (2) data for ADJ PREP N; (3) high-frequency ADJ in ADJ PREP N; and (4) CA plot for ADJ PREP N.

Journal Name (Applied Linguistics)	Published Year	Texts	Tokens	Types
Language and Culture (Cognitive)	2005-6	36	338,256	11,287
International Journal of Corpus Linguistics (Corpus)	2005-6	34	314,375	17,061
Journal of English for Specific Purposes (ESP)	2005-6	39	312,483	14,252
Language Learning (LL)	2005-6	35	364,731	14,655
Studies in Second Language Acquisition (SLA)	2004-5	34	348,910	12,515
Language and Speech (Speech)	2003-4	29	322,596	11,732
TESOL Quarterly (TESOL)	2005-6	43	341,187	16,194
Language Testing (Testing)	2003-5	39	324,462	11,722
Journal Name (Business)	**Published Year**	**Texts**	**Tokens**	**Types**
Journal of Accounting Research (Accounting)	2005	27	332,721	9,470
Quarterly Journal of Business and Economics (Economics)	2000-5	63	304,420	9,914
Journal of Business Finance and Accounting (Finance)	2005	66	407,018	11,874
American Business Law Journal (Business Law)	2000-5	34	362,292	15,157
Journal of (Small) Business and Management (Management)	2000-5	65	334,237	14,256
Journal of Business and Industrial Marketing (Marketing)	2004-5	54	296,501	11,611
Business and Society (Society)	2003-5	44	336,610	15,314
Journal of Business Strategy (Strategy)	2001-5	83	294,878	15,527

Figure 4. Source for corpora

8 High-Frequent Patterns						**8 Low-Frequent Patterns**					
ADJ *about* N			ADJ *of* N			ADJ *against* N			ADJ *between* N		
	ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC
Tokens	84	116	Tokens	827	726	Tokens	4	3	Tokens	4	5
Types	36	50	Types	53	67	Types	3	3	Types	1	2
TTR	0.429	0.431	TTR	0.064	0.092	TTR	0.750	1.00	TTR	0.250	0.400
ADJ *for* N			ADJ *on* N			ADJ *as* N			ADJ *by* N		
	ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC
Tokens	727	714	Tokens	1635	2107	Tokens	52	76	Tokens	50	93
Types	71	74	Types	23	27	Types	19	19	Types	21	26
TTR	0.098	0.104	TTR	0.014	0.013	TTR	0.365	0.250	TTR	0.420	0.280
ADJ *from* N			ADJ *to* N			ADJ *as to* N			ADJ *over* N		
	ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC
Tokens	476	498	Tokens	5001	5886	Tokens	8	9	Tokens	2	3
Types	27	28	Types	175	179	Types	5	9	Types	2	3
TTR	0.057	0.056	TTR	0.035	0.030	TTR	0.625	1.00	TTR	1.00	1.00
ADJ *in* N			ADJ *with* N			ADJ *at* N			ADJ *toward(s)* N		
	ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC		ALC	BC
Tokens	1540	1617	Tokens	1561	3076	Tokens	55	39	Tokens	25	19
Types	69	81	Types	76	81	Types	14	12	Types	3	5
TTR	0.045	0.050	TTR	0.049	0.026	TTR	0.255	0.308	TTR	0.120	0.263

Figure 5. Data for ADJ PREP N

ADJ *about* N							ADJ *of* N						
Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	BNC	Per. 2.5M	Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	BNC	Per. 2.5M
1	confident	11	knowledgeable	11	concerned	37	1	aware	206	aware	110	aware	157
2	clear	8	optimistic	8	worried	33	2	independent	91	independent	77	full	139
3	enthusiastic	6	cautious	7	sorry	10	3	typical	78	capable	68	capable	107
4	explicit	5	serious	6	sure	9	4	capable	70	representative	59	short	54
5	positive	4	uncertain	6	happy	7	5	representative	60	indicative	49	free	35
ADJ *for* N							ADJ *on* N						
Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	BNC	Per. 2.5M	Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	BNC	Per. 2.5M
1	available	97	responsible	172	responsible	169	1	based	1448	based	1835	dependent	48
2	responsible	97	available	85	available	72	2	dependent	82	dependent	128	available	26
3	necessary	86	necessary	77	ready	56	3	high	25	conditional	32	keen	16
4	appropriate	72	appropriate	41	suitable	48	4	correct	15	contingent	18	high	13
5	useful	47	liable	34	good	47	5	low	14	high	11	intent	6
ADJ *from* N							ADJ *to* N						
Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	BNC	Per. 2.5M	Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	BNC	Per. 2.5M
1	different	242	different	266	different	82	1	due	737	related	1286	similar	84
2	far	43	available	42	available	54	2	related	608	due	668	available	75
3	distinct	30	distinct	33	free	24	3	similar	452	similar	444	close	66
4	absent	19	far	28	far	21	4	sensitive	218	subject	241	used	62
5	separate	18	separate	15	distinct	16	5	relevant	175	equal	202	open	56
ADJ *in* N							ADJ *with* N						
Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	BNC	Per. 2.5M	Order	ALC	Freq.	BC	Freq.	BNC	Per. 2.5M
1	involved	280	involved	264	involved	199	1	associated	575	consistent	1307	concerned	115
2	present	153	significant	156	interested	139	2	consistent	361	associated	1211	wrong	42
3	interested	131	important	129	available	61	3	concerned	144	concerned	81	consistent	33
4	engaged	101	engaged	127	important	34	4	compatible	92	inconsistent	80	involved	31
5	similar	71	interested	125	present	32	5	familiar	91	firm	63	familiar	30

Figure 6. High-frequency ADJ in the pattern

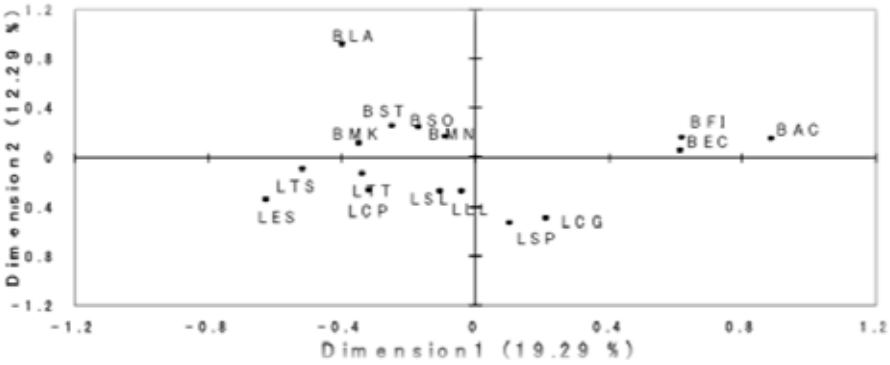


Figure 7. CA plot for sub-disciplines

As Figure 7 indicates, the use of the patterns ADJ PREP N quantitatively somewhat differs in the two corpora, but it is unclear how they differ. To address this issue, semantic groups of each adjective pattern were first identified; then their discourse functions in the two corpora were examined. Table 5 indicates the semantic groups of ADJ *about* N.

Order	ALC	Freq.	BC	Freq.
1	OPTIMISM	20	NERVOUSNESS	17
2	CERTAINTY	14	OPTIMISM	15
3	NERVOUSNESS	14	CERTAINTY	14
4	ENTHUSIASM	6	WISDOM	11
5	WISDOM	0	ENTHUSIASM	6
6	OTHER MEANINGS	30	OTHER MEANINGS	53
Total		84		116

Table 5. Semantic groups of **ADJ *about* N**

For instance, the OPTIMISM group most frequently occurs in ALC, whereas the NERVOUSNESS group occurs more in business studies. After extracting such data for each pattern, these groups were categorized into two large discourse functions expressed by the patterns attitude and relation. Following Martin and Rose (2007), attitude was further sub-categorized into the type of judgment, affect, and appreciation. The author also divided relation into connection and attribution. Finally, semantic groups of the pattern were grouped into each of the three sub-functions in attitude and the two sub-functions in relation. Semantic groups in attitude include BIAS, USEFULNESS, IMPORTANCE, and CERTAINTY in the judgment type; OPTIMISM, ENTHUSIASM, and NERVOUSNESS in the affect type; and SKILLFULNESS and WISDOM in the appreciation type. Semantic groups in relation include: SIMILARITY, ASSOCIATION, DEPENDENCE, DISTANCE, DETECTABILITY, AFFECTEDNESS, and INVOLVEMENT in the connection type and ABILITY, RESPONSIBILITY, INHERENCE, UNIQUENESS, REPRESENTATIVENESS, and BASIS in the attribute type.

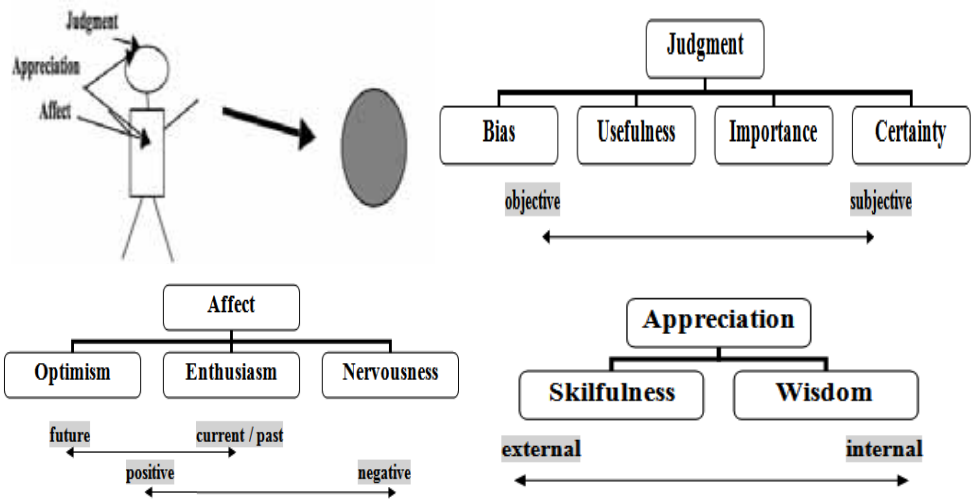


Figure 8. Attitude (how people see things) and its semantic categories

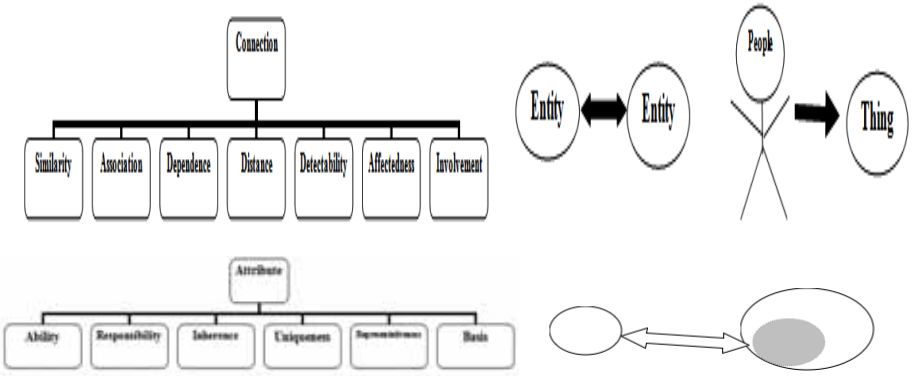


Figure 9. Relation and its semantic categories

As the space in the current paper is relatively limited, the following sub-sections highlight the study's findings that link language and disciplinary values.

4.4.1 Monogloss and heterogloss: ADJ about N

The voice of evaluative meaning is divided into two types: monogloss (or single voice), when "the source is simply the author" [9] and heterogloss, when "the source of an attitude is other than the writer" (Martin & Rose, 2007, p. 49). Table 6 summarizes the

proportions of these two types of affect evaluation in the pattern ADJ about N.

	OPTIMISM		NERVOUSNESS		ENTHUSIASM		*affect* (Total)	
	mono	*hetero*	*mono*	*hetero*	*mono*	*hetero*	*mono*	*hetero*
ALC	35%(7)	65%(13)	29%(4)	71%(10)	0%(0)	100%(6)	**12**% (10)	88% (74)
BC	0%(0)	00%(15)	12%(2)	38%(15)	0%(0)	100%(6)	**4**% (5)	6% (111)

Table 6. Proportion of Monogloss and Heterogloss in Semantic Groups in Affect

In most cases, the discourse function of the pattern ADJ about N is to express affect (i.e., people's emotion) as a subtype of attitude. Table 6 indicates that heterogloss occurs much more frequently than monogloss in both corpora. However, it is also worth noting that monogloss occurs three times as frequently in ALC as it does in BC. In other words, applied linguists are more likely to express their emotion—namely, how they feel about their study. Identifying whether affect is writer-oriented or other-oriented is important for clarifying the ways in which each discipline treats such an ambiguous phenomenon in people because monogloss is the realization of subjective emotion whereas heterogloss is the realization of objective observation for another's emotion.

For instance, the semantic groups in affect type (e.g., the ENTHUSIASM group and the NERVOUSNESS group) reveal evaluations in ALC that focus on individual psychological consequences on the one hand and evaluations in BC that focus on material consequences on the other. Writers in both disciplines, for instance, often employ NERVOUSNESS phraseologies to describe their own or other people's awareness of (and, thus, desire to avoid) the possible negative consequences of following a particular course of action. In ALC, this wariness typically relates to the writer's (possible) own interpretation of research findings (i.e., monogloss), but in BC it invariably relates to corporate decision-making processes as an objective observation (i.e., heterogloss):

[Applied Linguistics]
・Because this lack of a difference is in fact a null effect, we should be cautious about interpreting these data. (ALC: Cognitive2005_21)
・As this study was not an experimental study manipulating specific task characteristics, we still must be cautious about the exact interpretation of the task effects. (ALC: Testing2005_1)
・Reflection on the other issues raised in the introduction would make us cautious about generalizing beyond the context of ….. (ALC: ESP2006_3)

[Business Studies]
・An NIRI survey (2001) conducted after the effective date of Regulation FD, however, suggests that companies are not as apprehensive about information releases following implementation. (BC:Economics2004_7)
・…companies face reputational penalties for reducing dividends and are therefore cautious about adjusting dividends. (BC: Management2003_10)
・Rather than excluding federally preemptive legislation, Calabresi's elevation of the common law as a vehicle to right statutory wrongs simply suggests that Congress might be cautious about using federal preemption as a means of imposing regulatory uniformity. (BC: Law2000_4)
・This decline made investors anxious about the new strategy, and they pressured management to back off of their seemingly risky direction. (BC: Strategy2002_6)

4.4.2 Disciplinary prosody: Patterns expressing attitude

Next, disciplinary prosody—describing the semantic prosody peculiar to a particular discipline [10]—was examined. With the patterns expressing affect (e.g., *optimistic about* N), writers in BC promote stances toward business matters that are conversely cautious and even pessimistic at times; they also express concession and skeptical attitudes, views, or expectations.

01s the optimistic bias. Analysts may be optimistic about earnings, but if investors use the
02t owners who own larger firms are more optimistic about future increased sales, it would n
03, and check cashing services were less optimistic about future sales than communications,
04h sales over $250,000 a year were more optimistic about future sales than owners of firms
05ations. Sole proprietorships were less optimistic about growth than partnerships and corpo
06ver events in their lives and are less optimistic about the future (Dembers & Brooks, 1989
07olution mechanisms.(n62) While Peck is optimistic about the role of the United Nations, sh
08ncing, where firms that are relatively optimistic about their stock price prospects but co

Meanwhile, using these patterns of affect function (especially the enthusiam and optimism groups), writers in applied linguistics express (or make efforts to gain) strong feelings of confidence or passion about ideas, abilities, solutions, activities, skills, and research consequences, which is also manifested in the fact that these patterns often co-occur with amplifiers (e.g., *quite*, *increasingly*, *extremely*), a comparative *more* (more than 50% of the total), or other language markers highlighting feelings of optimism or passion (e.g., *remain*, *hope*, *nevertheless*, *despite*).

- But I also hope they will nevertheless be **optimistic about** the ideas set out for planning at the end of this article. (ALC: TESOL2005_1)

- Despite the extra demands that the collaborative program makes on them, instructors are **enthusiastic about** participating in the program because they find that students enrolled in the program are generally more motivated, have a better attitude, and work harder. (ALC: ESP2006_20)
- Although no proficiency test was administered to either Natalie or Bernd, they had both been studying English for 2 years at a German university prior to taking part in the study, during which time they had to pass a number of exams to be eligible for the study abroad program, and were both extremely **enthusiastic about** English. (ALC: LL2006_11))

Based on these examples, it is assumed that the comparative value is linked to the specific business cultural norm—namely, a cautious attitude toward positive emotions [11]. Thus, the default assumption among research articles authors in business studies is not to have a positive emotion (e.g., optimistic feeling) about business activities, transactions or performances.

In the same token, several patterns of judgment function also express such disciplinary prosody. Turning to neutral meanings using *neutral about/on/between* N in the bias group, BC is likely to regard neutral business situations positively, as providing contexts for free and fair business competition unhindered by arbitrary biases, rules, or restrictions.

- The government will be **neutral about** the technology choices made by local companies……After the WTO accession, the government will be **neutral on** technology choices, and companies that purchase technologies will make the decision based on their competitive strategies. The result is that technology development becomes less risky, because the company no longer needs to bet on one particular technology. (BC: Management2003_12)
- Mega-exchange, a model that is **neutral between** supplier and buyer and that: acts as a central trading hub to facilitate transactions between buyers and suppliers; is usually run by third-party market makers, where it gathers buyers and suppliers to enable efficient trading between them. (BC: Marketing2005_13)

Neutral conditions or relations are often regarded as favorable and profitable situations in business discourse as no external pressures or constraints on business activity exist. The emphasis is on positive evaluations of situations in which no biases or preferences apply. Such instances express reversal prosody in a sense: The inherent meaning of a pattern is cancelled, and the opposite connotation is expressed by the disciplinary culture.

4.4.3 Differences in message style: Hedges or clarity

The differences in two disciplines are further evident in message style. The patterns in the usefulness group (e.g., ADJ *for* N) are, for instance, more likely to express a judgmental attitude toward things in hedged way with (semi-)modals and adverbs in ALC whereas they more likely to express their views confidently and non-ambivalently with no such modal meanings in BC. This difference lies in the distinction in the ways in which they view the world in the two disciplines: ALC has a more human-like, subjective view of the world while BC has a more objective, machine-like view of the world.

In the 20 examples with modals in ALC, most cases express the writer's attitude in a hedged or toned-down way, using *might* and *would.* On the other hand, in the 9 examples with modals in BC, most cases feature *will*, *may*, and *can*. Applied linguists are thus more likely to avoid making overt judgments than business researchers are. This difference is also apparent in instances featuring collocations with epistemic semi-modals.

[With modals in ALC]

g one. Although other metaphors may be appropriate for other learners, the learner per
ctic priming what priming might be good for in everyday language 782 ALARIO ET AL. use
controlled elicitation tests might be appropriate for pedagogically motivated inquiry, th
terviewer, suggesting that it might be appropriate for use with learners of lower levels o
f 5. She noted that the tasks might be appropriate for undergraduate students, but she was
t of written and spoken texts might be appropriate for each level. Similarly, Urquhart and
r fields (e.g. computation) may not be appropriate for describing real language data. (c)
ified as a TCU because it would not be appropriate for the receiver to interrupt the calle
h this level of attention might not be sufficient for awareness, for seeing the stimulus.
post-hoc interpretations that would be unsuitable for developing more specific hypotheses.
lt for everybody. PS: Yes, it would be fine for me if we could do it in Dutch. (Laughs) PB
with barrier, hearing barrier would be sufficient for identification of that word. Thus, d
esentations that in principle would be sufficient for differentiating known words from oth
ic and articulatory relations would be sufficient for all distinctive features of the worl
ening test was developed that would be suitable for the learners proficiency level. Thr
prompts included wording that would be suitable for both male and female speakers. This wa
erb of swinging, which would have been appropriate for the swinging event. It seems unlike
corpus. This assumption may have been wrong for a few tokens only; thus, a possible lemma
tertain a grammar that would have been appropriate for a Southern English listener instead

[With modals in BC]

a holistic approach to markets can be good for corporate profitability. One approach is t
ooperate with government policy can be good for corporate profitability. To answer this qu
ing which specific HR functions may be eligible for outsourcing. It is important to distin

would also imply that the time may be right for increased merger activity between stock m
d logistics considerations. It must be appropriate for the organization concerned. Organiz
lso argued that the program may not be suitable for other developing countries. 8 The numb
ibuting to societal betterment will be good for business. Scholars offer two complementary
e probability that an employee will be eligible for health insurance at work. In the UK mo
vises a patient that exercise would be good for him, he has clearly both stated a fact abo

[With semi-modals in ALC]

nts and their learning was found to be insufficient for explaining the complexities of tea
easy. Because the test is meant to be appropriate for children in Grades 2 through 5, it
s good for Europe or the USA had to be good for KwaZulu (p. 22). From Pakistan, Shamim
ssage before the passage is said to be suitable for his or her use. When his or her score
5% and 90%, the material is said to be suitable for use in supervised instruction. A Table
1072, 1857) in the study seemed to be adequate for the 3PL MML estimation that usually re
weight, though a pass is needed to be eligible for tertiary education. In contrast, the a
y, the rates were, however, considered acceptable for the purposes of this study, since th
n Hong Kong, and as such is considered suitable for a graduating cohort irrespective of th
etters, while e-mail is not considered appropriate for the conveyance of such letters. The
own below: (1) The industry was deemed suitable for testing our hypothesis [as it includes
el of knowledge, the words were deemed appropriate for this study. The resultant list of v
ingle model can be considered entirely appropriate for learners in different academic disc
ng text-units in the ICE corpus seemed sufficient for this purpose. In the majority of ca
d Spanish. Although the stimuli seemed suitable for older infants it was uncertain whether
7). The plosive characterization seems appropriate for our isiZulu /ʃ「/ stimuli, which are

By the same token, collocating adverbials with this group in the pattern demonstrates that ALC is more likely to add modalizing comments of all kinds than business studies are. Table 7 summarizes these collocating adverbials, indicating that adverbials occur more than twice as frequently in ALC as they do in BC:

Order	ALC	Freq.	BC	Freq.
1	more	14	not	5
2	not	12	more	3
3	particularly	5	most	3
4	quite	3	no longer	2
5	most	3	particularly	2
6	entirely	2	especially	2
7	less	2	better	2
8	rhetorically	1	too	1
9	well	1	theoretically	1
10	very	1	less	1
11	so	1	extremely	1

12	developmentally	1	generally	1
13	easily	1	intrinsically	1
14	also	1	best	1
15	certainly	1		
16	eminently	1		
17	just	1		
18	largely	1		
19	necessarily	1		
Total		53		26

Table 7. Collocating Adverbials

By and large, the table shows that amplifiers, diminishers, commentative, and stance adverbs highlight how a writer feels about a judgment that he or she has made or is making. The fact that such features are much more strongly associated with ALC allows us to speculate that the subjectivity of the analyst is more foregrounded in applied linguistics than it is in business studies, where there seems to be more of an attempt to present arguments as having a logical inevitability to them.

[Applied Linguistics]

- Despite the acknowledgment that no single model can be <u>considered entirely</u> **appropriate for** learners in different academic disciplines, reasons are given to explain why constituent steps should be investigated in sufficient detail if ESP teachers are to provide a pedagogically meaningful model for second language learners in a particular discipline. (ALC: ESP2006_14)
- The proposed rating scale <u>may be particularly</u> **appropriate for** use by EAP learners…(ALC: ESP2006_21)
- This situation was <u>obviously not</u> **ideal for** addressing the research question more fully. (ALC: Testing2004_2)
- Bachman's definition of textual competence <u>may be more</u> **suitable for** us in this respect: Textual competence includes the knowledge of the conventions for joining utterances together to form a text…(ALC: Corpus2005_7)

[Business Studies]

- Abraham, Seyyed, and Al-EIg (2001), in an overview of the stock markets in Bahrain, Kuwait, and Saudi Arabia, <u>conclude</u> that the three markets are **suitable for** international diversification purposes and also can be used to hedge against oil price fluctuations. (BC: Economics2004_8)
- The Conference champions its promulgated acts as worthy of state adoption based on its <u>conclusion</u> that means-based uniformity is **appropriate for** this area of private law. (BC: Law2000_4)

- This period is **ideal for** an investigation of the steel industry since it traverses monumental changes from the 1970's decade of crises, the 1980's decade of catastrophe, and the 1990's renaissance (Stubbles, 1995). (BC: Strategy2004_4)
- The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sample adequacy indicated that the 28-item sample was not **adequate for** factor analysis (KMO measure = 0.51). (BC: Management2000_22).

The instances in BC in particular describe the research target, approach, or consequence in a straightforward manner, since such usefulness has already been testified to by the previous studies, has been indicated by the research data (or specific logical reason), can be extrapolated from a given fact, or is common knowledge shared in the business discourse community.

4.4.4 Disciplinary parameters in *attitude*

The discourse analysis for the patterns in the two disciplinary corpora can be used to identify the disciplinary parameters. Table 8 summarizes the disciplinary parameters speculated from the patterns for *attitude*.

ALC	BC	Semantic Groups	Attitude Type
+neutral (-biased view)	+critical (+alternative view)	BIAS	Judgment
+human-like (+subjective)	+machine-like (+objective)	USEFULNESS	
+commentative	+concise	USEFULNESS	
+hedged (+unconfident)	+assertive (+confident)	USEFULNESS/IMPORTANCE	
+generalizing	+particularizing	IMPORTANCE	
+abstract target	+concrete target	IMPORTANCE	
+current target	+future target	CERTAINTY	
+optimistic (+subjective)	+cautious (+objective)	OPTIMISM/ENTHUSIASM	Affect
+emotion generated (+focus)	+emotion reported (-focus)	NERVOUSNESS	
+generalizing	+particularizing	SKILFULNESS/WISDOM	Appreciation
+internal	+external	SKILFULNESS	

Table 8. Disciplinary Parameters in Attitude

Referring to the disciplinary discourse features of the patterns that express relational function as well, Nishina's (2010) results identified disciplinary cultures and values of applied linguistics and business studies from the pattern ADJ PREP N as follows:

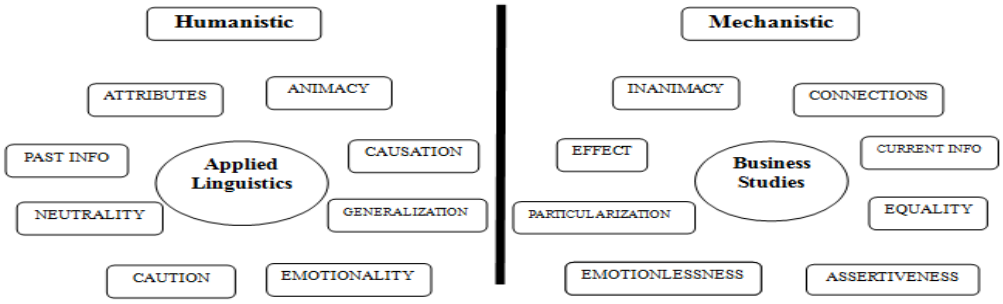


Figure 10. Disciplinary cultures and values of AL and BS

As shown in this study, one of the current trends in applied corpus linguistics is to endeavor to link the language use with the epistemological knowledge and disciplinary values.

5. CONCLUSION

5.1 Concluding Remarks

This paper first summarized historical and recent corpus-based studies by past and present researchers at the UoB, prioritizing how they commonly utilize corpus linguistic approaches to the identification of meaningful language phenomena (e.g., unit of meaning) from authentic texts. In particular, the discussion focused on how the purpose of such research is not fundamentally quantitative in nature. This paper also demonstrated how corpus linguistics and discourse analysis harmonize with one another and how this combination is an effective approach for identifying the link between language and culture. For instance, Nishina (2010) attempted to reveal the detailed cultural values of a particular discipline based on corpus-assisted discourse analysis. The primary essence in Birmingham school—namely, a word and a sequence of words are always contextual—still lives in much of the current studies at the UoB. This tradition will likely continue long into the future.

5.2 Future Corpus Research at the UoB

Hunston's recent studies tackle the interface among corpus linguistics, phraseology, and evaluative meanings. The direction of corpus research at the UoB will follow her studies and continue to extract qualitative discourse features from corpora. In particular, some ongoing and future topics for corpus studies at the UoB would be evaluation; semantic categories of lexico-grammatical patterns; links between language and (academic) culture; discourse features in sub-genres and sub-disciplines; and new word class in English. For instance, Hunston (2011) highlighted the importance of modal-like expressions in English largely because an English native speaker prefers modal-like expressions to modal verbs. As a result, learners of English consistently use modal auxiliaries more frequently than native speakers of English do (Aijmer, 2002). Since modal-like expressions express evaluative meanings, by listing such expressions, one set of texts can be measured against another to compare the amount and type of such evaluative language in each (Biber, 2006; Charles, 2006a, 2006b; Hyland, 2009). Therefore, it would be a qualitative and meaningful study to identify such evaluative features from corpora and scrutinize their discourse features.

NOTAS

1 The current director of the CCR is Professor Paul Thompson; the technical director is Dr. Oliver Mason.

1 The current director of the DRC is Dr. Rosamund Moon.

1 For more information on CHAB, visit https://arts-ccr-002.bham.ac.uk/chab/ (Note: the interface is currently under development).

1 The Birmingham Concordancer is a web application that offers various tools from modern concordancers.

1 The SQL-Based Corpus Analyser (SCAn) is a corpus search engine that stores corpora in a MySQL database.

1 A large collection of tools for compiling corpora have been developed as part of CHAB, particularly for use with SCAn.

1 The phrase *at mo* does not occur in the BoE and is peculiar to TMs (Tagg, 2009, p. 241).

1 For instance, Hyland and Tse (2004, p. 157) defined *metadiscourse* as "the *linguistic resources* used to organize a discourse or the writer's stance towards either its content or the reader"; Conrad and Biber (2000, p. 57) defined *stance* as "a cover term for the expression of personal feelings and assessments."

1 *Monogloss* can be detected through personal pronouns, adverbs, modals, and so on.

1 The hint of the concept for the disciplinary prosody in this study emerged from O'Halloran's (2007, 2010) register prosody and semantic prosody in business discourse in Nelson (2006).

1 The comparative value—one of three evaluative values (viz. comparative, subjective, and social)—indicates a situation in which something is compared to the disciplinary, cultural, or social norm (Labov, 1972; Thompson & Hunston, 2000).

REFERENCES

Aijmer, K. (2002). Modality in advanced Swedish learners' written interlanguage. In S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (Eds.), Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching (pp.55-76). Amsterdam: Benjamins.

Becher, T., & Trowler. P. R. (2001). Academic tribes and territories (2nd ed.). Milton Keynes: SRHE/Open University Press

Biber, D. (1988). Variation across Speech and Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Biber, D. (2006). Stance in spoken and written university registers. Journal of English for Academic Purposes, 5, 97-116.

Biber, D., & Finegan, E. (1989). Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. Text, 9(1), 93-124.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). Longman grammar of spoken and written English. Harlow: Pearson Education.

Caldas-Coulthard, C.R., & Coulthard, M. (Eds). (1996). Texts and Practices: Reading in Critical discourse analysis. London: Routledge.

Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. Tannen (Ed.), Spoken and written language: Exploring orality and literacy (pp. 35-53). Norwood, NJ: Ablex.

Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing (pp. 105-123). Cambridge: Cambridge University Press.

Chafe, W., & Danielewicz, J. (1986). Properties of spoken and written language. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), Comprehending oral and written language (pp. 83-113). New York, NY: Academic Press.

Charles, M. (2003). "This mystery...": A corpus-based study of the use of nouns to construct stance in theses from two contrasting disciplines. Journal of English for Academic Purposes 2, 313-326.

Charles, M. (2004). The construction of stance: A corpus-based investigation of two contrasting disciplines. Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham, UK.

Charles, M. (2006a). Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: A corpus-based study of theses in two disciplines. English for Specific Purposes, 25(3), 310-331.

Charles, M. (2006b). The construction of stance in reporting clauses: A cross-disciplinary study of theses. Applied Linguistics 27, 492-518.

Charles, M. (2009). Stance, interaction and the rhetorical patterns of restrictive adverbs: Discourse roles of only, just, simply and merely. In M. Charles, D. Pecorari & S. Hunston (Eds.), Academic writing: At the interface of corpus and discourse (p.152-169). London: Continuum.

Conrad, S., & Biber, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse (pp.56-73). Oxford: Oxford University Press.

Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. Text, 20(1), 29-62.

Fang, W. (2009). A corpus-based analysis of the lexical item "international community". The Birmingham Journal of Literature and Language, 2, 52-61.

Fillmore, C.J. (1977). The case for case reopened. In P. Cole & J. Sadock (Eds.), Syntax and semantics. vol. 8: Grammatical relations (pp.59-82). New York: Academic Press.

Fillmore, C.J. (1977). Topics in lexical semantics. In R.W.Cole (Ed.), Current issues in linguistic theory (pp.76-138). Bloomington: Indiana University Press.

Fillmore, C.J. (1985). Frames and semantics of understanding. Quaderni di Semantica, 6, 222-254.

Firth, J. R. (1957). Papers in linguistics 1934-1951. Oxford: Oxford University Press.

Firth. J. R. (1935). The technique of semantics. Transactions of the Philological Society, 7, 36-72.

Fontenelle, T. (Ed.). (2003). Special issue: FrameNet and frame semantics. International Journal of Lexicography, 16(3), 235-50.

Francis, G., Hunston, S., & Manning, E. (1996). Collins COBUILD grammar patterns 1: Verbs. London: Harper Collins.

Francis, G., Hunston, S., & Manning, E. (1998). Collins COBUILD grammar patterns 2: Nouns and adjectives. London: Harper Collins.

Gries, S. T. (2008). Quantitative corpus linguistics with R: A practical introduction. London: Routledge.

Groom, N. (2007). Phraseology and epistemology in humanities writing. Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham, UK.

Halliday, M.A.K. (1993). Quantitative studies and probabilities in grammar. In M. Hoey (Ed.), Data description discourse (pp.1-25). London: HarperCollins.

Hunston, S. (2000). Evaluation and the planes of discourse: Status and value in persuasive texts. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse (pp.176-207). Oxford: Oxford University Press.

Hunston, S. (2002). Corpora in applied linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Hunston, S. (2006). Phraseology and system: A contribution to the debate. In G. Thompson & S. Hunston (Eds.), System and corpus: Exploring connections (pp.55-80). London: Equinox.

Hunston, S. (2008). Starting with the small words: Patterns, lexis and semantic sequences. International Journal of Corpus Linguistics, 13(3), 271-295.

Hunston, S. (2011). Corpus approach to evaluation: Phraseology and evaluative language. New York: Routledge.

Hunston, S., & Francis, G. (1999). Pattern grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English. Amsterdam: John Benjamins.

Hunston, S., & Sinclair, J. (2000). A local grammar of evaluation. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse (pp.74-101). Oxford: Oxford University Press.

Hunston, S., & Thompson, G. (2000). Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University Press.

Hyland, K. (2000). Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing. London: Longman.

Hyland, K. (2009). Corpus informed discourse analysis: The case study of academic engagement. In M. Charles, D. Pecorari & S. Hunston (Eds.), Academic writing: At the interface of corpus and discourse (pp.110-128). London: Continuum.

Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. Applied Linguistics, 25, 156-176.

Krishnamurthy, R. (Ed.). (2004). English collocation studies: The OSTI report. London and New York: Continuum.

Labov, W. (1972). Language in the inner city. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.

Levin, B. (1993). English verb classes and alternations: A preliminary investigation. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Louw, B. (1993). Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. In M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (Eds.), Text and technology: In honour of John Sinclair (pp.157-176). Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J. R., & Rose, D. (2007). Working with discourse: Meaning beyond the clause (2nd ed.). London: Continuum.

Martin, J. R., & White, P. (2005). The language of evaluation: Appraisal in English. London: Palgrave.

Mason, O. (2000). Programming for corpus linguistics: How to do text analysis with java. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Mason, O., & Hunston, S. (2004). The automatic recognition of verb patterns: A feasibility study. International Journal of Corpus Linguistics, 9(2), 253-270.

Matthiessen, C. (2006). Frequency profiles of some basic grammatical systems: An interim report. In G. Thompson & S. Hunston (Eds.), System and corpus: Exploring connections (pp.103-142). London: Equinox.

Moon, R. (1998). Fixed expressions and idioms in English: A corpus based approach. Oxford: Clarendon Press.

Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Nelson, M. (2006). Semantic associations in business English: A corpus-based analysis. English for Specific Purposes, 25(2), 217-234.

Nishina, Y. (2010). Evaluative meaning and disciplinary values: A corpus-based study of adjective patterns in research articles in applied linguistics and business studies. Doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham, UK.

O'Halloran, K. (2007). Critical discourse analysis and the corpus-informed interpretation of metaphor at the register level. Applied Linguistics, 28(1), 1-24.

O'Halloran, K. (2010). Investigating metaphor and ideology in hard news stories. In S. Hunston & D. Oakey (Eds.), Introducing applied linguistics: Concepts and skilss (pp.100-107). New York: Routledge.

Palmer, H. & A. S. Hornby. (1933). The second interim report on English collocations. Tokyo: Kaitakusha.

Partington, A. (2004). Utterly content in each other's company: Semantic prosody and semantic preference. International Journal of Corpus Linguistics, 9(1), 131-156.

Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), Language and communication (pp. 191-226). London: Longman.

Sinclair, J. M. (1991). Corpus, concordance, collocation. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. M. (1996). The search for units of meaning. Textus, 9(1), 75-106.

Sinclair, J. M. (1998). The lexical item. In E. Weigand (Ed.), Contrastive lexical semantics (pp.1-24). Amsterdam: Benjamins.

Sinclair, J. M. (2004). Trust the text: Language, corpus and discourse. London: Routledge.

Sinclair, J. M. (Ed.). (1987). Collins COBUILD English language dictionary (1st ed.). London: Williams Collins Sons & Co Ltd.

Sinclair, J. M. (Ed.). (2006). Collins COBUILD advanced learner's English dictionary (5th ed.). Glasgow: HarperCollins.

Stubbs, M. (1995). Corpus evidence for norms of lexical collocation. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson (pp. 245-256). Oxford: Oxford University Press.

Stubbs, M. (2001). Words and phrases. Oxford: Blackwell.

Tagg, C. (2009). A corpus linguistics study of SMS text messaging. Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham, UK.

Teubert, W. (2003). Writing, hermeneutics, and corpus linguistics. Logos and Language, 4, 1-17.

Teubert, W. (2005). My version of corpus linguistics. International Journal of Corpus Linguistics, 10(1), 1-13.

Teubert, W. (2008). Sinclair, pattern grammar and the question of hatred. International Journal of Corpus Linguistics, 12, 223-247.

Teubert, W., & Cermakova, A. (2007). Corpus linguistics: A short introduction. London and New York: Continuum.

Thompson, G., & Hunston, S. (2000). Evaluation: An introduction. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse (pp.1-27). Oxford: Oxford University Press.

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

LAS FRONTERAS DE LA TRADUCCIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ITALÓFONOS

Raffaella Odicino
Universidad Católica de Milán
raffaella.odicino@unicatt.it

Odicino, R. (2013). Las fronteras de la traducción en la didáctica del español para fines específicos. El caso de los estudiante suniversitarios italófonos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

El presente trabajo plantea la validez de la traducción especializada como instrumento didáctico tanto de E/LE como el aprendizaje de las competencias necesarias para los futuros profesionales en diversos ámbitos del mundo laboral: turismo, empresa, comunicación, relaciones internacionales y literatura. Un instrumento didáctico que, a partir de la contrastividad, incluye e integra los enfoques lingüísticos y culturales para llegar a una concreta competencia comunicativa intercultural y formar a futuros profesionales competentes, capaces de dominar el léxico y las estructuras gramaticales de la lengua extranjera, así como de saberlas aplicar de manera apropiada a los fines del previsto contexto laboral.

Palabras clave: didáctica traducción, español para fines específicos, didáctica traducción especializada

ABSTRACT

This work proposes the validity of specialized translation as a study aid tool in Spanish as a Foreign Language and in the learning of all the required skills for the future professionals in differents fields of occupational world: tourism, business, communication, international relations and literature. A study aid tool, starting from the contrastive analysis, which inlcudes and integrates linguistic and cultural approaches to reach a concrete, communicative and intercultural competence to bring up qualified professionals, able to control the vocabulary and the grammar structures of a foreign language and to know how to apply them in the required way by a certain working context.

Keywords: *Didactics translation, spanish for specific purposes, specialized translation*

1. CONSIDERACIONES INICIALES

A partir de los años 90 la presencia de la lengua española en las escuelas italianas ha ido aumentando de modo incesante hasta llegar, en la actualidad, a un verdadero 'boom' de inscripciones en las universidades, donde le permite ocupar el primer lugar entre las lenguas extranjeras después del inglési.

Nada sugiere que el proceso pueda ser reversible, no solo por el ininterrumpido aumento de estudiantes, que tal vez consideran (equivocándose) el español una lengua fácilmente 'accesible'ii, sino también por las actuales condiciones sociales que permiten y hacen necesario un nuevo acercamiento a las diferentes culturas implicadas en el sistema económico-comercial internacional (nos referimos en particular a los mercados americanos y al movimiento que generan)iii.

En efecto, la sociedad italiana ha contado, en las últimas décadas, con la presencia de un número creciente de extranjeros en los más diversos sectores. Las comunidades hispanohablantes son entre las más consistentes en el territorio y su presencia va aumentando en los centros de estudio de todos los niveles, condicionando positivamente las relaciones de enseñanza-aprendizaje y brindando la posibilidad de establecer una red de intercambio, e interés, con las diferentes zonas culturales del mundo hispanohablante para

> [...] enriquecerse mutuamente, aprovechar lo diverso para formular y potenciar lo común, lo que significa reconcentrar los esfuerzos de la política educativa hacia una incorporación transversal de las temáticas de la integración [...] (Carpani, D., Sanfelici, L., Ariolfo, R., 2011 :57).

2. CARACTERÍSTICAS, NECESIDADES, OBJETIVOS

Los currículos presentes en las Facultades de Lenguas de las universidades italianas no pueden prescindir de estas consideraciones, y de hecho prevén una formación de expertos lingüísticos en diferentes ámbitos orientada a las posibles ofertas del mercado laboral y a la realidad social que se va configurando. Nos referimos aquí en particular a los ámbitos profesionales del turismo,

de los negocios, de la comunicación y de las relaciones internacionales[iv].

En esas Facultades, durante el primer ciclo de su carrera universitaria, los estudiantes italianos de E/LE reciben una formación lingüística que les permite alcanzar en el segundo año el nivel B1 del *MCER* (Instituto Cervantes, 2002) y ampliar, en el tercero, sus conocimientos al incluir los lenguajes de especialidad que caracterizan a cada rama, disponiendo ya de una buena base lingüística. Pero, ¿qué deben aprender concretamente en las clases de lengua de ese tercer y último año?

Como apunta Maria Vittoria Calvi

> [...] la demanda de formación específica ha propiciado un **cambio** de rumbo **en el estudio de las lenguas de especialidad**, pasando de la insistencia en el léxico y en la terminología especializada al análisis de los aspectos discursivos (propósitos comunicativos, géneros textuales, relación entre los interlocutores, etc.), ya que el impacto social de las lenguas especializadas no es menos decisivo que su valor epistemológico. Esto tiene importantes repercusiones en el terreno didáctico, puesto que la aproximación a estas variedades lingüísticas debe ser multidimensional. (Trovato, G. 2012:7, subrayado nuestro).

Esa multimensionalidad abarca necesariamente un amplio abanico de enfoques y discursos culturales, éticos y estéticos.

Si el punto de partida de todo diseño didáctico son las características y necesidades de los estudiantes, así como los objetivos docentes que nos proponemos alcanzar (Hurtado Albir, A, 1999:10), hay que subrayar que en la didáctica de E/LE para fines específicos el análisis de necesidades es aún más importante y también lo es la definición del contexto en el cual se enmarca el último año de lengua de los futuros expertos lingüísticos (en las diferentes ramas):

- alcanzar el nivel B2;
- familiarizarse con géneros textuales tanto en la lengua materna (LM) como en la extranjera (LE);
- comprender y producir textos en ambas lenguas;
- dominar el lenguaje y conocer la terminología propios del sector;
- estar conscientes de la necesidad de una formación continua que permita estar al paso con una realidad en constante

mutación; de todo lo que implica la variedad de los mercados americanos y el apremiante ritmo de su desarrollo.

La traducción puede ser un excelente punto de partida para respetar esas *características* y *necesidades* y alcanzar los *objetivos docentes,* activando mecanismos de aprendizaje individual y de grupo, y puede ser un punto de partida aun más valioso en el contexto de las aulas masificadas de E/LE de la universidad italiana.

Hay que remarcar que nuestra propuesta no se refiere de ninguna manera a la formación de traductores especializados, sino que propone explotar las posibilidades didácticas de la traducción en la preparación al mundo laboral, en ámbitos en los cuales se requieren conocimientos específicos superiores de E/LE.

3. LENGUAS DE ESPECIALIDAD: ¿TEXTOS O TAREAS?

Un tema muy debatido en los últimos años ha sido el de definir si la adquisición de lenguas para fines específicos debe basarse en textos o tareas (Long, M.H., 2003:15-39).

Aunque es innegable que hay que desarrollar la capacidad de los estudiantes para enfrentarse con la realización de tareas específicas de su propio sector, también es cierto que, en el caso que nos interesa (estudiantes universitarios italianos) los aprendientes difícilmente se encontrarán en su futuro profesional trabajando en un ambiente exclusivamente hispanohablante, mientras que será mucho más frecuente el caso en el cual sean el punto de encuentro/referencia entre el entorno profesional italiano y sus relaciones con el mercado español e hispanoamericano. Esto conlleva la necesidad para ellos de saber mantener una conversación formal utilizando correctamente registro, fórmulas, léxico específico y también elementos pragmáticos del sector, pero sobre todo la capacidad de manejar correctamente un texto especializado escrito. Considerando que, muy a menudo, la tarea requerida será precisamente la de traducir esos textos (contratos de todo tipo, artículos especializados, cartas, presentación de proyectos y productos etc.).

Además, un elemento que hay que tener bien presente a la hora de diseñar el proyecto didáctico es que el profesor de E/LE de un curso para Expertos Lingüísticos no debe ser (y de hecho no lo es) un profesor de la materia específica, sino que debe proporcionar a los estudiantes la competencia lingüística que les permita desenvolverse en su futuro ambiente laboral en español. Por lo

tanto, los objetivos se estructurarán a partir de la lengua y su uso como instrumento profesional, poniendo a los aprendientes en condiciones de desarrollarse individual y autónomamente. Es más, habría que hacer constantemente hincapié en sus conocimientos extralingüísticos, organizando una labor cooperativa entre profesor y alumnos quienes, activando las competencias técnicas que van adquiriendo en su formación especializada, pueden generar los mecanismos inerciales de cooperación e intercambio activo y espontáneo entre el saber del individuo y el que produce el grupo de trabajo.

De acuerdo con M. L. Sabater, consideramos que

> Conviene no olvidar que los alumnos son ya profesionales o futuros profesionales a los que no hay que enseñarles su profesión –que es algo que ya han aprendido o están aprendiendo en otra parte- sino a los que hay que ayudar para que adquieran los instrumentos lingüísticos que necesitan para poder expresarse, recibir información y relacionarse con otros profesionales en una lengua extranjera. (Sabater, M.L., 2000:189).

3.1 Textos auténticos, textos adaptados

Una vez realizado el análisis de necesidades (AN), uno de los puntos más problemáticos de la planificación didáctica es la selección del material, máxime trabajando lenguajes sectoriales con la finalidad de facilitarles a los aprendientes los conocimientos y competencias lingüísticas necesarias para incorporarse a las diversas áreas del mercado laboral. En este caso, en la elección del material, además de hacer hincapié en la necesidad motivadora (fundamental en toda experiencia de aprendizaje), también habrá que dedicar especial atención a las necesidades formativas y funcionales con el objetivo de capacitar a los aprendientes a utilizar los recursos lingüísticos en el discurso especializado.

Los textos que se pueden utilizar en la didáctica de E/LE para fines específicos pierden actualidad rápidamente, y además no es tarea fácil encontrar nuevos materiales al mismo tiempo accesibles por el contenido y útiles en el plano lingüístico. Esta dificultad puede ser subsanada mediante el mecanismo de la adaptación, que permite reciclar materiales, dosificar los contenidos lingüísticos y aclarar los pasos opacos que dejan así de constituir un obstáculo a la comprensión.

De acuerdo con M.L. Sabater, podemos entonces afirmar que

> Me contentaría con encontrar materiales razonablemente adaptados y que cubran un amplio espectro, sabiendo que, como profesora, siempre tendré que buscar y completar con material que llene los huecos que faltan o suprimir lo que no es adecuado para los objetivos de mi grupo. (Sabater, M.L., 2000:190).

En la traducción el procedimiento de elaboración o adaptación[v] resulta muy eficaz no solo para darle regularidad al texto y convertirlo en fácilmente procesable por los aprendientes, sino también porque permite la inserción de elementos lingüísticos nuevos o para consolidar, vinculando el lenguaje sectorial al aprendizaje del español como lengua extranjera y a los contenidos requeridos por el nivel B2.

Todo esto colabora con la introducción de elementos del programa de lengua como el uso contrastivo del indicativo y subjuntivo en las subordinadas, el uso de los conectores, las formas no personales del verbo, perífrasis verbales o verbos de cambio (que suelen ser dificultades para nuestros estudiantes) o la forma pasiva desde un enfoque contrastivo. La longitud del texto así elaborado será mayor, pero será menor el tiempo necesario para su comprensión, pues la explicitación evita pausas en la tarea de la lectura y de la descodificación. El aprendizaje indirecto e inercial del léxico sectorial será más rápido y eficaz, a la vez que los aprendientes familiarizarán con la tipología textual de referencia sin distracciones, conjugando la dimensión horizontal (que incluye la terminología y los conocimientos típicos de cada campo del saber) con la dimensión vertical del texto (que abarca tanto el contexto como las relaciones establecidas entre los interlocutores). Los textos adaptados unen a la alta densidad sintáctica el mantenimiento de las características discursivas fácilmente identificables de los distintos lenguajes sectoriales favoreciendo, en las diferentes fases del aprendizaje, la reformulación de los mismos.

En cada lenguaje especializado habrá que subrayar las convenciones de la tipología textual y los rasgos que la caracterizan: los aspectos temáticos (léxico y terminología) en el discurso técnico-científico; la dimensión internacional del lenguaje del turismo y de las relaciones internacionales; el conservadurismo del lenguaje jurídico; la importancia de la retórica en el lenguaje de la comunicación (incluyendo en ello, por ejemplo, el de la política) etc..

Sin olvidar que, frecuentemente, estos lenguajes se mezclan e influencian recíprocamente.

4. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE PROCESO TRADUCTOR

La traducción como práctica pedagógica complementaria en el aula de LE está siendo rehabilitada (Romanelli, S. 2009) y, de hecho, en los cursos universitarios aparece ya desde los primeros pasos. Especialmente entre lenguas afines, como en el caso que nos ocupa, es un instrumento didáctico que permite detectar rápidamente las primeras diferencias entre estructuras a veces sólo aparentemente coincidentes y por lo tanto posibles fuentes de errores e interferencias. Junto con la traducción, se está rehabilitando el uso de la lengua materna, capitalizando la natural tendencia del estudiante adulto a *reflexionar* no solo sobre el posible significado de los nuevos términos en su LM, sino también, de forma espontánea e inevitable, sobre las relaciones de contrastividad entre los dos sistemas lingüísticos implicados, en el proceso definido por Hurtado Albir de 'traducción interiorizada'[vi].

La importancia de la reflexión implícita en el proceso traductor puede también ser una respuesta a las preocupaciones docentes acerca de la dificultad que la mayoría de los estudiantes presenta a la hora de comprender textos escritos[vii], pues permite conjugar comprensión y aprendizaje, según afirma G. Parodi

> Estoy seguro de que comprender y - finalmente - aprender, de manera significativa y crítica, a partir de los textos escritos constituye una de las habilidades más relevantes en nuestra sociedad actual (Parodi, G., 2005:223).

La práctica de la traducción estimula en el aprendiente adulto la motivada y activa utilización de todos sus conocimientos, lingüísticos y extralingüísticos, y promueve no sólo la autonomía en la utilización de la lengua especializada sino también la reflexión individual sobre los distintos códigos que se manejan y el resultado final del propio trabajo. Se crean las condiciones para un ejercicio de la responsabilización intercultural que se articula con los principales objetivos del aprendizaje:

- la identificación del discurso especializado;
- la comprensión del texto en sus funciones informativas y comunicativas;

- la asimilación del lenguaje y de la terminología sectorial así como de sus fórmulas y estructuras sintácticas;
- la concientización de la necesidad de la documentación y su búsqueda, así como de la necesidad del conocimiento y del uso correcto de las herramientas del oficio (diccionarios, manuales, textos paralelos etc.);
- la obtención de una eficiente reformulación en la LM.

5. FORMACIÓN PANHISPÁNICA EN EL AULA DE E/LE PARA FINES ESPECÍFICOS

Tal vez sea precisamente éste uno de los ámbitos en los que la formación panhispánica del aprendiente se hace imprenscindible.

Como indica Blanca Aguirre Beltrán

> La enseñanza de lenguas para la comunicación profesional [...] tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional. Esto implica el dominio de los recursos de la lengua, por una parte, y la aplicación de las técnicas de comunicación por otra. Todo ello de acuerdo con **las convenciones que requiere la comunidad** y los contextos profesionales en los que tengan que interactuar. (Aguirre Beltrán, B., 2000:35 y 36, subrayado nuestro).

El texto escrito y la traducción permiten fácilmente acercarse a esas convenciones que requieren las diversas comunidades que forman parte del mundo hispanohablante, en el respeto del conjunto de sus creencias, valores y principios. Esas convenciones socioculturales se podrán relevar a través de la confrontación de unas mismas tipologías textuales pero provenientes de diversas áreas culturales del mundo hispanohablante (dar la misma noticia, presentar un producto, un contrato de trabajo, un folleto turístico, una negociación, establecer y mantener contactos con la administración, etc.).

Trabajando con textos producidos en distintas áreas geográficas[viii] los estudiantes se enfrentan a un abanico de códigos convencionales y formulaciones retóricas que no hacen más que confirmar la diferencia en la igualdad (de ámbitos semánticos, referentes sociales, objetivos comunicacionales)[ix]. En el aula, en efecto, es frecuente encontrarse con la sorpresa y la descolocación

de los estudiantes en los primeros encuentros con los varios sistemas de convenciones presentes en el mundo panhispánico, aun cuando su competencia lingüística resulte suficiente para comprender un texto especializado.

Está claro que para el docente es imposible (y quizá innecesario) ejemplificar y enseñar todos los sistemas presentes en el área. Pero es imprescindible despertar y reconfirmar la conciencia de la multiplicidad de estas presencias. Estimular a una apertura cultural que no clasifique inmediatamente las fórmulas desconocidas como equivocadas o "extrañas" y que tampoco tienda a comprimir lo desconocido en lo conocido.

Hay varios aspectos de las interacciones lingüísticas que deben ser considerados más allá de lo correcto/incorrecto gramatical. Entre el italiano y el español peninsular hay, por ejemplo, una gran diferencia entre las fórmulas de cortesía y los giros de palabras que se utilizan para resolver situaciones conflictivas o delicadas: el español es más directo (y el sistema lo considera una cualidad) allí donde el italiano prefiere una amplia profusión retórica que linda frecuentemente con la ambigüedad (cfr. Brandimonte, G., 2005).

En el aula de E/LE, usando la traducción, los textos paralelos podrían inclusive no ser entre dos lenguas, sino entre dos o más zonas o variedades del mismo idioma (el español). Esto permitiría ampliar inmensamente el abanico de representatividad de las convenciones de esos modelos presentes en la variedad del mundo hispanohablante que llegarán a ser, con mucha probabilidad, los espacios donde el futuro experto lingüístico podrá encontrar su ubicación en el mundo del trabajo.

6. SUPERAR LAS FRONTERAS

Esta formación panhispánica resulta imprescindible en un contexto como el italiano, donde día a día aumentan y se multiplican las culturas transnacionales que involucran distintas áreas del mundo hispanoamericano y, en consecuencia, aumenta la necesidad de las múltiples articulaciones de la mediación (desde los conflictos individuales a los comunitarios, desde los espacios del sí mismo a los espacios del nosotros, desde el silencio a la palabra). Este apunte final se propone como un abrir puertas y espacios de la didáctica, para señalar la imprescindible permeabilidad del aula respecto de la realidad que la contiene, como lo demuestra Mara Morelli, quien trata de entrelazar las disciplinas de la mediación y

del análisis lingüístico-pragmático (Morelli, M., Deluise, D., 2011 y 2012)[x]**.** La traducción como instrumento didáctico colabora a satisfacer la apremiante necesidad de crecer en la capacidad de comprender y comunicar, conlleva la percepción y los sentimientos de la acogida, las preguntas y las respuestas que suscita el encuentro, el apasionante deseo de "decir" a una humanidad que cambia continuamente y cuya memoria es inevitablemente fronteriza.

NOTAS

[i] En la escuela secundaria de primer grado, a nivel nacional: 235.810 estudiantes (2006-2007); 276.298 (2007-2008), 310.140 (2008-2009) y, en la escuela secundaria de segundo grado, 108.987 estudiantes (2006-2007); 124.525 (2007-2008), 139.382 (2008-2009) según los últimos datos disponibles indicados por el Ministerio de Educación (http://oc4jesedati.pubblica.istruzione.it/Sgcnss/builder.do)

[ii]La 'transferencia positiva' es un elemento ampliamente motivador en el aprendizaje del español por parte de italófonos, sobre todo en las primeras etapas del proceso. Sin embargo, el segundo año (del nivel A2 al B1) constituye un momento delicado, ya que termina el periodo de *transfer* positivo con la lengua extranjera, que maniesta abiertamente sus dificultades.

[iii] Como lo demuestra la ley del gobierno de Brasil número 11.161/2005, mediante la cual se establece la obligatoriedad de la presencia de la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo brasileño.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

[iv] Recordamos solo algunos de los currículos de especialización, que son los que más difusión tienen en las universidades italianas. Además, cabe recordar también los curricula en didáctica, literatura, mediación, traducción e interpretación, entre otros.

[v] La *elaboración*, frente a la *simplificación*, va respondiendo preguntas que tal vez el aprendiente no se plantearía, estimulando la formulación de hipótesis, propuestas y soluciones.

[vi] [...] la lengua materna está presente porque es el punto de referencia del alumno con el mundo del lenguaje; por esto, sobre todo al principio del aprendizaje, descubre y construye la lengua extranjera a partir de la experiencia de su lengua materna, aplicando un mecanismo que podríamos calificar de 'traducción interiorizada'. Hurtado Albir, A. 1988:42.

[vii] [...] como ya es bien conocido, investigaciones de diversa índole y en contextos variados revelan que la mayoría de los estudiantes en diversos niveles presenta serias dificultades para comprender textos argumentativos y expositivos [...], G. Parodi (s.f.:39).

[viii] Una valiosa referencia es la propuesta de Moreno Fernández y Otero Roth, que subdividen el mundo hispanohablante en ocho áreas (cinco americanas y tres peninsulares). Las americanas son: México y Centro América, Caribe, área andina, área rioplatense y Chile. Moreno Fernández, F., J. Otero Roth. 2006:13**.**

[ix] Para un panorama completo sobre los diferentes aspectos del concepto de norma lingüística y didáctica de E/LE, reenviamos a las Actas del XI Congreso ASELE. 2000.

[x] La incesante y necesaria labor realizada por los autores está dedicada a la interacción lingüística en los servicios fundamentales como aquellos en ámbito sanitario, jurídico y educativo y en la construcción de la identidad de los migrantes. El último libro, en particular, recoge las experiencias que se están actualmente realizando en el territorio genovés y sus posibles ámbitos aplicativos e intersecciones con otras disciplinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2000). Actas del XI Congreso ASELE, *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros,* Zaragoza. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm

Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Actas I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, 34-43. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf

Brandimonte, G. (2005). Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos. *ASELE*, *Actas XVI,* 196-207. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0194.pdf

Calvi. M.V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. *II CIEFE,* 107-122. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf

Calvi, M.V., C. Bordonaba Zabalza; G. Mapelli, J. Santos López (2009). *Las lenguas especializadas en español*, Carocci editore, Roma.

Carpani. D., L. Sanfelici, R. Ariolfo (2011). La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés. *Lengua y migración*, Universidad de Acalá, 3:1:53-72.

http://www.linguas.net:90/Download.axd?type=ArticleItem&id=33

Hurtado Albir, A. (1988). La traducción en la enseñanza comunicativa, Cable, nro. 1:42-45.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*, Edelsa, Madrid.

Long, M.H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas?, *Actas del II CIEFE*, 15-39. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0006.pdf

Marco *Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), Instituto Cervantes.

Morelli, M., D. Deluise (eds.) (2011). *La Mediazione: una via verso la coesione sociale e la cultura della pace,* Libellula Edizioni-Università & Ricerca.

Morelli, M., D. Deluise (eds.) (2012). *La mediazione comunitaria: un'esperienza possibile,* Università & Ricerca.

Moreno Fernández, F., J. Otero Roth (2006). *Demografía de la lengua española*, Madrid, ICEI.

Parodi, G. (s.f.). Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales. 35-57. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0007.pdf

Parodi, G. (2005). "La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?, *Revista Signos*, Universidad Católica de Valparaíso, n.58:221-267.

Romanelli, S. (2009). O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, *Revista Horizontes de Linguistica Aplicada*, v. 8, n. 2.

Sabater, M.L. (2000). Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos, *Actas I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam, 184-193. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0024.pdf

Trovato, G. (2012). *Entrevista con M.V. Calvi*, *MARCOELE, Revista de didáctica ELE*, n. 14:1-10.

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

EL GLOSARIO COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Sofia Oliveira Dias
Universidad de Salamanca
sofiadias@usal.es

Oliveira, S. (2013). El Glosario como Propuesta Didáctica en el aprendizaje de léxico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial - Actas de Congreso).

RESUMEN

Partiendo de la evidencia del alto grado de porcentaje del fenómeno de transferencia en los errores léxicos de aprendices de Portugués Lengua Extranjera a Hablantes de Español (PLE-HE) en niveles de iniciación, proponemos la construcción de glosarios en clase como estrategia didáctica para el desarrollo del léxico, con el fin de aumentar el caudal léxico en estos estadios de aprendizaje y disminuir la influencia de su lengua materna. Con esta experiencia verificamos que, además de proporcionar *input* comprensible (requisito fundamental para el aprendizaje), se produce una implicación consciente del alumno en el aumento y calidad de su vocabulario y se promueve el uso de estrategias de inferencia léxica a nivel individual y grupal, el descubrimiento y la toma de conciencia de la forma y significado de las palabras.

Palabras clave: Léxico, glosario, aprendizaje de lengua extranjera (LE)

ABSTRACT

This paper stems from the evidence that there exists a high incidence of the transfer phenomenon in lexical errors among learners of Portuguese as a foreign language from their native Spanish. This is especially evident on the initial stages of language acquisition. Given this circumstance, this paper proposes the making of glossaries as a didactic strategy in order to increase vocabulary and lessen the influence of the learner's native language. With this strategy we verify that apart from providing a considerable input, a core requirement for the learning process, we actively involve the student in the process of vocabulary -building. We also promote the use of lexical inference strategies on the individual and the group level, as well as the discovery and awareness of the meaning of words.

Keywords: Lexicon, vocabulary-building, foreign language acquisition (LE)

1. INTRODUCCIÓN

Atrás quedó el tiempo del desconocimiento y desinterés, o al menos interés menor, por el estudio del léxico y de su adquisición/aprendizaje y enseñanza. Hoy en día ya son varios los autores que se dedican a su estudio como, por dar apenas algunos de los nombres más citados, Jean Aitchison, Paul Meara, Rebeca Oxford, Michael Lewis, Eve Clark, Paul Nation, Batia Laufer, Jeanne MacCarten, así como Marta Baralo, Roser Morante, Marta Higueras, Isabel Leiria, Cecilia Ainciburu, entre muchos otros. Este cada vez mayor interés (se nota el incremento desde finales de los 70 e inicio de los 80) es fruto de la constatación de que esta área tiene un peso fundamental en la adquisición/aprendizaje de una L2 y se presenta como una de las que mayores dificultades ofrece a los aprendices de lenguas (Suau, 2000).

Todo ser humano, como hablante/oyente de una lengua (materna o segunda) tiene la capacidad, a lo largo de su vida, y en contacto con el medio, de construir y desarrollar su lexicón mental. En esta construcción progresiva y gradual, el hablante/oyente desarrolla sus destrezas y habilidades comunicativas con base en la competencia léxica[1] (Baralo, 2007). Esta es la que nos da una variada información que permite el reconocimiento y producción de las palabras. Y es de palabras, de su enseñanza y aprendizaje, de lo que habla el presente artículo. En él proponemos la construcción de glosarios en clase como estrategia didáctica para el desarrollo del léxico y se organiza en dos partes. En la primera pretendemos responder a las preguntas: ¿Qué significa aprender una palabra?, ¿En qué consiste el aprendizaje del léxico?, ¿Qué se entiende por glosario?; y en la segunda presentamos la metodología de trabajo, el análisis de las técnicas utilizadas, la caracterización del grupo, los resultados de la experiencia, así como la opinión de los alumnos recogida en una encuesta realizada al final del cuatrimestre académico.

I PARTE

2. ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER UNA PALABRA?

En cualquier estudio sobre léxico, las palabras son sus elementos protagonistas, pero en el contexto de la enseñanza de

lenguas extranjeras, no sólo de palabras se compone el conocimiento léxico de nuestros alumnos, sino también, y muy principalmente, de combinaciones de palabras. De esta forma, muchos autores creen que la unidad de la palabra no es la más adecuada a la enseñanza del léxico a extranjeros (Higueras, 1997).

Desde la presentación de la propuesta de Richards (1976) sobre lo que significa conocer una palabra, muchos fueron los autores que la ampliaron, adaptaron y actualizaron (Oxford y Scarcella (1994), Laufer (1997), Nation (2001), entre otros). Los mencionados autores parten de la palabra como unidad de aprendizaje aportando cada uno de ellos una innovación o una nueva visión en relación al autor anterior. Richards (1976) fue el primero en dotar a la palabra de identidad propia. Para este autor el léxico no se reduce a meras listas de palabras que había que memorizar (concepción del estructuralismo vigente entre los años 40-70). Las principales aportaciones que de esta se han derivado se presentan en Morante (2005), quien comenta que Oxford y Scarcella (1994) innovan con su propuesta al introducir el concepto de contexto comunicativo, esto es, para estos autores el conocimiento de una palabra implica su correcto uso en un contexto real de interacción. En esta propuesta también se da relevancia al conocimiento de las colocaciones de una palabra, además de su significado en el diccionario. Laufer (1997) plantea su propuesta en términos de factores de dificultad de aprendizaje, centrando su estudio en las regularidades intraléxicas[2] de las palabras. Ya Nation (2001) dice que conocer una palabra significa reconocerla cuando es oída o vista según dos tipos de conocimiento, es decir, el conocimiento receptivo (o pasivo) y el productivo (o activo). También para este autor conocer una palabra significa conocer su forma, su significado y su uso. En resumen podemos decir que conocer una palabra

> …es saber su denotación; cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combinan con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos. (Higueras, 2004:11, nota 9)

Como se puede inferir de la definición anterior, la enseñanza de léxico a alumnos extranjeros no se reduce a la enseñanza de las palabras de forma aislada. Bien al contrario, el conocimiento de una palabra implica conocer su forma, su significado como elemento independiente integrado en un contexto, como elemento constituyente de un conjunto de palabras (expresiones idiomáticas…), así como su relación con las demás palabras.

Esta visión más global y más expansiva es lo que lleva a Morante (2005: 66) a considerar la propuesta de Nation (a pesar de su interesante aportación en términos de habilidades) "*una propuesta tradicional, anclada en la palabra forma*".

La adecuación del concepto de palabra como unidad de aprendizaje en la adquisición/aprendizaje del léxico se viene cuestionando desde las propuestas del enfoque léxico[3], llevando a un cambio de perspectiva en el cual la unidad de aprendizaje pasa a ser la unidad léxica. Entiéndase por unidad léxica la "*secuencia integrada por una o más palabras con significado unitario que remite globalmente a un concepto (casa, caja de ahorro, feliz cumpleaños, a lo lejos, etc)*." (Cervero et al. 2000:192). De esta forma, el concepto de "unidad léxica" es el más apropiado, pues abarca no sólo los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios sino también expresiones prepositivas y conjuntivas (*a causa de, para, al final de*), frases hechas (*No pegar ojo. Hacer novillos*), combinaciones sintagmáticas (*vino tinto/blanco/rosado*) y expresiones lexicalizadas (*Lo siento. Disculpe las molestias*.), al fin y al cabo todo lo que se puede integrar como aprendizaje de léxico. Según Higueras (1997) las unidades léxicas se dividen en palabras ("*se considera normalmente que la palabra es la unidad léxica por excelencia*"[4]) y unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas[5].

Además, el conocimiento de una unidad léxica es un proceso gradual, esto significa que "*un único encuentro con la unidad léxica no será suficiente para aprender la palabra*" (Morante, 2005:67); su conocimiento y dominio de su uso por parte de los aprendices dependerá de la exposición a la misma a lo largo del tiempo. Aunque siendo la palabra la unidad léxica por excelencia, la distinción entre estos dos conceptos se basa en el criterio que las define, la palabra es considerada como unidad formal, mientras que la unidad léxica es una unidad de significado.

En este trabajo partimos de la unidad léxica como unidad de aprendizaje, pues, como se comentará más adelante, también en la

construcción del glosario las unidades léxicas aportadas por los alumnos no sólo están constituidas por una sola palabra, como por ejemplo *pêssego* ("*melocotón*"), *bolacha* ("*galleta*"), *cabelo* ("*pelo*"), sino también por conjuntos o combinaciones de palabras, como por ejemplo *queijo para barrar* ("*queso para untar*"), *limpa-vidros* ("*limpia cristales*"), *se estiver a* ("*si estuviera*"), *sala de estar* ("*comedor, salón*"), *vinho branco* ("*vino blanco*").

3. ¿EN QUÉ CONSISTE EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO?

Volviendo al proceso de adquisición/aprendizaje, partimos de la evidencia de que el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda (L2), en nuestro caso del portugués por aprendices hablantes de español, empieza con la proyección del léxico de la L1 en la L2, esto es, la L2 es "parasitaria" de la L1 (Alonso, 2012). En otras palabras, el aprendiz de L2 se sirve del conocimiento de su lengua materna (sistema solidificado, estructurado y organizado desde su infancia) para la construcción o desarrollo de la L2. De esta forma y haciendo de la L1 la base conceptual de la L2, el aprendiz, en la construcción de nuevas representaciones, atribuirá la nueva forma ("*cão*" de la L2) a los conceptos preexistentes de L1, esto es al concepto asociado a "*perro*". La nueva forma se presentaría como otra manera de designar el concepto de la L1, esto es, *cão* sería otra forma de decir *perro* (Fig. 1), siendo el paso siguiente la conexión de enlaces directos entre la forma de L2 y el concepto (Fig. 2) (Alonso, 2012: 254).

Figura 1 y Figura 2 (Modelo de Alonso 2012: 254)

Tal hecho es aún más evidente en niveles de iniciación[6] y permite explicar el frecuente fenómeno de la transferencia en los errores léxicos de aprendices PLE-HE.

En Oliveira (2011) se llevó a cabo un estudio empírico basado en un *corpus* de trabajo compuesto por 46 composiciones realizadas

por estudiantes de PLE-HE, nivel de iniciación. A través del análisis de errores, se concluyó que el 66,2% de los errores identificados a nivel de la categoría sustantivo recogidos en el corpus se debe a la interferencia o transferencia negativa de la L1.

Con el objetivo de subsanar las dificultades presentadas por los alumnos (alto porcentaje de varios errores léxicos) y como forma de combatir la falta de tiempo[7] dedicado al aprendizaje del vocabulario en las clases de lengua extranjera, proponemos la construcción de glosarios en clase como estrategia didáctica para el desarrollo del léxico. Creemos que la forma más eficaz de eliminar las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de una L2 es aumentando la exposición a un *input* comprensible (requisito fundamental para el aprendizaje)[8] y esta es una buena forma de conseguirlo.

4. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR GLOSARIO?

Normalmente designamos por glosario el apéndice que aparece al final de un manual o libro, constituido por una lista de palabras ordenadas alfabéticamente o por orden de ocurrencia en las unidades que constituyen el manual. Por regla general, estos presentan la traducción de las unidades léxicas, pudiendo en algunos casos presentar información adicional, como de rasgos gramaticales, traducción de la acepción adecuada al contexto de aparición, etc. (Cervero *et al*., 2000:78).

Los glosarios pueden ser una herramienta válida de trabajo en el aprendizaje del léxico, siempre que sus entradas presenten una organización lógica (por ejemplo por agrupamiento de palabras como pueden ser las gradaciones, las jerarquizaciones…), proporcionen información complementaria (gramatical, semántica, fonológica) y no se reduzcan a una extensa lista de palabras traducidas a dos idiomas (*ibídem*).

Fue con esta concepción de glosario con la que se trabajó en clase. El registro de las unidades léxicas se fue realizando por agrupamientos de palabras. Dentro de cada grupo las unidades se registraron por orden alfabético, acompañadas de información complementaria como la de clase de palabra, su género, su definición, sus sinónimos o antónimos y su correspondiente traducción en la lengua materna. Para el registro personal de las unidades léxicas se recomendó que los alumnos utilizasen un

cuaderno distinto al de los apuntes de clase, de manera a generar la estructura del glosario facilitando su posterior consulta.

II PARTE

5. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

En el día a día, en nuestra lengua materna, estamos rodeados de palabras tanto orales (en la comunicación con los demás) como escritas (anuncios, publicidad, periódicos, libros…). En el caso de estudiar una lengua extranjera, hoy en día, además de la asistencia a clase, también es posible el contacto con la misma de forma asidua, pues se cuenta con herramientas como internet, a través de la cual podemos acceder a periódicos, revistas, a una variedad de textos escritos, noticias televisadas, videoclips de canciones, reportajes y programas; además nuestros alumnos pueden tener amigos nativos de la lengua que están estudiando, con los cuales tienen la oportunidad de comunicar. A estos contextos añadimos también el contacto constante con productos[9] de consumo diario, la mayoría de los cuales presentan su denominación o descripción traducida a otras lenguas, siendo una de ellas el portugués.

Como profesores de lengua extranjera (LE) fuimos conscientes de que a partir de esta realidad sería posible crear situaciones de contacto con la LE en contextos reales fuera de clase, con el objetivo de despertar en el alumno la curiosidad de conocer y descubrir nuevas palabras, así como de observar las diferencias gráficas y/o fonéticas con su lengua materna. En definitiva, motivarles al estudio de la lengua extranjera. Fue de esta realidad de donde surgió nuestra propuesta: invitar a los alumnos a que buscasen nuevas unidades léxicas en el contacto diario con dichos productos, con el fin de construir un glosario en clase.

Para la puesta en marcha de esta actividad, el alumnado contó con una serie de instrucciones previas (apartado 5.1) a la búsqueda de palabras, llegándose a crear una rutina periódica de descubrimiento, búsqueda de información adicional y forma de compartir información en clase. Para la construcción del glosario, cada alumno era responsable de aportar de cuatro a cinco unidades léxicas a la semana (en el día asignado). De esta forma, la actividad contaba con dos fases distintas: la primera de búsqueda de las unidades léxicas y la segunda su presentación en clase.

5.1. Búsqueda y registro de las unidades léxicas

La búsqueda de las unidades léxicas se debía iniciar en casa durante las rutinas diarias. Por ejemplo, durante el desayuno la búsqueda de unidades se centraría en la caja de cereales, en el envase de la leche, en el envoltorio de las galletas o en las servilletas; ya en el baño la búsqueda se centraría en la crema corporal, en el champú, etc. A medida que se fuesen agotando los recursos en casa, el alumno debería buscar las unidades durante las visitas al supermercado, pasando por las secciones de las cuales normalmente no es consumidor (por ejemplo, sección de puericultura, sección de embutidos, sección de jardinería, etc.). A mitad del curso (cuando ya hay un mayor dominio de la lengua meta), la búsqueda se centraría en periódicos, en revistas online, así como en páginas de internet[10]; en definitiva en textos escritos de mayor extensión y complejidad.

La idea general era la de concebir la casa y/o los entornos que nos rodean como potenciales "almacenes léxicos".

El proceso de búsqueda de unidades léxicas se iniciaría en contacto real con la fuente (producto seleccionado), se desarrollaría con la lectura y la consulta de diccionarios y terminaría con la presentación oral en clase.

En la primera fase el alumno debía registrar las unidades léxicas desconocidas (por la forma o por el significado) encontradas en un determinado contexto. En el paso siguiente debía observar las palabras a ella asociadas e intentar deducir su significado sin recurrir al diccionario. La consulta de diccionarios (bilingües o monolingües) constituía la fase siguiente. Con ella el alumno comprobaría si su deducción había sido correcta o incorrecta, además de poder obtener información adicional (tanto gramatical, como fonológica, o bien semántica), así como su significado en la L1. El último paso consistía en la presentación oral de la unidad léxica en clase.

5.2. La presentación en clase

En cada clase asignada al trabajo con el glosario se respetaron los siguientes pasos:

1º el alumno presenta oralmente las unidades léxicas encontradas, mientras que el profesor las registra en la pizarra, pudiendo pedir que el alumno las deletree (nivel fonético);

2º el alumno aclara el contexto de uso a los compañeros (si fue en la caja de cereales o en la crema de manos). Aquí el profesor

puede ampliar información con la presentación de algunos sinónimos o antónimos, ayudando a su inferencia léxica.

3º el alumno, y/o los compañeros y/o el profesor añaden información sobre la clase gramatical (sustantivo, verbo, conjunción…). Aquí el profesor puede aprovechar para la revisión de algún punto gramatical, por ejemplo si aportan algún verbo puede repasar la conjugación de los tiempos a estudiar, si el verbo es irregular repasar las irregularidades del mismo.

4º el alumno presenta la traducción de la unidad léxica encontrada en el diccionario consultado. En este punto el profesor puede añadir algún otro contexto de uso (por ejemplo si el alumno presenta el verbo *Arranjar* con significado "*arreglar*" en *Vou arranjar o carro*; el profesor puede presentar el significado "*conseguir*" en *Arranjei emprego)*; o también puede presentar palabras de la misma familia (por ejemplo a partir de *vassoura,* en español "*escoba*", dar el verbo *barrer,* en español "*barrer*", o a partir de *azeite,* en español "*aceite de oliva*", dar *azeitona,* en español "*aceituna*").

El hecho de que el alumno aporte la frase donde encontró la unidad léxica y en algunos casos (no tan obvios) el referir el "producto fuente" (si en el envase de una crema facial, si el cartón de la leche o en una noticia sobre el mundo animal) ofrece a sus compañeros una valiosa información sobre el contexto, lo que automáticamente facilitaba la comprensión de dichas unidades.

6. ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS

Como se puede comprobar, la construcción de un glosario no tiene por qué limitarse a un listado de palabras traducidas a dos idiomas. Su construcción y estructura envuelve diferentes técnicas de transmisión de significados, que, como nos dicen Cervero *et al*. (2000: 78), son "*los recursos de que disponen los/as docentes para aclarar o explicar unidades léxicas desconocidas.*"

De la variedad de técnicas destacamos las que más se utilizaron en clase: la explicación a través del contexto, los sinónimos, los antónimos, la traducción, la comparación entre lengua meta y lengua materna, así como la agrupación de palabras. El recurso a muchas de estas técnicas es de primordial importancia porque nos aproximan a la forma de organización del propio léxico en nuestra mente, facilitando así su aprendizaje y memorización.

De esta forma la utilización tanto de la sinonimia como de la antonimia facilita la explicación de la nueva unidad léxica a partir de una ya conocida. Lo importante es que se recurra a ejemplos que aparezcan bien contextualizados.

La traducción es una técnica muy demandada por los alumnos de niveles de iniciación. Bajo la óptica del profesor, el recurso a esta técnica permite que los alumnos se sientan más seguros y menos ansiosos. Por otra parte, esta técnica nos permite usar una perspectiva contrastiva entre L1 y L2, llamando la atención sobre sus similitudes y diferencias.

Por fin, la agrupación de palabras nos permite seguir una ordenación lógica de las unidades léxicas por grupos cuyos elementos presentan algún tipo de relación significativa entre ellos. En la elaboración de estas agrupaciones los alumnos recurren a sus conocimientos del mundo y a sus experiencias. Ejemplos de agrupaciones de palabras pueden ser las graduaciones[11] o las jerarquizaciones, siendo estas últimas las más usadas en la estructuración del glosario. En las jerarquizaciones, para la organización de las unidades léxicas, se parte de hiperónimos[12] (por ejemplo *Alimentação > carne, peixe, fruta, doces…*) o de hipónimos[13], que a su vez pueden ser hiperónimos de otros (por ejemplo el hipónimo *carne* pasa a hiperónimo en *Carne > frango, vaca, porco…*).

El registro en la pizarra, que puede ser realizado por el profesor o por los propios alumnos, respetó la ordenación por agrupamiento de palabras, es decir, a medida que se iban registrando las unidades léxicas en la pizarra ya iban siendo agrupadas según la relación de significados entre ellas.

7. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO

Con el fin de comprobar si la construcción de glosarios en clase sería una forma útil de aprendizaje de léxico, la hemos llevado a cabo en el curso 2010-2011, con tres grupos diferentes de alumnos, a los que designaremos grupo A, B y C de la asignatura lengua portuguesa, nivel de iniciación, de la Universidad de Salamanca. El grupo A está compuesto, mayoritariamente, por alumnos del Grado en Estudios Portugueses y Brasileños; el grupo B por alumnos del Grado de Traducción y Documentación; y el grupo C por alumnos de Filología Inglesa y Francesa, así como de Ingenierías, entre otras titulaciones.

Los grupos A y B son de iniciación absoluta, mientras que el grupo C ya contaba con un cuatrimestre de instrucción. Sólo el grupo C contaba con 3 horas semanales de clase, los dos restantes contaban con 4 horas semanales, repartidas en clases de una y dos horas. La presentación de las unidades léxicas para el glosario se realizó una vez a la semana, durante la primera media hora en las clases de 2 horas.

Además, al finalizar el cuatrimestre académico se pasó a cada grupo una encuesta anónima constituida por 9 preguntas: a 8 de estas, el alumno debería responder cualitativamente eligiendo el criterio[14] más adecuado. La última pregunta estaba formulada en términos de opción múltiple (apartado 8.3). De las respuestas obtenidas en esta encuesta formulamos y argumentamos nuestras conclusiones acerca del uso del glosario en clase. Estas se presentan a continuación.

8. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA

8.1. Resultados

En relación a los resultados obtenidos, destacamos que con esta experiencia fue posible que los alumnos, de forma autónoma, descubriesen una gran variedad de unidades léxicas. La media de unidades descubiertas y trabajadas a la semana fue la siguiente:

Grupo A – 14 unidades léxicas
Grupo B – 15 unidades léxicas
Grupo C – 21 unidades léxicas

A pesar de la variación del número de unidades léxicas trabajadas por grupo (esta dependió del número de unidades presentadas por alumno, recordamos que cada uno debería participar con cinco, lo que no siempre ocurría), cada glosario final contó con una media de entre 200 y 250 unidades.

En los grupos A y B fue posible organizar la totalidad de las unidades léxicas del glosario en 18 y 14 jerarquizaciones respectivamente, en las que algunos de sus hipónimos se pasan a presentar como hiperónimos que a su vez se desglosan en otros hipónimos. Por ejemplo el caso de *alimentação* (esp. "*alimentación*") contiene los siguientes hipónimos: *carne, peixe, fruta, doces*… A su vez *carne* se desglosa en *frango*, *vaca*, *porco*… Por otro lado *peixe* se desglosa en *sardinha*, *lulas*, *pescada*… y *fruta* en *banana*, *laranja*, *melão*…

En el caso del grupo C se optó por una organización por categoría gramatical (sustantivos, adjetivos, verbos regulares e irregulares, conjunciones, expresiones lexicalizadas, frases hechas…) una vez que la gran mayoría de las unidades léxicas aportadas por los alumnos pertenecían a temas muy variados dificultando la ordenación de palabras en agrupaciones jerarquizadas de significado, como se verificó en los grupos anteriores. Posiblemente, esta diferencia se deba al hecho de que los alumnos de este grupo, al tener más conocimientos de portugués, consultaron otro tipo de material escrito (libros, libros de instrucciones, páginas web y periódicos), fijándose más en unidades de significado menos concreto y palpable como puede ser *greve* ("*huelga*"), en comparación con *morango* ("*fresa*").

8.2. Opinión de los alumnos

Teniendo en cuenta los datos de la encuesta (cuadro 1 en apéndice) realizada a los alumnos de los tres grupos, podemos concluir que la construcción del glosario en clase:

- Fue una idea interesante (pregunta 1). Tanto en los grupos A y B la mayoría está totalmente de acuerdo (más del 60%), y más del 30% está de acuerdo, lo que significa que la totalidad está de acuerdo. En el grupo C el 75% está de acuerdo mientras que el 25% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Aunque este porcentaje sea una minoría, y no sea negativo, creemos que se deba a la menor implicación verificada en algunos miembros del grupo.
- Motivó al estudio del nuevo idioma y permitió aumentar el caudal léxico de forma relajada (preguntas 2 y 3). Ningún grupo se mostró en desacuerdo, siendo el porcentaje de los que están totalmente de acuerdo superior al 55% en los grupos A y B. El porcentaje de los que están de acuerdo varía entre el 33% en el grupo B y el 36% en el grupo A, alcanzando el 100% en el grupo C. Además los grupos A y B presentan el 9% y el 11% respectivamente de los que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Aunque sea un porcentaje bajo creemos que estos casos se explican por el hecho de que los aprendices asocian más fácilmente el aprendizaje de léxico a contextos formales y de forma consciente y no a contextos naturales de forma "relajada".
- Proporcionó estar en más contacto con el idioma (pregunta 4). En este punto se verifica un alto porcentaje de los que están totalmente de acuerdo, el 73 y el 67% en los grupos A y B

respectivamente, mientras que en el grupo C el 75% está de acuerdo. Con este elevado porcentaje de respuestas afirmativas se comprueba que el objetivo de crear más contextos de contacto con la LE fue alcanzado.

- Proporcionó conocer más prensa portuguesa (pregunta 5). Estas respuestas se pueden corroborar con el gráfico 1 donde se presentan las fuentes de búsqueda más utilizadas por el alumnado, atribuyéndose una parte importante a otras fuentes (ver apartado 8.3).
- Proporcionó más conocimiento en general del idioma (pregunta 7). Los porcentajes del grupo A y B son muy semejantes, el 55% está totalmente de acuerdo y el 45% está de acuerdo. En el grupo C el 75 % está de acuerdo. Una vez más, el alto porcentaje de respuestas afirmativas a esta pregunta viene a comprobar que el hecho de dar información adicional de cada unidad léxica es fundamental para conocer el funcionamiento de la lengua.
- Facilitó la memorización de las palabras (pregunta 8). Los altos porcentajes verificados en las respuestas "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" de todos los grupos vienen a comprobar y consolidar la idea de que el repaso periódico y sistemático de las nuevas unidades léxicas es de primordial importancia para la memorización, esto es, fijación del nuevo conocimiento.

La única limitación encontrada tiene que ver con la pregunta nº 6, donde se alude al glosario como herramienta de consulta. En esta pregunta los alumnos confirman que el glosario no les sirvió (grupo C), o les sirvió poco (grupos A y B) para consultar dudas lexicales.

En nuestra opinión, posiblemente esto se deba a la falta de constancia en registrar las unidades léxicas en un cuaderno distinto al de los apuntes, lo que limita y dificulta la rápida búsqueda de las unidades léxicas cuando se necesita consultarlo. Para subsanar esta limitación proponemos, para futuras experiencias, y aparte del registro personal de cada alumno, que el registro se haga en un documento en formato Excel, en la construcción del cual todos los alumnos participarán.

8.3. Fuentes de consulta

El siguiente gráfico (gráfico 1) presenta las respuestas de los alumnos a la última pregunta del cuestionario (¿Dónde buscas las palabras que aportas en clase?). Por las respuestas obtenidas,

podemos concluir que todos los grupos, en general, siguieron los criterios definidos en clase, esto es, han buscado las unidades léxicas en los productos de casa, en las visitas al supermercado, en periódicos y revistas. Algunos incluso se atrevieron a buscarlas en los telediarios.

Además de las fuentes propuestas en clase, los alumnos también buscaron sus propias fuentes, designadas en "Otros", que en algunos casos han identificado:

Grupo A – amiga brasileña y libros;

Grupo B – canciones, libros y amigos brasileños;

Grupo C – páginas web, folletos de instrucciones, libros y televisión.

En general se verifica que mientras los alumnos del grupo A no optaron por buscar palabras en las visitas al supermercado, lo han compensado con la búsqueda en productos de casa, periódicos y revistas. Los alumnos del grupo B no optaron por los telediarios pero fueron los que más partido sacaron a las visitas al supermercado. Por último, los alumnos del grupo C no optaron por los telediarios y aún menos por las revistas, pero sí por los periódicos y la televisión en general (gran porcentaje en "otros").

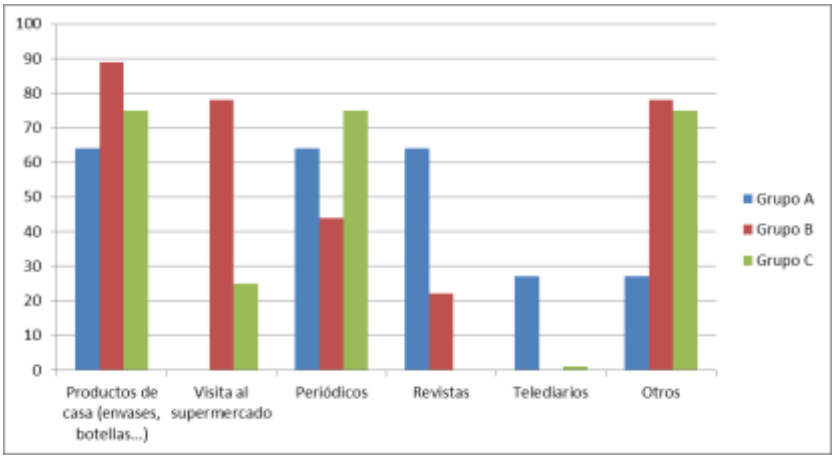


Gráfico 1: ¿Dónde buscas las palabras?

9. REFLEXIONES

Antes de finalizar, queremos volver sobre algunas de las evidencias constatadas a lo largo de las clases. Recordando los

pasos presentados en el apartado 5.2., verificamos que estos ayudaron a identificar, asociar y caracterizar las unidades léxicas, permitiendo fortalecer la conexión de cada una de ellas con su significado, aumentando así su conocimiento fonético y gráfico. Por parte del grupo los mecanismos son semejantes, aunque como oyentes de las nuevas unidades léxicas de los compañeros se exponen al proceso de inferencia léxica (paso ya superado por el que aporta la palabra en el momento que la descubre). Los propios alumnos, como se comprueba en las respuestas a la pregunta 8 del cuadro 1, reconocen que es más fácil identificar o recordar una palabra si ya apareció antes en el glosario (facilita la memorización). Sobre este punto hay que comentar que la media de unidades léxicas registradas por clase no da cuenta de las que iban siendo repetidas, esto es, la misma unidad léxica podía ser aportada por diferentes alumnos en la misma clase o en clases posteriores, lo que favorecía su reconocimiento, revisión y memorización. Esta es una de las ventajas de haber trabajado en la construcción de un glosario, pues como nos dice Ezquerra (2003: 64) "*Además, como todo profesor sabe, no basta con enseñar la palabra, hay que fijarla, y eso se hace mostrándola en contextos* (…)", y para ello la práctica de la repetición consolida las conexiones directas entre L2 y significado (ver figura 2). Fue muy gratificante verificar que los alumnos se acordaban de las unidades léxicas que se iban repitiendo, esto era prueba de que el proceso de reconocimiento del léxico se estaba operando.

También se ha verificado que las unidades léxicas aportadas por los alumnos (relacionadas con la casa, alimentación, objetos personales…) servían de introducción a la presentación de buena parte de los temas a trabajar en clase (por ejemplo las rutinas diarias, la casa, utensilios de cocina, baño…).

Esta actividad también permitió reflexionar en clase sobre las dos normas del portugués (portugués europeo y portugués de Brasil) debido a que muchas páginas web o incluso diccionarios online suelen ser más frecuentes en portugués de Brasil. Por otro lado, una parte de nuestro alumnado tiene especial interés en la norma de Brasil bien por motivos profesionales y/o personales (mayor contacto con amigos brasileños).

Por otro lado, muchas de las traducciones presentadas en los productos no siempre eran fiables, lo que nos ha permitido reflexionar sobre la práctica de la traducción y las herramientas online disponibles para la misma. Estas reflexiones fueron de

especial interés para los alumnos del grupo B, cuya mayoría provenía del Grado de Traducción e Interpretación.

Por último, añadir que en el momento de compartir las unidades léxicas descubiertas en clase, además de crearse un clima de cooperación y motivación grupal, a través de correcciones fonéticas y/o gráficas, o en el momento de intentar inferir los significados, se creaban momentos más espontáneos y/o lúdicos marcados por risas, comentarios anecdóticos, de tal manera que cada detalle vivido iba ayudando a la fijación de la unidad léxica presentada.

10. A MODO DE CONCLUSIÓN

Con esta propuesta didáctica nuestro objectivo ha sido proporcionar contextos variados de exposición al nuevo idioma, de forma que el alumnado no redujera el contacto con la LE simplemente a la hora de clase. Se pretendió que de forma relajada, motivadora y divertida se concienciasen de que, aun estando en un país donde la lengua aprendida no es ni lengua oficial ni autóctona, es posible estar en contacto con la misma de forma asidua. Por otra parte, con esta actividad se pretendió desmitificar el aburrimiento que en general los alumnos asocian al aprendizaje de vocabulario, el cual ven como algo difícil y tedioso por asociarlo a un listado de palabras a memorizar en los momentos previos a los exámenes. De esta forma pretendimos enseñar que sólo con dedicar un poco de su tiempo a diario podían ampliar su conocimiento léxico de forma motivadora y relajada.

En conclusión, con esta experiencia hemos constatado que la construcción de un glosario en clase, además de proporcionar *input* comprensible, proporciona una implicación consciente del alumno en el aumento y calidad de su vocabulario, el uso de estrategias de inferencia léxica a nivel individual y grupal, el descubrimiento y la toma de conciencia de la forma y significado de las palabras. Sirviendo también de repaso y revisión de vocabulario a trabajar en las unidades del programa, así como el hábito de consultar diccionarios bilingües y/o monolingües. Postulamos que esta estrategia didáctica que implementamos en clase proporciona una forma más fácil de memorización del léxico, así como una mayor motivación y dinamismo en el aula.

NOTAS

1"*(…) podemos describir la competencia léxica, como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática). (...) está también íntimamente relacionada y mediatizada por el conocimiento del mundo del hablante, por sus competencias generales*." (Baralo, 2007:41-42).
2 Los factores intraléxicos se refieren a las propiedades intrínsecas de la palabra, tales como su forma (hablada y escrita), su estructura morfológica, su clase gramatical, así como sus propiedades semánticas.
3 Para una revisión bibliográfica de esta cuestión, véase Higueras (2004).
4 Baralo, 2007:40.
5 Para más información véase Higueras (1997).
6 "*Este proceso es tan fuerte en los estadios iniciales de aprendizaje que virtualmente todo el aprendizaje léxico inicial es mediado por los conceptos de L1*." (Alonso, 2012: 199).
7 Para cada clase de lengua se imparten 60 horas presenciales, durante las cuales hay un temario a cumplir (6 unidades temáticas), lo que no nos da margen de tiempo para actividades de revisión de las unidades anteriores.
8 Véase Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York. Longman.
9 Como por ejemplo los envases, botellas, botes, cartones, cajas, esto es, todos los productos de consumo doméstico y/o personal.
10 Aunque los alumnos pudiesen consultar páginas online por su cuenta, se facultó una gran variedad de las mismas a través de la plataforma *moodle* de la universidad.
11 Cervero *et al.* (2000:84) nos presentan el siguiente ejemplo: "*recién nacido/a, bebé, niño/a (infancia); chico/a (pubertad); joven (juventud), adulto/a (edad adulta), anciano/a (vejez/tercera edad)*".
12 Hiperónimos son términos que incluyen el significado de otros (por ejemplo fruta > melocotón, plátano, manzana, fresa…).
13 Hipónimos son términos cuyo significado forma parte de un hiperónimo.
14 Cada pregunta sería valorada según los criterios: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Rey, R. (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-española de Ediciones.

Baralo, M. (2007). Adquisición de Palabras: Redes Semánticas y Léxicas, Ponencia impartida en el Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico, Universidad Antonio Nebrija, la editorial SGEL y el Instituto Cervantes, 39- 61.

Cervero, M.; Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*, Programación de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado, Madrid: Edelsa.

Ezquerra, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros.

Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros, en REALE, 8, pp. 35- 49.

Higueras, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico, en Carabela, n.º 56, 5-25, SGEL, Madrid. (también disponible en http://www.nebrija.com/revistalinguistica/numero11/numero11/pdfs/9.Higueras.pdf)

Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factores that affect the learning of words, en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, CUP, pp. 140-155.

McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary- Lessons from the corpus, Lessons for the Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Morante, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Cuadernos de Didáctica de Español/LE, Arco/Libros.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in a Another Language*, Cambridge, CUP.

Oliveira, S. (2011). El sustantivo: la interferencia en los aprendices de portugués L.E. – hablantes de español*, Revista de Estudios Portugueses y Brasileños, Nº11*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones, pp. 39-59.

Oxford, R. y Scarcella, R. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction, *System*, 22(2).

Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching, *TESOL Quarterly*, 10/1, pp. 77-89.

Suau, F. (2000). *La interferência léxica como estratégia cognitiva. Aplicación al discurso escrito en lengua inglesa*, Cuadernos de Filología Anejo XXXVII, Facultad de Filología, Universitat de València.

Apéndice 1

Cuadro 1. Respuestas de los alumnos al cuestionario realizado en clase

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
1. La idea de crear un glosario de portugués en clase me pareció muy interesante.	Totalmente de acuerdo 64% De acuerdo 36%	Totalmente de acuerdo 67% De acuerdo 33%	De acuerdo 75% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%
2. El hecho de tener que buscar 5 palabras en portugués semanalmente me motiva para el estudio del idioma.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 36% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 56% De acuerdo 33% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 11%	De acuerdo 100%
3. A través de esta búsqueda estoy conociendo más vocabulario de forma relajada.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 36% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 78% De acuerdo 22%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 25% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 50%
4. Esta búsqueda me proporciona estar en contacto con el idioma.	Totalmente de acuerdo 73% De acuerdo 27%	Totalmente de acuerdo 67% De acuerdo 33%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%
5. La búsqueda de palabras proporciona que conozca más periódicos, revistas portuguesas.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 18% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 27%	Totalmente de acuerdo 11% De acuerdo 67% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 22%	Totalmente de acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25% En desacuerdo 25%
6. Normalmente cuando tengo alguna duda consulto el glosario construido en clase.	De acuerdo 45,5% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 45,5% En desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 11% De acuerdo 33% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 56%	En desacuerdo 75% Totalmente en desacuerdo 25%
7. Las palabras del glosario de clase me proporcionan más conocimiento del idioma.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 45%	Totalmente de acuerdo 55,5% De acuerdo 44,5%	De acuerdo 75% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%

8. Cuando una palabra surge en clase la puedo identificar o recordar mejor si ya apareció anteriormente en el glosario.	Totalmente de acuerdo 64% De acuerdo 27% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 44,5% De acuerdo 55,5%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%

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

LANGUAGE ACCREDITATION IN SPANISH UNIVERSITY CIRCLES: RELEVANT FEATURES IN ACLES' MODEL.

Elena Orduna Nocito
Universidad Nebrija
eorduna@nebrija.es

Orduna Nocito, E. (2013). Language Accreditation in Spanish University Circles: relevant features in ACLES's model. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Entres las instituciones educativas universitarias ha surgido una importante preocupación con respecto a los sistemas de acreditación de competencias lingüísticas para las lenguas extranjeras. Debido a las nuevas demandas sociales y los requisitos de Bolonia, los estudiantes universitarios necesitan demostrar su nivel de competencia en diferentes estadios de su educación, y con fines muy diversos como son el acceso a la movilidad Erasmus, la obtención de título de graduado, el ingreso a determinados programas de Máster, entre otros.

Desde sus comienzos, ACLES (Asociación de centros de lenguas de Enseñanza Superior), compuesta ahora por 46 centros, se ha preocupado fundamentalmente por verlar por la enseñanza de lenguas a nivel universitario, promoviendo estándares de calidad para los centros de lenguas y el plurilinguismo, tal y como aconsejaba el Consejo de Europa y de MCER. Sin embargo, con las necesidades emergentes del sistema universitario y de la sociedad globalizada, ACLES recientemente ha concentrado la mayor parte de su efuerzo en crear un nuevo modelo de acreditación que vele por la transparencia en los procesos de evaluación y acreditación en los centros de las universidades españolas, y que vele por la homogeneidad de los niveles de competencia a nivel nacional. El presente trabajo describe los rasgos más característicos de este modelo de acreditación propuesto por ACLES y creado desde las universidades para las universidades.

Palabras clave: ACLES, enseñanza de lenguas extranjeras, stándares de calidad, niveles del MCER, homogeneidad, evaluación y sistemas de acreditación.

ABSTRACT

A major concern among Spanish educational tertiary institutions is the need for accrediting levels of competence in a second or third language. Due to the new social demands and Bologna requisites, university students need to prove their language competence at different stages and for many purposes such as Erasmus mobility, graduating, entrance to master programmes, etc.

From its beginnings, ACLES (The Spanish High Education Language Centres Association), composed of 46 universities, has mainly been concerned with language education at a tertiary level, promoting standards in language learning and teaching at different centres and promoting plurilingualism following the Council of Europe's and the CEFR guidelines. However, due to the new requirements arising in tertiary education and the need of transparency in examination processes, ACLES has recently been concentrating most of its effort on evaluation and testing, as well as on standardising CEFR language competence levels in the national territory for accreditation purposes. The present paper aims at describing the main features in an accreditation model for languages proposed by the ACLES association that is gradually gaining more recognition at a national and that will certainly enable to homogenise language levels and the corresponding evaluation systems in university circles.

Keywords: ACLES, language learning and teaching, high quality standards, CEFR levels, standardization and homogeneity, language policy, evaluation, accreditation system.

1. THE RECOGNITION OF ACLES ASSOCIATION AT A NATIONAL LEVEL.

The Spanish High Education Language Centres Association (ACLES- Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior) was born in 2001 after a meeting held in Salamanca in which experts working at different universities gathered and shared their concerns about their professional activity in Spain. Since then, this Spanish Association has represented its members at a national level and, through CercleS (Confederación Europenne des Centres de Langues de l'enseneigment Européenne) at an international level. Currently, ACLES counts with 46 members.

ACLES is primarily concerned with language education at a tertiary level and, particularly, with promoting language

teaching methodologies and encouraging the creation of new centres, or developing others within the national borders at this university level. Furthermore, the association aims at promoting plurilingualism among Spanish citizens following the guidelines established by the Council of Europe and the CEFR.

Due to the new social demands of our globalized society, the European citizen's mobility, the new Erasmus exchange programmes, Bologna regulations, etc., there is new a concern regarding high quality standards on language teaching and learning have aroused. In particular, there is a clear need to standardize the different language competence levels according to what the CEFR stated and to homogenize the corresponding evaluation systems. And the association is now devoting most of its time to this issue.

1.1 ACLES Membership

Today, 35 Spanish Universities belong to ACLES, being some of state-run universities and others private institutions (1). ACLES is present in 11 regions or "comunidades autónomas" in Spain and the Association is currently working on its expansion to include others such as Extremadura, the Canary Islands, Baleares, Vasque Country, Castilla La Mancha and Asturias.

The association's strong presence in some of the most important Spanish economic regions has enabled language centres to exercise relative influence through ACLES on the recent decisions made by educational organisms regarding languages teaching at a national level, as we shall explain later on this paper.

More and more centres have been requesting their admission in the ACLES association, but recently the association's admission committee has been facing several problems since not all centres applying seem to have similar objectives or to be working at the same educational level. For this reason, the list of prerequisites centres had to comply and

the set of descriptive documents required (2) were specified on the association's website.

Any centre interested in becoming an ACLES member is required to send a formal proposal, including the three different documents: a) a formal letter stating the university's willingness to become members, signed by the university's representative (usually in Spain the Rector or corresponding vice-chancellor) and delegating on the language centre director to be the university's visible representative at this association; b) a formal report describing the language centre's main features; and c) a form with the "centre specifications and data", i.e., a summary of the most important data to be easily processed by the association.

From these three documents, the one that offers more information to the admission committee is the formal report as it describes the Languages Centre's main features, the historical background and the academic activity developed. In particular, this report -of an extension of about 6 to 12 pages- has to devote special attention to several items.

1. The centre's aims and objectives.
2. A description of courses. Details regarding the number of languages, the CEFR levels taught, credits given, skills included, methodology employed, evaluation system and type of certificates expired, are to be included.
3. Number of students and profile. The document has to specify the number of students enrolled in each course and include a description of the student's profile (age, educational background, staff, etc.).
4. Resources. First, the human resources (teaching and research staff) the centre counts on, as well as the staff working on administrative issues. Any other resources such as facilities, labs, rooms, equipment, library, computer rooms, study rooms, etc. should also be detailed.

Some centres are not only devoted to language teaching but also to other activities such as holding official exams, translation services for their university or even text editing for academic publications, linguistic advice for departments, etc.

If this is the case, these activities need also be specified in the report.

Once the centre has sent all this information to the association, the application is turned onto the admission committee, the entity which evaluates the proposal. Next, it is included onto the agenda of the General Assembly to be finally approved if it counts with two thirds of the votes in favour.

1.2 ACLES aims and objectives.

Apart from the obvious goal of promoting language learning and teaching, these days most language centres are asking the association for help on issues related to accreditation since new demands regarding certification have emerged in Spanish university circles. It is for this reason that the association has been working hard on the creation of an accreditation system for language competence that would offer a common solution for the ascribed language centres.

University language centres are being asked by their home institution to certify language levels for different purposes, some of the most frequents ones are:

- Bologna plan, and its regulations, which is demanding graduate students to have specific levels of language (or even languages) competence by the time they finish their degrees.
- Erasmus mobility. Students and teachers are asked for second language prerequisites in order to be able to participate in this kind of exchange programmes.
- "Master de Profesorado de Secundaria". Students willing to enter certain master programmes in Spain, and particularly this Master for which local education authorities have established that only students with a B1 language competence in English can enter.

Due to all this, language centres in Spanish universities have been experiencing an overload of work on certification and accreditation of language levels. But the only guidelines given for establishing the different language levels and its evaluation process are those present in the CEFR and in

Bologna regulations, which have turned out to be quite insufficient. So, how are do we know that all language centres are certifying exactly the same in Spain? Is actually a B.1+ level, for instance, in Valencia the same as to any B1 of any another university? Also, there seems to a lack of homogeneity in certificates as some are certifying per skills, others are not, some are including the number of hours while other don't. Thus, not all universities recognise other language certificates.

This lack of homogeneity and transparency in language certification is actually hindering the desired mobility among European Citizens that Bologna plans try to promote. So, ACLES as well as other European associations, has decided to work on an accreditation system that could fulfil the arising demands in Spain and that could be recognised at a national level.

1.3 ACLES's functioning.

ACLES holds regular meetings organised at 3 different levels: executive team, language centre directors and focus groups. The Executive Committee meetings are held three times per year, usually one per semester, with a closed agenda that is previously discussed via mail. Ten people are summoned to these meetings: the President, the secretary and the Treasurer as well as 3 other members of board and 3 senior advisors. It is here where main decisions are made regarding the association's procedures, the planning of executive tasks and future actions to be taken. Since there are 3 main current worries, the executive committee is given support from 3 focus groups working on very specific areas which are certainly of interest to all centres. They make specific proposals regarding their topic and, then, the executive committee analysis and discusses them. Feedback is given to the focus group and, according to the further discussing in the focus group, some changes might be made

on the final report that is sent back to the executive committee.

The second level meetings are the Director's ones, which are held once or twice a year, again with a closed agenda. Here, the President reports the directors on the main actions taken by the association on behalf of the language centres. Apart from the topics in the agenda, this is the time when language centres share their best practices and make proposals to the executive members in relation to future actions, training sessions, and can ask for advice or support on any specific item.

Currently, the association has 3 main areas of concern so 3 different focus group meetings were created in the year 2008 and have been meeting regularly since. The first focus group is devoted to language policy at university circles. Basically, they analyse different documents written by Spanish or European universities or authorities regarding this issue such as the Final report written by High Level group on Multilingualism Commission of the European Communities and the European Commission's document on Education and Training, both of which have been of special interest for the association. This group's main objective is to analyse the strategies available for promoting multilingualism in the European Union and for creating language awareness among the Spanish /European population. Furthermore, special attention is given to study of practises developed in different Spanish regional areas where official languages coexist such as Cataluña, Galicia and Valencia.

The second focus group is centred on quality assurance. It aims at sharing good common practices in language centres and extending those which are turning out useful, while eradicating those which are not. It also enables centres to standardise evaluation methods in order to assure quality at language centres', a great challenge for most centres today. This process of quality insurance involves all staff (teaching and administrative) as well as the all procedures implemented at the centre. In order to facilitate language centres this quality evaluation, the association's focus group has created a

questionnaire (available on the website) which includes some of the most common and relevant items regarding quality that language centres need to reflect upon.

Some centres are using already existing external evaluation systems such as ANECA and ISO9000, which are quite popular in Spain and have turned out to be very useful as they allow to describe systematically the language centre's features and obtain quantitative data. This data allows the centre to carry out a detailed analysis of different items and, from it, make clear proposals to vice-chancellors, especially related to any duplicity of tasks, the centre's lacks, strong and weak points, any excesses it might have and, eventually, reduce costs, etc.

The third focus group is devoted to one of the main preoccupations language centres currently have: Accreditation. In the following sections this issue will be discussed in detail.

2. ACLES' PROPOSAL FOR AN ACCREDITATION MODEL AT UNIVERSITY CIRCLES

As it has been previously stated, the responsibility for language certification and accreditation in university circles is relying mostly on language centres, which are experiencing a great overload of work. It is for this reason that most directors have been regularly bringing the issue of accreditation to ACLES' meetings in order to find a common solution that would suit for centres.

2.1 Previous Referents on Accreditation.

Accreditation is an issue other European institutions have already been working on for some years. In fact, there are several referents regarding accreditation systems that are worth mentioning here.

UNIcert® is an educational and certification system of foreign language proficiency introduced by the German Association of Language Centres, which operates as the

professional organization of all bodies and employees teaching languages at the tertiary level of education throughout Germany. Since 1992, this system is being used at German universities. One of the advantages of UNIcert® offers is the fact that it conforms higher educational conditions as it was specifically thought for university students. This system is not limited to German speaking countries as any individual institutions may submit for accreditation their own language programs along the UNIcert lines. However, this certification presents two clear disadvantages, the first, their target group is non-philologists and, the second, this certificate that can only be issued by universities which belong to the UNIcert® Network.

CLES is the language certification accredited by the French Ministry for Higher Education since 2000 and developed jointly with French Universities. According to its web, this certification is available in 9 different languages (English, German, Spanish, Portuguese, Italian, Arabic, Polish, Modern Greek and Russian) and assesses five language skills: listening, reading, writing, speaking and interacting. From ACLES' point of view, one of the most interesting features is the fact that CLES enables students to sit the exam at any time of their studies, and at any level. Spanish universities were demanding a high degree of flexibility in a possible Spanish model, since the periods of the year when different universities needed to accredit levels of language competence seem to be varied. CLES, similarly to UNICERT, allows any student enrolled in any Higher Education course in France to take the exam. However, it has some restrictions that the Spanish association would try to avoid. For instance, a student majoring in a specific language cannot sit the exam to certify that language.

Other referents available on accreditation are: the KPG in Greece (Kratiko Pistopiitiko Glossomathias), NCLP in Finland (National certificate for Language Proficiency) or the Mexican Model accreditation system for languages.

2.2 Principles governing ACLES' accreditation model.

When the problems directors faced at their centres in relation to certification and accreditation, we found there was a great disparity on centre's needs and certification's system and, thus, one of the most urgent issues was trying to harmonize certification systems. After discussing thoroughly the different university needs and each university's restrictions, we came to the conclusion that the principles governing ACLES's new accreditation model were the following:

a) The use of the CEFR parameters seemed to be a common denominator for all centres and most centres were already using the labels and descriptors suggested by the council of Europe.

b) The new model had to meet the demands of Spanish universities, i.e., it had to be specifically useful to university circles and, since it was a requisite to become a graduate or to enter some master programmes at a national level, there had to the model had reach certain extent of homogenization.

c) This model is to be plurilingual as it has to be useful for all languages, not just English, and for different language levels (from A1 to C2 levels). Not all universities in Spain are requiring the same language level for Bologna graduates as there is no national consensus in this issue, some universities require B1.1, others B.1.2 and others B2. Also, there is no national agreement on entrance for different master programmes or for incoming students in exchange programs, or for the scholarships awarded by different foundations.

d) The model had to be an inclusive, it shouldn't be exclusive or discriminating as it had to co-exist with already existing exams such as those supported by the British Council which has a very strong presence in Spain. In fact our desire is that the model becomes valid for members and non-members of the ACLES association. In fact, any centre willing can take part of this accreditation system, as long as it complies the requisites established, can adopt the proposal.

e) Flexibility had to be one of the main features of the model. Great disparity was found on the dates and periods in

which centres needed to hold exams. Official exams, for instance, Cambridge has two 2 fixed periods at which exams can be taken: June and December. However, these periods not always meet universities' needs for scholarships, course inscriptions, exchange programme admission, graduation period, etc. The model also had to be flexible on the skills to be certified, as some centres require specific level on writing or oral production and others on all five skills.

f) The model has to be respectful with each university's autonomy. Again, major differences are found in the procedures established to recognise language levels at different centres. The way languages are being certified depend greatly on the language policy established by each specific university. For example, the number of students who can take the exam, the reciprocity of recognition of certificates among universities, so on so forth. The model would allow members to decide when to hold exams, how do carry them out, in what languages, the staff involved, the fees students had to pay (as there was great disparity on this issue, etc). This would offer a further advantage, since it would be low-cost as it does not involve too great a financial cost for universities due to the fact that it would be auto-financed by using the already existing resources (human and material ones) available at the centre.

g) The model of certification was not to be necessarily linked to centre's courses. On the one hand, students could just sit the exam without the need to follow any previous course, as in the case of future Erasmus participants or master candidates who are asked to certify a specific language competence. On the other hand, we had students who had followed a specific course and after its completion, took a final exam at a specific level to certify the language competence. In order to have an accreditation system, valid for both cases, the accreditation exam was not to be linked specifically to any course content but rather to the CEFR descriptors and comprise all skills.

Our proposal is not suggesting one national common exam, but rather a set of guidelines for evaluation that, on the

one hand, are to be followed by all centres but, at the same time, are to respect certain level of autonomy to each university. This means that ACLES' model is to allow each university language centre to organize their own exams with their own staff and facilities but, at the same time, requires them to apply a specific framework for the skills involved, exam duration, type of exam, marks, student's inscription procedure, process to calibrate marks, etc.

By doing this, a high quality guarantee system for certification in the national territory would be set, favouring transparency in the process of accreditations and certification. This transparency would enable to be recognised language centres' certificates at a national level.

2.3 The ACLES' Accreditation Model.

Baring in mind the principles described, ACLES has created a transparent model of accreditation that would facilitate the co-operation among universities and the recognition of language certificates at a national level, a possible in the future at an international one.

As we have previously stated, the model allows to certify any level of language competence, from an A1 to a C2. However, the association has started working on accreditation at a B1 and B2 levels as they are the ones most language centres are being asked to certify for graduation, Erasmus and master programmes purposes.

Each language centres will be able to determine the number of languages and the levels they want to certify as not every centre needs to certify all level and all the language that are being taught, only the ones that needs official accreditation. This is based on the principle of flexibility we have previously highlighted.

So as to obtain the ACLES accreditation, all the skills have to be examined. This does not mean that the certificate, can not include the specifying results for each skill if the centre is demanded to do so. For instance, some universities to allow

candidates into an Erasmus exchange programme, only requires a B1 level on written skills, so the certificate would certify the level and specify the grade obtain for that precise skill.

Regarding the exam, this has to be an independent from any particular course being taught at the centre. This does not mean that language students following a specific course could not take the exam to certify that level. For instance, any university students can sit the ACLES certification exam no matter if he has followed a course at the centre or not. On the contrary, a students who completes successfully a B1 level course by passing the continuous evaluation system established, will not be automatically getting the ACLES certificate unless the student takes a the final independent exam which has been particularly prepared for certifying that level. Consequently, the final ACLES accreditation model suggests a global exam, which comprises all skills and whose result is 100% of the final mark.

According to the principle of respecting university's autonomy, any centre can hold an indefinite number of sessions per year in order to fulfil their particular needs. Furthermore, each university could establish their own fees for taking the exam. When discussing this issue at the regular meetings, we discovered great disparity among the different taxes universities charged for taking the exam, range from 60€ to 100€. In addition, each candidate inscribes at their own centre following the centre's specific regulation regarding the exams and pays the fee the university established without any need for intermediaries in the payment process ad happens in the TOEFL exam, for instance.

When it comes to certificates, this model will enable to reach some homogenization as all the certificates within the ACLES model will have a similar structure. The University is the one expediting the certificate but this certificate will also include the ACLES logo to reflect that the certification process has been following the ACLES high quality guarantee system. All certificates will follow the CEFR guidelines regarding certification and evaluation. This means that they have to

include the CEFR nomenclature for levels (or the equivalences to their levels), the qualification scales used, the global descriptors for each level and the examination date. At all times, the structure and evaluation criteria have to be clear for the candidate in advance. The candidate should be previously informed about the specific contents, structure and evaluation criteria. Moreover, revision processes are to made clear and may conform to the specific university rules, so here again we give flexibility to the university to deal with this issue according to their internal regulations. This flexibility is also perceived in the fact that each institution could chose the exam vehicles (paper based, computer based, etc).

If the association wanted its proposal to become successful and to be adopted by most universities, the executive committee had very clear that the model had to be approved by the Spanish Rectors' meetings (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas - CRUE). For more than a year, there was a strong campaign in order to present the model to most rectors. In June a booklet (3) explaining thoroughly the ACLES Accreditation model was created and, finally, in October 2011, the model was approved by Rectors and there was common consensus on the recognition of the ACLES model at a national level.

2.4 Requirements for centres adopting the model.

The ACLES accreditation is an inclusive model, so any centre –member or not of the association- can become an authorised centre as long as it meets certain requirements. ACLES centres are required to comply with the following requirements: firstly, they have a language centre responsible for certification. If this is not the case, a university body needs to be responsible for the certification. Secondly, they need to accreditted by the association and reaccredited every 3 years to guarantee that the processes and the high quality guarantee standards are still being followed. Thirdly, they need to submit a series of documents relating to their

evaluation process established. First, a letter stating their willingness to participate in the accreditation process and specify the number of languages and levels to be certified in each session as well as the expected number of sessions to be held every year. This means that if a centres expects to hold, for instance, three, but then needs to hold five, he can do so as long as he informs the association about the changes. Also, their certification template has to be submitted to allow the association check if it follows the guidelines and suggest any changes to comply with the model. Along with this, language centres need to clarify the rules governing their evaluation process -which each university is free to set- in order to make the whole process as transparent and clear as possible. Finally, the centre is required to send a commitment letter stating their intention to follow the specifications of the ACLES model of accreditation.

Since non- ACLES centres can also ascribe to the ACLES accreditation model, these are asked to submit the same documents as ACLES centre and some additional ones to let the association learn about who they are and what are the centre's aims. The additional documents required in these cases are: a) A brief description of the centre's main characteristics regarding students, staff, languages taught, etc.; b) a letter stating who the centre's responsible person is and what university they belong to; c) a guarantee of the disposal of qualified staff that can be in charge of exams and the whole examination process.

Once a centre has been accredited, it has to commit itself to naming a representative that will work as a link between the accreditation commission and the centre itself and who is responsible for sending annually (in the month of June) information regarding the number of languages and levels the centre desires to certify. It's just a prevision on the number of sessions planned to hold. If the centre then holds a higher number of sessions, it will have to inform the association so as to rectify the corresponding annual fee. Furthermore, information about training programmes for their staff regarding evaluation and certification has to be sent. In

addition to this, every two years, a copy of the examinations for each level and the evaluation criteria used has to be sent to the commission in order to validate exams and calibrate the questions used for each level.

Apart from this, centres are required to create an examination team, specialised on evaluation. This team is to attend all meetings regarding certification that are held by the association and keep a computer register of the number of exams held and the candidates for each session. Moreover, the examination team who is the one marking the exams, has to commit itself to have the exam results in 30 days after the exam date and to expire the certificate in 60 more days, i.e. 90 days after the students have taken the exam.

In terms of money, every centre is to pay a fee to ACLES for exams, languages and levels. This fee is composed of a fixed quantity for being an accrediting centre and a variable quantity for the number of certificates each university desires to emit, according to the number of sessions to be held, the number of languages and levels. Non-Acles centres will be paying a higher and different fee. Furthermore, all centres ascribing to this model commit themselves to cover the possible expenses for a possible ACLES Audit.

2.5 High Quality Standards on exams and certification.

Three key issues are to be guaranteed in the ACLES model. Firstly, related to exam content and duration. The association states that exam duration can be variable but ranging from 70 to 250 minutes. Additionally, these exams have to follow the CEFR standards on level contents and comprise all macro-skills in the evaluation1, which could be done all at once in the same exam or in separate sections. Tasks given to students are to be unpublished, so that no

[1] ACLES suggests an outline for exams which is available on the association's website at: http://www.acles.es/multimedia/enlaces/11/files/fichero_28.pdf

students would have previously had access to it. Furthermore, the type of tasks given can be of a varied nature but they should simulate real situations and include authentic material, whenever possible. Even for the lowest levels.

Secondly, the evaluation criteria cannot be that of one only examiner. ACLES suggests having at least two examiners evaluating each part, 2 for the written section and 2 for the oral one. Having two examiners lead to obtaining a final resulting average mark, which seems to be more objective. In case there is great discrepancy among the two given marks, a third examiner will take part and the two closest marks will be the ones considered for the evaluation average. A pass mark is obtained when the global average is over a 60%. However, this average mark can only be calculated if the student has achieved at least a 50% in all the specific skills.

Marks are expressed according to the university's criteria: some universities just need an APT or NOT APT for the level, while others are demanding numerical marks. Again ACLES makes a recommendation regarding marks and suggests considering: 6,0 – 6,9 "aprobado" (a pass), 7,0- 8,9: "notable" (a B mark) and 8,9 – 10 "sobresaliente" and A mark.

Certificates expired by universities are also expected to follow some standards. First, certificates will only be available when the level has been achieved and each one will receive a code. Two logos are to appear, that of the university's logo and that of ACLES so as to guarantee the high quality standard process of certification. Moreover, following the CEFR recommendations, the certificate is to include the language examined, the specific level in terms achieved, the date of exam and if relevant, the specification of each skills.

2.6 The accreditation committee.

In order to monitor the process of accreditation, assure the high quality standards and guarantee that centres comply their

commitments, an accreditation committee has been created and four accreditation areas in Spain have been established. Area 01: Cataluña. Valencia and Baleares; Area 02: Andalucia, Murcia and canary islands; Area 03. Madrid, Extremadura, Castilla la Mancha, Navarra y Aragón, Area 04: Galicia, Asturias, Cantabria, País Vasco y Castilla - León

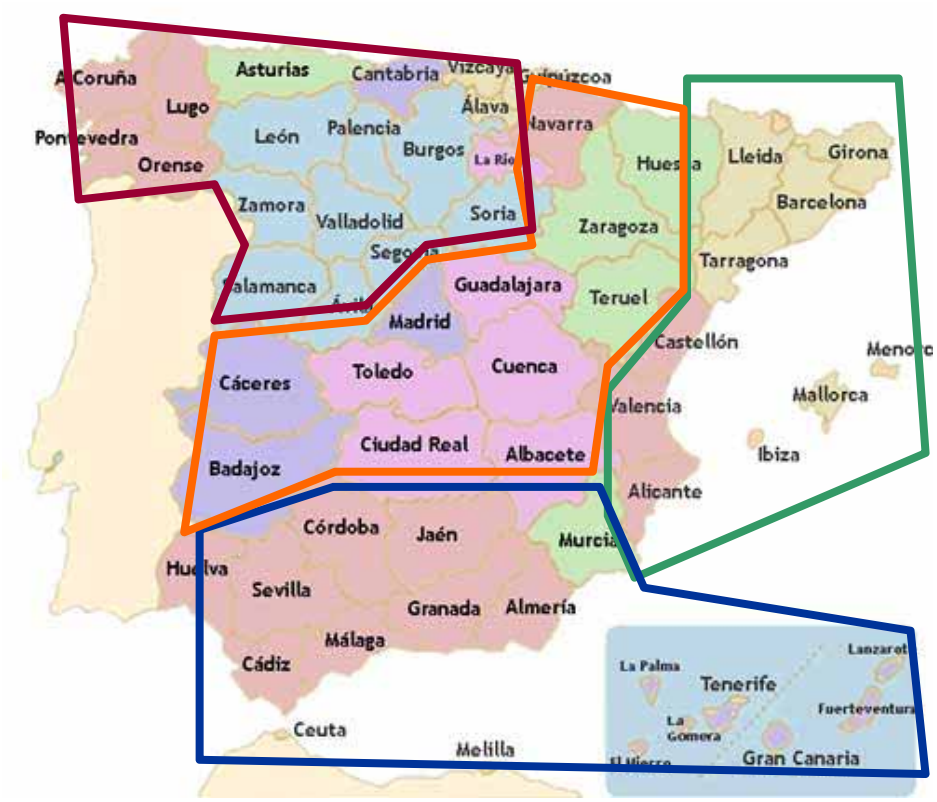


Figura 1. . Accreditation areas

The accreditation committee is composed of 6 members. One of its members is a representative from ACLES' executive committee, who will also have the role of president at this specific committee. Other four members are the board representative of each geographical area, that is 4 one from each area. If one specific area grows drastically, another board member could be included. The centres involved will appoint their representative, who will then have to count with the support of the ACLES executive committee. These board

members will share ideas and opinions on what is being discussed in each specific area and will act as interlocutors with the all area centres. Furthermore, they are the ones to give support and asses centres so as to be able to become accredited centres. And finally, the sixth member is an expertise on evaluation to assess the accreditation committee and give advice by expertise on evaluation associations such as EALTA.

This accreditation committee has as its main functions to fix dates for centre's accreditation, accredit or not the different centres with a reasonable justification, keep register of exams held in their areas (languages, levels, results and evaluation criteria) and monitor the accreditation process in different centres, being able to carry out, if justified, an Audit.

3. CONCLUSION

The Accreditation model presented by the Spanish Association ACLES is the result of the work carried out by the association in last eight years due to the growing concern among language centres on certification and accreditation. Spanish language centres had been experiencing an overload of work in certification because evaluation processes in Spain seemed not to be homogeneous and did not follow the principle of transparency. This made difficult to recognise certificates candidates presented to meet the requirements of scholarships, of mobility programmes or masters entrances stages.

The model ACLES proposes intends to promote co-operation at a national level as it attempts at making the process of accreditation transparent and based on high quality standards which are homogeneous. This model is enjoying a wide acceptance and recognition in university circles as it is being adopted in 46 Spanish Universities and counts on the approval of the CRUE (Confederación de Rectores de la Universidades Españolas). This success is probably due to

flexibility it offers in its application, being respectful with each university's autonomy. It does not impose a common national exam but rather a set of guidelines for evaluation and certification of language competence, following the CEFR parameters and the regulations established by educational institutions in Spain.

NOTAS

1 The complete list of Spanish Universities belonging to ACLES is: Univ. Complutense de Madrid, Univ. Antonio de Nebrija, Univ. Rey Juan Carlos, Univ. Pontificia de Salamanca, Univ. de Burgos, Univ. de León, Univ. de Salamanca, Univ. de Valladolid; Univ. Politècnica de València, Univ. de València, Univ. de Murcia, Univ. Politécnica de Cartagena, Univ. Católica San Antonio de Murcia, Univ. de Alicante; Univ. da Coruña, Univ. de Vigo, Univ. de Cantabria, University of Navarra, Univ. Pública de Navarra, the UNED (Univ. Nacional a Distancia), Univ. de Zaragoza, Univ. de Barcelona, Univ. Autònoma de Barcelona, Univ. de Girona, Univ. Internacional de Catalunya, Univ. Oberta de Catalunya, Univ. Politécnica de Catalunya, Univ. de Vic, ESADE, Univ. Universitat Pompeu Fabra, Univ. de Córdoba, Univ. de Granada, Univ. de Huelva and Univ. de Sevilla.
2 To make the process more transparent and clear, the prerequisites and a template for all documents has been made available on the website (www.acles.es).
3 A copy of the booklet is available at
http://www.acles.es/multimedia/enlaces/9/files/fichero_29.pdf

REFERENCES

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

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale.* Paris: Editions de Minuit.

ACLES (2011) *Model of Accreditation.* Ed. Association of Language Centres in Higher Education, Salamanca.

Baker, C. (1993) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, 1997.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference* (CEFR).

Council of Europe (2004) *English Language Portfolio* (PEL)

Council of Europe (2009) *Relating language examinations to the Framework*

Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas.* MarcoEle, 12: 1-27. http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf

Savignon, S.J. (1997). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. New York: McGraw-Hill. 2nd edition.

INTERNET SOURCES:

www.acles.es

www.certification-cles.fr/

www.unicert-online.org

High Level group on Multilingualism Commission of the European Communities (2009) Final Report at http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

European Commission's on Education and Training http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

The official Bologna Process website (July 2007 -June 2010) http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/national-language-Spanish.htm

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

THE USE OF RUBRICS IN ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS: HOW TO ASSESS VOCABULARY IN CONTEXT

Ana Otto
EOI MADRID/TUTORA CUID UNED
anaotto03@yahoo.es

Otto, A. (2013). The Use of Rubrics in Escuela Oficial de Idiomas *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Tradicionalmente, los profesores de idiomas hemos evaluado la competencia léxica a través de diversos métodos que incluyen actividades de traducción, textos incompletos, reformulación del mensaje original y ejercicios de redacción entre otros; todos ellos, sin embargo, se centran en la evaluación del vocabulario fuera de contexto como complemento de la gramática. El presente artículo pretende ofrecer una amplia perspectiva sobre la evaluación del componente léxico en contexto a través de la expresión oral y escrita. Para ello, analizaremos las rúbricas que los profesionales de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid usan en la actualidad.

Palabras clave: evaluación, competencia léxica, rúbricas, Escuela Oficial de Idiomas

ABSTRACT

Traditionally, language teachers have been compelled to assess learners' awareness of vocabulary by a multiplicity of methods ranging from translation activities, cloze tests, and rephrasing exercises to writing whole sentences which were aimed at evaluating vocabulary mastery out of context as to complement grammar structures. The aim of this article is to offer a deep look at how language teachers can assess vocabulary in context by the use of rubrics for productive skills- writing and speaking; for that purpose, the rubrics currently used by EOI professionals for Certificate Exams in Comunidad de Madrid will be analyzed as a case study.

Key words: assessment, lexical competence, rubrics, Official Schools of Language

1- ASSESSING VOCABULARY IN CONTEXT

Due to the marked changes in the goals of language education programs, language teachers have moved away from the goal of accuracy towards a focus on fluency and *communicative effectiveness.* Consequently, the teaching of speaking and writing skills have become increasingly important. As it is stressed in the *Common European Framework*, communicative competence entails firstly, grammatical or linguistic competence, secondly, sociolinguistic competence- which addresses how utterances are appropriately produced and understood in different sociolinguistic contexts- discourse competence or the ability to sustain coherent discourse with another speaker and finally, strategic competence- the means by which learners deal with potential breakdowns in communication. Thus, our task as language teachers is to try and evaluate language holistically rather than in discrete areas. In terms of oral production, it refers to the evaluation of the spoken input around the message itself or tasks related to functional units addressed throughout the course contents such as expressing opinion, comparison, contrast, narrative, description, process and short question-answer. In terms of written production it deals with the mechanisms the user has in order to get the reader's attention and achieve a concrete communicative purpose such as applying for a job (writing a cover letter) or organizing a baby shower by writing a short invitation via email. Communicative ability therefore is not something which can be broken down into separate categories such as grammar, vocabulary, pronunciation and fluency, as it has been traditionally done but luckily, a new era is upon us in which a holistic view of language teaching and learning is being recognized where vocabulary is seen as respectable and prominent.

Regarding the need to assess vocabulary in context, Nagy and Scott (2000, p.575) mention interrelatedness- the knowledge of a given word which depends on the knowledge of other words- as one of the factors of word knowledge that should be taken into account when assessing vocabulary. Assessment of word knowledge is then not an easy task as it entails considering words as open entities in that they form part of larger discourse and consequently, they should be tested as such. Although lexical knowledge has traditionally been assessed in Reading Comprehension, it is time for us teachers to select those texts that fulfill our goals in terms of

what Read (2000: 9) calls the Three Dimensions of Vocabulary Tests as embedded, comprehensive and context-dependent, which we will use later on to comment the rubrics we aim to analyze.

Apart from that, assessing lexical competence in context also benefits from the use of authentic materials. The current use of corpora- the latest addition to the resources available for vocabulary input- makes it particularly useful for providing attested examples of language in use (an approach which might have been missing by traditional practitioners), as well as frequency and collocational information that we can find, namely in *concordancing* and *key word programs.* The use of large collections or databases of language incorporating stretches of discourse has revolutionized the way we view language. According to the *CEFR*, authentic texts foster real acquisition of vocabulary in that they provide salient tokens of the vocabulary we want to present to students as in real-life situations, not simulated ones, depending on students' needs and characteristics of the syllabus in particular. Vocabulary instruction is much more effective when it is situated in a meaningful context, embedded in authentic (or semi-authentic) discourse, and motivated by getting learners to achieve a goal or complete an interesting task. Thus, the texts we use in order to evaluate learners' competences should be part or contain part of authentic materials whenever possible.

2-THE ROLE OF VOCABULARY ACCORDING TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK

The Framework highlights the role of vocabulary as one of the essential components in linguistic competence along with phonetics and syntax to name just a few:

Linguistic competence includes *lexical, phonological, syntactic* knowledge and skills and other dimensions of language as a system (…) This [lexical] component considered here from the point of view of a given individual's communicative language competence, relates not only to the range and quality of knowledge (e.g. in terms of phonetic distinctions made or the extent and precision of vocabulary) but also to cognitive organization and the way this knowledge is stored (e.g. the various associative networks in which

the speaker places a lexical item) and to its accessibility, activation, recall and availability. (2001: 13)

But, as we will see later on when we analyze the role vocabulary plays in EOI rubrics, linguistic competence is not sufficient in order to become a competent user of a language. Taking into account the action-oriented approach adopted by the CEFR, it is worth recalling the concept of the language learner as a user of the language as well as in the domains in which learners will have to operate, the knowledge of the culture they will have to call on, and the most likely situations in which they will use the language among other variables. In fact, learners will need to be prepared to use the language they need for specific situations in terms of content- *linguistic competence* or how they select vocabulary- , appropriateness- *strategic competence* as in the use of "Nice to meet you" as opposed to "Pleased to meet you" depending on the formality of the encounter- and communicative efficiency- *discourse competence* when choosing different connectors such as "Nowadays" or "Currently" depending on the type of medium. Therefore, all three components of Communicative Competence- linguistic, discursive and strategic- deal with the use of words and how we adapt the language we have at our disposal in order to suit our convenience.

Furthermore, according to the CEFR, in evaluating a text for use with a particular group of learners, factors such as *linguistic complexity, text type, discourse structure, physical presentation, length of text* and its *relevance for the* learners need to be considered. All those factors are currently taken into serious consideration by EOI test designers.

3-THE USE OF RUBRICS TO EVALUATE PRODUCTIVE SKILLS: THE CASE OF OFFICIAL SCHOOL OF LANGUAGES.

A scoring rubric is an attempt to communicate our expectations of quality around a task. Because consistent criteria are made public in rubrics, it allows both teachers and learners to evaluate those criteria which can be sometimes complex and/or subjective. Official schools of Languages in Madrid Regional Government have been formally using rubrics in order to assess productive skills since 2008- when the new system of Certificate Exams was implemented-

and have suffered some minor changes from that time. Rubrics are common for all the languages in EOI and are divided into three different grading sheets according to the three different levels, i.e. Basic, Intermediate and Advanced. Speaking Tests (*Expresión oral*) consist of two different tasks: oral interaction and oral production which are subsequently divided into different descriptors the examiner must grade qualitatively. The same accounts for written tests, in which both written interaction and production are examined. Consequently, in both tests students are expected to produce texts using cohesive devices, vocabulary richness (lexical variation/density, weighed lexical variation and sophistication according to the level), syntactic complexity (dependent clauses per clause among other descriptors) and grammatical accuracy providing teachers with a description of language development that can be used for diagnosis and later curriculum planning.

As it is stated in the Framework, learners/users' communicative language competence is activated in the performance of the various language activities involving reception, production, interaction or mediation. Each of these types of activity is possible in relation to texts in oral, written form, or both. Here, we will just concentrate on oral and written production as it is the focus of our analysis.

Examiners mark tasks using assessment scales that were developed with explicit reference to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The scales, which are used across the spectrum of all languages in Official School of Languages in Madrid depend on the type of text (oral and written) and the task in question where responses can be marked on each subscale from 0 to 3 except for Content or "alcance en el uso de la lengua" which can exceed up to 4 in writing production- task 2 of the Writing Part.

The scales are the following:

- Content, which is analyzed in terms of comprehensibility-communicative functions and sociolinguistic accuracy, that is, how well the candidate has fulfilled the task or if s/he has done what s/he was expected to do and whether the appropriate register has been used for that purpose.

- Communicative achievement or how appropriate the writing is for the task and how the information is organized taking into account its coherence, discursive development and how relevant it is for the task.
- Organization: the way the candidate puts together the piece of writing in terms of language content, grammatical devices, cohesive devices and coherence in the use of tenses; in other words, if the message is presented in a logical and ordered way and also considerations about fluency in the case of Speaking.
- Language. It focuses on vocabulary and grammar as well as spelling and punctuation in writing, and pronunciation and intonation in Speaking. This includes the range of the language and how accurate it is.

Besides, when marking the task, examiners take into account length of responses and varieties of English: Guidelines on length are set according to the general instructions provided each academic year by Madrid Regional Government. Responses which are too short may not have an adequate range of language and may not provide all the information that is required, while responses which are too long may contain irrelevant content and can possibly have a negative effect on the reader. These may affect candidates' marks on the relevant subscales.

Apart from that, regarding writing production and interaction, the text needs to be efficiently organized, that is, be generally well-organized and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices. We need to remember that mastery of vocabulary exceeds choosing appropriate words for specific situations as it also relates to giving the text 'texture' by providing lexical cohesion and coherence. In this sense, linking words and connectors in general become essential in certain levels where students are expected to produce texts in a variety of situations with a certain degree of autonomy, that is, as independent users. Let us take English B2 as a case study.Considering B2 level on a global scale, users of B2 need to show a good range of vocabulary for matters connected to his/her field and most general topics. (S/he) can also vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution. As for lexical accuracy, this is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication.

According to the scales used by EOI professionals, users of B2 level need to be able to produce a text in terms of Communicative Achievement, Organization, Content and Language both for Writing and Speaking. Furthermore, a user of a language has to be efficient in terms of language use: using a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis, and if containing errors, those should not impede communication as in the following subscales:

CONTENT/ "ALCANCE EN EL USO DE LA LENGUA"

- *Vocabulary: Uses a range of everyday vocabulary appropriately although occasional inappropriate use of less common lexis could be present.*
- *Cohesive devices: text is connected and coherent, using basic linking words and a sufficient number of cohesive devices.*

LANGUAGE/ "CORRECCIÓN FORMAL"

- *Vocabulary and grammar: Reasonable control of a wide repertoire of simple lexis and grammar in order to fulfill the most common communicative functions.*
- *Complex grammatical forms and less common lexis: uses a range of vocabulary, including less common lexis, appropriately along with a range of complex grammatical forms with control and flexibility.*
- *Spelling and punctuation (Writing): Basic spelling and punctuation without big mistakes; mistakes can occur in less frequent words and punctuation conventions.*
- *Pronunciation and Intonation (Speaking): pronunciation is clearly intelligible although mother tongue can be noticed at times as well as sporadic mistakes. Intonation is generally appropriate and sentence and word stress are generally accurately placed not to impede communication.*

As we can easily observe throughout the analysis of Official School of Languages rubrics, the mastery of vocabulary becomes essential in productive skills in the sense that lexical errors tend to impede communication more than grammar inaccuracy; therefore, lexical errors are rated as more serious than grammar errors since they are measured in all three subscales whereas grammar is

merely observed in the last two ones. It is also worth considering the fact that, when asked about what rates an exam task as appropriate or inappropriate, EOI teachers often refer to 'lexical richness' in terms of how accurate the vocabulary is and whether it really suits the required level.

The rubrics work in assessing vocabulary control and range holistically in that they adapt to Read's Three Dimensions of Vocabulary Assessment:

Firstly, we consider vocabulary as embedded not just in discourse where it naturally belongs but also in a specific task, a measure of vocabulary which forms part of the assessment of some other, larger construct. In fact, in the case of writing, examiners have a deep look at the whole task before analyzing the subscales in which the test is divided in order to assess it qualitatively and try to guess whether it fulfills the expected functions or goals of the task ("Impresión global en primera lectura"). In this sense, examiners can have a first approach to the test in general terms and mark it positively or negatively before other concrete aspects of the assessment process are tackled. As for speaking, vocabulary measure is considered as a useful indicator of the fluency of the learner's speech as it is shown in the third subscale: content or "alcance en el uso de la lengua"- divided into lexis, grammar, cohesion and fluency- which is graded up to four points whereas the rest are graded up to three. Apart from that, all the descriptors in the subscales make reference to very specific conditions depending on the type of text which the examiner needs to bear in mind during the process of evaluation not to lose sight of the texts constraints- which mark its own discursive development, its cohesion and coherence- along with the task itself- which determines features such as length and lexical range.

Secondly, we refer to a comprehensive measure in that it takes account of the test taker's response (Writing/Speaking tasks) as it is the case of our study. As opposed to 'selective' measure, where specific vocabulary items are the focus of the assessment, here, lexis is included as part of the general learners' response to stimuli, be it spoken or written.

Finally, it is context-dependent. It stands for a vocabulary measure which assesses the test taker's ability to take account of contextual information in order to produce the expected response, depending, as we stated before, on the type of text and the kind of task required.

REFERENCES

Carter, R. (1989) *Vocabulary*. London: Unwin Hyman.

Common European Framework of Reference for the Teaching and Learning of Languages. available online *http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp.*

Nagy, W. E., & Scott J. A. (2000). "Vocabulary processes". In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson,R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.[NICHD] National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read.* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nation, ISP (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.

Read, J. (2000) *Assessing Vocabulary.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching.* Cambridge Language Education. Cambridge University Press.

Thornbury, S (2002). *How to Teach Vocabulary.* Pearson: Longman.

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

UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA OPOSICIÓN IMPERFECTO-INDEFINIDO A ESTUDIANTES MALTESES DE ELE

Blanca Palacio Alegre
Nebrija Universidad
palacio.alegre@gmail.com

Palacio, B. (2013). Un estudio sobre la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido a estudiantes malteses de ELE *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

Este estudio analiza la adquisición de la oposición imperfecto-indefinido en ELE a través de una instrucción gramatical explícita basada en la Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991) en combinación con actividades gramaticales diseñadas según las pautas de la Instrucción de Procesamiento (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007). Se plantea la consideración de que la influencia que condiciona la decisión del aprendiente en la elección de imperfecto o indefinido induciéndolo a error no procede de la propia categoría de aspecto léxico sino de la inadecuación de las reglas gramaticales que habitualmente se han ofrecido para la descripción de esta oposición. Los resultados obtenidos no revelaron evidencias de una posible influencia del aspecto léxico del verbo sobre los estudiantes tras la instrucción. Sin embargo, los aprendientes manifestaron una mayor dificultad de procesar estructuras independientes o coordinadas sin relación lógica de subordinación temporal, por lo que puede concluirse que no fueron capaces de extrapolar con éxito total la explicación cognitiva operativa del contraste imperfecto-indefinido desde las oraciones subordinadas temporales con *cuando* a otra clase de estructuras oracionales.

Palabras clave: Gramática Cognitiva, Instrucción de Procesamiento, imperfecto, indefinido, aspecto léxico.

ABSTRACT

This study analyses the acquisition of Spanish Imperfecto and Indefinido within an explicit grammar instruction based on Cognitive Grammar (Langacker 1987, 1991) in combination with grammatical activities

designed according to the guidelines established by the Processing Instruction (VanPatten 1996, 2002, 2004, 2007). It is suggested that the assumed influence which the lexical aspect of a verb exerts over the learner's decision when choosing wrongly Imperfecto or Indefinido is not due to the Aktionsart itself but to the inadequacy of the traditional grammatical rules explaining the opposition between the Spanish past tenses. Results revealed no evidence of any influence over students owing to lexical aspect after the instruction. Nevertheless, learners showed higher difficulty in processing independent or coordinate clauses with no logical relation to temporal subordination. Thus, students were not able to extrapolate with entire success the cognitive and operational explanation for the contrast Imperfecto-Indefinido from subordinate time clauses with cuando onto other types of clauses.

Keywords: Cognitive Grammar, Processing Instruction, Imperfecto, Indefinido, lexical aspect.

1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

En esta comunicación se va a presentar un resumen de los resultados de una investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la oposición imperfecto-indefinido que se llevó a cabo con 22 estudiantes malteses adultos de nivel A1 del Centro Cultural Hispano-Maltés (La Valeta, Malta), que no habían tenido contacto previo con los tiempos del pasado en español (1).

Los objetivos de este estudio fueron, por una parte, evaluar la efectividad de un tipo de instrucción gramatical explícita para la oposición imperfecto-indefinido, fundamentada en la combinación de los principios de la Gramática Cognitiva con la Instrucción de Procesamiento, y determinar si este tipo de instrucción contrarresta la supuesta influencia negativa que el aspecto léxico ejerce sobre el aprendiente a la hora de elegir entre pretérito imperfecto e indefinido; por otra parte, nuestro estudio también pretendía comprobar si el aprendiente podía generalizar la citada descripción gramatical desde un tipo muy concreto de oraciones a otra clase de estructuras oracionales, esto es, desde las oraciones subordinadas temporales con *cuando* a estructuras independientes o coordinadas.

La justificación de nuestro estudio surge de la propia oposición imperfecto-indefinido, dado que a menudo constituye un aspecto complejo de la gramática del español. Esta cuestión gramatical entraña dificultad no solo para el estudiante extranjero de ELE sino

también para los propios profesores que nos enfrentamos a la tarea de explicarla en el aula. A esa dificultad se suman, además, las a menudo inadecuadas descripciones gramaticales que encontramos en manuales y gramáticas de ELE al uso, lo que pone de manifiesto la necesidad de nuevos planteamientos en la descripción de esta oposición.

El marco teórico en el que se desarrolló nuestro estudio fue el Modelo de Procesamiento del *Input*, desarrollado por VanPatten en diferentes trabajos (1996, 2002, 2004, 2007). Dentro de este modelo, se siguieron los principios de la denominada Instrucción de Procesamiento para el diseño de actividades sobre la oposición de los pretéritos destinadas al estudiante extranjero. La otra vertiente desde la que se diseñó esta investigación fue la Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991), a partir de la cual se diseñaron las explicaciones gramaticales sobre la oposición imperfecto-indefinido. Desde esta perspectiva, se revalida la distinción aspectual de los pretéritos imperfecto e indefinido por su carácter no terminativo y terminativo, respectivamente, planteada por Alarcos (1994).

En lo referido al método de nuestra investigación y debido a limitaciones de tiempo y espacio, presentaremos aquí únicamente dos de las seis preguntas de investigación con sus hipótesis derivadas que componían el estudio y que son las siguientes:

P5. ¿Será mayor el número de errores debidos a la influencia del aspecto léxico del verbo, tanto en las tareas de interpretación como en las de producción, que el número de errores no debidos a esa influencia?

H5. No existirán diferencias significativas entre el número de errores debidos a la influencia del aspecto léxico del verbo y el número de errores no debidos a esa influencia en ambos tipos de tarea.

P6. ¿Presentarán mayor dificultad las estructuras independientes o coordinadas que las subordinadas temporales con *cuando*, tanto a la hora de realizar tareas de interpretación como de producción?

H6. Las estructuras independientes o coordinadas presentarán un mayor número de errores que las subordinadas temporales con *cuando*, tanto en tareas de interpretación como de producción.

Para dar respuesta a las preguntas mencionadas, se trabajó con una variable dependiente, definida por el porcentaje de errores cometidos, y con cuatro variables independientes. La primera variable independiente es el tipo de tarea realizada, siendo o bien de

interpretación o bien de producción. La segunda variable independiente la constituye el tiempo verbal, es decir, si se trata de pretérito imperfecto o de pretérito indefinido. La tercera variable independiente la conforma el aspecto léxico del verbo, perfectivo o imperfectivo, para analizar si este factor ejerce algún tipo de influencia sobre la selección de imperfecto o indefinido. La cuarta variable independiente es el tipo de estructura lingüística, esto es, si la forma meta se halla en oraciones subordinadas temporales con *cuando* o en estructuras independientes o coordinadas.

Los materiales que se utilizaron con el grupo de estudiantes malteses consistieron en un test inicial o *pretest*, un protocolo de instrucción, un protocolo de recuperación o *posttest* y un cuestionario de información personal. En cuanto al procedimiento de la investigación, en la Semana 1 tuvo lugar la realización del *pretest*. Seguidamente se procedió a impartir el protocolo de instrucción, una sesión de clase de 45 minutos de duración. La instrucción contenía una hoja de explicación gramatical y una serie de tareas, tanto de interpretación como de producción. Durante la corrección en clase de las actividades de la instrucción, la profesora se limitó a confirmar o rectificar las respuestas correctas o incorrectas, sin aportar ninguna explicación adicional a la explicación cognitiva aspectual ni otro tipo de ejemplos. De esta forma, se garantizaba que lo que se mediría en los resultados era el efecto de la instrucción en sí misma, plasmada en la hoja de explicación gramatical, y no el posible efecto de explicaciones o ejemplos adicionales proporcionados por la docente. En la Semana 2 se realizó el *posttest*, que incluía tareas de interpretación y de producción, y se les ofreció a los estudiantes la realización voluntaria de un cuestionario personal para recabar información adicional sobre el grupo de participantes.

Como se ha señalado anteriormente, el diseño de las actividades respondía a las pautas de la Instrucción de Procesamiento, por lo que las actividades de interpretación eran actividades de *input* estructurado. Además, siguiendo a Llopis (2011), también se estructuró el *output* por lo que podemos hablar de actividades de *output* estructurado para definir el tipo de actividad que se utilizó en las tareas de producción.

En cuanto a las tareas de interpretación, se establecieron dos modelos de actividad para el protocolo de instrucción. En el primer modelo de actividad de interpretación, se presentaba una pareja de enunciados idénticos donde la alternancia entre imperfecto e

indefinido era posible (conllevando en cada caso un cambio de significado) ante la cual el estudiante debía relacionar cada forma verbal con la interpretación de su significado. En el segundo modelo de actividad de interpretación, debía relacionarse el comienzo de cada enunciado que contenía cada forma con su final adecuado. Se ofrecen muestras de ambos modelos de actividad en la Figura 1 y en la Figura 2, respectivamente:

3) Cuando se **marchaba**/**marchó** de la fiesta apareció su ex novia.	(.....) (.....)	Se encontró con su ex novia. No vio a su ex novia.

Figura 1. Muestra de ítem de interpretación - protocolo de instrucción (I)

3)	
• Cuando **escribía** su última novela se puso muy enfermo…	•… por eso no pudo ir a firmar ejemplares para sus fans.
• Cuando **escribió** su última novela se puso muy enfermo…	•… y no pudo terminarla.

Figura 2. Muestra de ítem de interpretación - protocolo de instrucción (II)

Para el diseño de las tareas de interpretación del *posttest* se partió de los mismos modelos de las actividades de interpretación contenidas en la instrucción. No obstante, la estructura de estas actividades fue modificada para el *posttest*. En este solo se le ofrecía al aprendiente una única forma verbal de pretérito en cada ítem (y no dos alternantes) a la que debía responder interpretándola. Este proceder puede comprobarse comparando las Figuras 3 y 4, que se muestran a continuación, con las Figuras 1 y 2 que se han expuesto más arriba.

1) Cuando el ladrón **escondió** las joyas apareció la policía.	a) La policía vio dónde las escondió. b) La policía no vio las joyas.

Figura 3. Muestra de ítem de interpretación - posttest (I)

1) Ayer Ana **venía** a cenar a casa…	a) …pero bebió demasiado y le sentó mal la cena. b) …pero se puso enferma y me llamó por teléfono para cancelar la cena.

Figura 4. Muestra de ítem de interpretación - posttest (II)

En cuanto a las tareas de producción, se estableció únicamente un modelo de actividad para el protocolo de instrucción. En este caso, además, la estructura de este modelo de actividades de producción no fue modificada para el *posttest*. Debe destacarse que en estas tareas de producción la forma que producían los aprendientes se convertía, a su vez, en un *input* que tenían que procesar para responder a la pregunta con que se encontraban a continuación de cada ítem de la actividad. Esto pone de manifiesto que la relación entre *input* y *output* y, por tanto, el proceso de adquisición puede ser circular, en el sentido de que las propias producciones del alumno pueden funcionar como *input* para su interlengua. Una muestra de ítem de producción puede observarse en la Figura 5:

5) Cuando el avión _____ (aterrizar) Raquel sacó varias fotos. *¿Tomó las fotografías en tierra?* Sí / No

Figura 5. Muestra de ítem de producción - protocolo de instrucción

En el ejemplo citado puede observarse cómo el aprendiente dispone de la doble opción de producir tanto la forma del imperfecto

como la del indefinido. No obstante, su posterior respuesta a la pregunta correspondiente deberá ser coherente con la forma que ha elegido producir. Si el estudiante produce *Cuando el avión aterrizaba Raquel sacó varias fotos*, deberá marcar la opción de *No*. Por el contrario, si el estudiante produce *Cuando el avión aterrizó Raquel sacó varias fotos*, la respuesta adecuada será *Sí*.

Finalmente, también queremos señalar que otro cambio fundamental en las actividades tanto de interpretación como de producción del *posttest* con respecto a las del protocolo de instrucción fue la introducción en el *posttest* de estructuras independientes o coordinadas junto a las oraciones subordinadas temporales con *cuando*, que habían constituido el único tipo de oración en la totalidad de los ítems del protocolo de instrucción. La introducción en el *posttest* de una estructura novedosa respondía precisamente a uno de nuestros objetivos investigadores, el de comprobar si el aprendiente era capaz de generalizar la explicación cognitiva operativa del contraste imperfecto-indefinido desde un tipo muy concreto de oraciones (las subordinadas temporales con *cuando*) al resto de estructuras oracionales.

2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras el tratamiento estadístico de los datos obtenidos, para nuestra pregunta de investigación P5 se observó que no existían diferencias significativas entre el número de errores debidos a la influencia del aspecto léxico del verbo y el número de errores no debidos a esa influencia, dentro de las tareas tanto de interpretación como de producción. Por tanto, se verificó la hipótesis inicial de H5 para ambos tipos de tarea.

En cuanto a nuestra pregunta de investigación P6, el análisis estadístico de los resultados reveló que sí existían diferencias significativas en el número de errores cometidos según la estructura fuese o bien independiente o coordinada o bien subordinada temporal con *cuando*, dentro de las tareas de interpretación. La media de errores cometidos fue mayor en estructuras independientes o coordinadas que en subordinadas temporales con *cuando*. Por tanto, se verificó la hipótesis inicial de H6 para las tareas de interpretación.

No obstante, dentro de las tareas de producción se observó que no existían diferencias significativas en el número de errores

cometidos según la estructura fuese o bien independiente o coordinada o bien subordinada temporal con *cuando*. La media de errores cometidos en uno y otro tipo de estructura fue similar y, por tanto, nuestra hipótesis inicial de H6 no se verificó para las tareas de producción.

Los resultados obtenidos a partir de este último análisis estadístico nos llevaron a examinar con detenimiento las estructuras que habíamos considerado independientes o coordinadas en las tareas de producción del *posttest* y que reproducimos a continuación:

(1) *Antonio (volver) a casa y empezó a llover.*
(2) *Mira, esta novela me (parecer) muy aburrida.*
(3) *Mi abuelo (jugar) al ajedrez con su mejor amigo y se quedó dormido.*
(4) *Javier (salir) del hotel pero tuvo que volver a la habitación.*

Fuimos conscientes de que a pesar de la apariencia de estructuras independientes o coordinadas que poseen las oraciones (1)-(4), en todas ellas –excepto en el caso de (2)– existe una relación lógica de subordinación temporal, aunque se evite la construcción con la conjunción cuando. Dicha relación puede constatarse en las siguientes transformaciones de los citados ejemplos:

(1a) *Cuando Antonio volvía/volvió a casa empezó a llover.*
(3a) *Cuando mi abuelo jugaba/jugó al ajedrez con su mejor amigo se quedó dormido.*
(4a) *Cuando Javier salía/salió del hotel tuvo que volver a la habitación.*

Por tanto, es posible que el aprendiente percibiera la relación de subordinación temporal subyacente en estas estructuras. Ello explicaría, entonces, un menor número de errores cometidos en la variable de producción de estructuras independientes o coordinadas y, por tanto, unos resultados estadísticos similares a los obtenidos en la producción de subordinadas temporales con *cuando.* Contemplada esta circunstancia, los resultados obtenidos en nuestro estudio para la producción de estructuras independientes o coordinadas no desmentirían que exista una mayor dificultad en el

procesamiento de estas estructuras frente a las subordinadas temporales con *cuando*.

3. CONCLUSIONES

Los aprendientes no encontraron una mayor dificultad ante la interpretación o producción de combinaciones 'menos esperables' (imperfecto / verbo perfectivo e indefinido / verbo imperfectivo) que de asociaciones 'más esperables' (imperfecto / verbo imperfectivo e indefinido / verbo perfectivo) tras una instrucción gramatical basada en la Gramática Cognitiva y la Instrucción de Procesamiento.

Por tanto, la influencia que condiciona al aprendiente en la elección de imperfecto o indefinido induciéndolo a error puede no proceder de la propia categoría de aspecto léxico sino de la inadecuación de las reglas gramaticales. Una aproximación gramatical cognitiva y operativa puede contrarrestar esta supuesta influencia negativa del modo de acción de los verbos.

Los aprendientes manifestaron una mayor dificultad de procesar estructuras independientes o coordinadas sin relación lógica de subordinación temporal, por lo que puede concluirse que no fueron capaces de extrapolar con éxito total la explicación cognitiva operativa del contraste imperfecto-indefinido desde las oraciones subordinadas temporales con *cuando* a otra clase de estructuras oracionales. Por esta razón, esta explicación del contraste imperfecto-indefinido no debe solo incidir en las oraciones subordinadas temporales con *cuando* sino que debe abarcar otros tipos de estructuras oracionales.

NOTAS

1 Esta investigación fue defendida en la Universidad Nebrija para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del ELE en 2011.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Standford University Press.

Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford: Standford University Press.

Llopis, R. (2011). *Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera* [CD-ROM]. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.

VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, B. (2002). *Processing instruction: an update. Language Learning*, 52 (4): 755-803.

VanPatten, B., ed. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

VanPatten, B. (2007). *Input Processing in Adult Second Language Acquisition*. En: B. VanPatten y J. Williams, eds. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 115-136.

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

FENÓMENOS DEL PLURILINGUISMO EN LA TIERRA INDÍGENA SÃO MARCOS-BRASIL

Sandra Milena Palomino Ortiz
Universidad Federal de Roraima-Brasil
sandraufrr@gmail.com

Palomino Ortiz, Sandra Milena. (2013). Fenómenos del Plurilinguismo en la tierra indígena São Marcos-Brasil. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

Esta investigación pretende analizar los fenómenos del aprendizaje del español por parte de los alumnos Taurepang, baseado en estudios de Weinreich (1953) en Sociolingüística, verificando tanto el peso de los aspectos lingüísticos, cuanto de los extralingüísticos sobre la adquisición de nuevas lenguas. Para efectos de este trabajo, serán mostrados algunos ejemplos de las producciones en español de los nativo, donde el error es considerado de carácter didáctico y pedagógico y no como algo censurable; en la medida en que los errores son elementos valiosos no solamente para el alumno, como también para el profesor y, principalmente, para el investigador en adquisición/aprendizaje de ELE, por la gran cantidad de informaciones que proporcionan.

Palabras clave: Plurilinguismo, Comunidad Indígena, Adquisición de ELE.

ABSTRACT

This research aims to analyze the phenomena of learning Spanish as a Foreingn Language (SFL) by Taurepang students, based on proven studies Weinreich (1953) in Sociolinguistics, verifying both the weight of the linguistic aspects of extralinguistic terms of acquiring new languages. For purposes of this paper, will be shown some examples of the productions of the native Spanish, where the error is considered didactic and pedagogical and not as something reprehensible, to the extent that mistakes are valuable not only for the student , as also for the teacher and, mainly, to the researcher in acquisition / learning SFL, by the large amount of information they provide.

Keywords: multilingualism, Indigenous Community, SFL Acquisition.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las inquietudes que tengo como profesora y nativa de la Lengua Española es la investigación de los recursos que usan los brasileros para aprender español, en esta oportunidad focalizo mi investigación en la población indígena del norte del Brasil; reconociendo las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas de ellos y específicamente en el campo educacional, donde se generó la posibilidad de los indígenas apropiarse de la Educación Escolar Indígena, atribuyéndole identidad y funciones peculiares, del tipo Escuela Bilingüe ó Multilingüe. Es el caso de la Escuela Estadual Tuxaua Antônio Horácio, localizada en la Tierra Indígena São Marcos región Boca da Mata, a 192 km de Boa Vista- Capital del Estado de Roraima, extremo norte del Brasil. En esa escuela conviven alumnos de diversas comunidades que estudian las lenguas Macuxi, Taurepang, y Wapichana, objetivando la revitalización de lenguas y culturas indígenas, y también estudian la Lengua Portuguesa, y la Lengua Española como Lengua Extranjera (ELE), conforme el PPP (Proyecto Político Pedagógico) de la escuela.

Para realizar la investigación, empecé recolectando datos en situación formal (escuela), a través de pruebas de gramaticalidad, ejercicios de interpretación y entrevistas con ejemplos de producciones orales, con el ánimo de comparar estructuras gramaticales de las dos lenguas, y analizar las producciones reales de los aprendices.

2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

En ese universo lingüístico y peculiar de esa escuela, surgieron varias inquietudes: ¿Será que los alumnos indígenas usan elementos de su lengua materna para adquirir la lengua española? ¿Cuáles son los recursos que ellos usan en el aprendizaje de ELE? ¿Será que el aprendizaje de la lengua española en contacto con la lengua indígena, trae algún conflicto a la comunidad? Para resolver estos cuestionamientos, primero tuve que procurar una comunidad que todavía conservara la lengua indígena como lengua materna (L1) y en esa escuela, son los alumnos de la Comunidad Taurepang, a diferencia de los alumnos oriundos das comunidades Macuxí e Wapichana que permiten la circulación más franca de la lengua portuguesa en sus comunidades indígenas (ver Repetto, 2006 p. 24). Inicialmente, considero importante hacer un estudio describiendo el contexto histórico y cultural de los alumnos de la

Comunidad Taurepang objetivando conocer las especificidades de esa población indígena, la cual será mi objeto (sujeto) de estudio.

3. MARCO HISTÓRICO Y CULTURAL

La Comunidad Taurepang pertenece a la familia lingüística Karib, cuenta con una población estimada en 532 personas en el territorio brasilero, siendo que su población se extiende por la frontera internacional en la República Bolivariana de Venezuela, donde la población supera el total de 20.000 personas (ISA 2000 apud Repetto 2006).

En el Estado de Roraima hay apenas tres comunidades Taurepang: Bananal, Sorocaima I y Boca de la Mata, todas localizadas en la Tierra Indígena São Marcos. La Escuela Estadual Tuxaua Antônio Horácio y Manoel Barbosa en bachillerato atiende directamente esa población.

Una de las características más fuertes de esta comunidad es el hecho de conservar la lengua materna indígena, y esto contribuye a la investigación en dos sentidos, por un lado tendremos un resultado más fiel al mostrar los fenómenos de la adquisición de ELE por hablantes de lenguas indígenas, y por otro lado, ayuda a investigar cuáles las estrategias de resistencia que usa la comunidad Taurepang para impedir una circulación más franca de la lengua portuguesa en la comunidad, como ocurre con los Makuxi y los Wapichana, y esas estrategias podrían contribuir con las otras comunidades e la revitalización da sus lenguas indígenas.

Inclusive esta situación es coherente con la tendencia mundial de implantar políticas de preservación de las lenguas indígenas:

> Las políticas públicas de preservación de las lenguas en Brasil, e incluso en el escenario internacional, son algo relativamente reciente, pero viene ganando fuerza. Sobre todo por la actuación de instituciones internacionales como la Unesco. En 2009, lanzó la segunda edición del Atlas Interactivo de Lenguas en Peligro en el Mundo. Según la publicación, 190 lenguas indígenas están en riesgo de desaparecer en Brasil, siendo, en escala creciente, 97 en peligro, 17 definitivamente amenazadas, 19 severamente amenazadas y 45 críticamente amenazadas. El Atlas apunta que 12 lenguas murieran en Brasil, desde los años 1950, siendo prácticamente todas de la región amazónica. (Cadernos SECAD 2007).

Esa preocupación nasce de la situación de las lenguas indígenas en contacto con más de una lengua dominante, el portugués y recientemente el español, que de alguna manera constituye una amenaza al tomar el espacio de las lenguas indígenas, sea por la proximidad de la frontera, presión del grupo dominante, prestigio, cantidad y velocidad de los préstamos, etc.

El conflicto a que nos referimos aquí tiene que ver con la situación de contacto asimétrico entre pueblos de cultura y lengua minoritarias con sociedades mayoritarias, en los más diversos contextos (Grosjean, 1982 y otros apud Mesquita 2009), estos estudios procuran saber las razones por las cuales algunos grupos, en contexto de bilingüismo, logran mantener su lengua materna (en el caso Taurepang), aunque en posición asimétrica, mientras que otros no resisten a las presiones externas, llegando a la situación de muerte de la lengua indígena.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

La Escuela Estadual Tuxaua Antônio Horácio, local a ser estudiado, sigue las políticas de educación escolar en un contexto de diversidad indígena, instruyendo los alumnos en las lenguas Macuxi, Taurepang, Wapichana, de acuerdo a su comunidad de origen. Sin embargo, en el trabajo de Repetto (2006), encontramos que el estudio de lenguas nativas comienza gradualmente, y con una carga horaria de, aproximadamente, cinco horas semanales. Y dada su disposición y organización metodológica en el currículo escolar, esas lenguas son tratadas como extranjeras o peor todavía, no son obligatorias como la lengua portuguesa:

> [...] Así, ellos evalúan que las lenguas nativas no tienen el mismo poder y peso del portugués o de la Matemática que reprueban por nota; el estudio de las lenguas indígenas no reprueba. En la visión de los profesores indígenas, ese hecho estimula la poca valorización de las lenguas indígenas en las escuelas, tanto que cuando llega el momento de las respectivas clases, algunos alumnos salen o simplemente escuchan música, pues no “valiendo nota”, no es tan importante. (Repetto,2006 p. 64).

De esta forma, la escuela difícilmente acompañará la velocidad con que la lengua portuguesa (lengua del día a día) y la lengua

española (en este caso, por la proximidad de la frontera) entran en las comunidades desplazando la lengua indígena, si en la escuela (futuros hablantes) no se prioriza la enseñanza de las lenguas maternas y no se considera la enseñanza/aprendizaje de la *Lengua Portuguesa con metodologías de adquisición de segunda lengua*.

En el trabajo de análisis gramatical considero: un horizonte de manutención, ampliación y/o revitalización de las lenguas indígenas (L1), donde pretendo descubrir cómo se da la convivencia de la Lengua Española (L3) en los alumnos de bachillerato de la Comunidad Taurepang. Esta situación se convierte en un terreno fértil para analizar los fenómenos lingüísticos que acontecen con la metodología de Análisis de Errores, considerando la categoría "interferencia", como los trabajos de H. Weinreich sobre lenguas en contacto y es interesante ver la problematización de esa perspectiva en los trabajos sobre política lingüística, que optan por la terminología "lenguas en conflicto" para enfatizar "el carácter de lucha y contradicción del cual hace parte la relación lingüística" (Hamel 1988 apud Serrani: In Língua(gem) e Identidade 1998 p. 157).

Al final, como afirma (Campbell & Bereznak,1996 apud Souza Ilda 2008) la lengua es el más fuerte de los bienes culturales que distinguen y singularizan un pueblo. Su muerte puede tener serias consecuencias, entre ellas, la pérdida de la identidad cultural y de la auto-estima de ese pueblo.

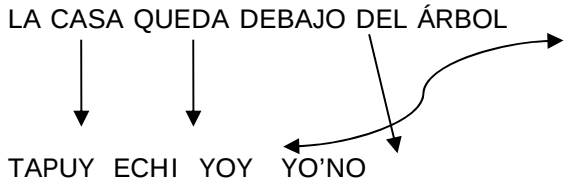
A continuación se detallan algunos resultados de las pruebas gramaticales, identificando los errores en la producción de la lengua española, las interferencias de la lengua portuguesa y comparaciones de las estructuras gramaticales entre la lengua española y la indígena (Taurepang).

- La lengua taurepang presenta 7 vocales:
- a, e, i, o, u, o con diéresis, u con diéresis (con el mismo sonido de la (î) de la lengua macuxí.

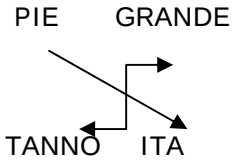
Hasta el año 2004 no se matriculaban en el colégio, seguían las enseñanzas del CACIQUE quien no permitía el contacto abierto con los hablantes de portugués. Aprendían a cultivar la tierra, sobre la naturaleza y sobre los mitos y leyendas de la comunidad taurepang.

4.1 Producciones de los nativos

Ejemplos de producciones de los estudiantes, con la preposición al final de la frase, después del sustantivo:



4.2 Alteración del lugar del sustantivo y sustantivo



4.3 Producción en español con interferencias del portugués

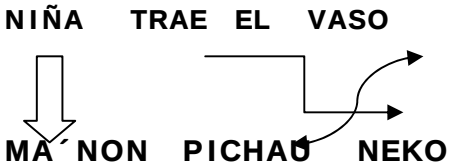
LA ESCUELA ES PARTE DE NUESTRA VIDA, ES TODO PARA NOSSOSTRO.

ESCUELA MORO KO'WANAINTO'YEKUNA, TU'KARO KHYMORO YANONAN TOPE.

4.4 Alteración del sistema (S-V-O) (Substantivo, Verbo, Objeto Directo)

La alteración s-v-o solo cuando se pide o se manda a traer alguna cosa.

(´): Substituye la letra "g" que no existe en la lengua taurepang.



CONSIDERACIONES FINALES

En esta primera etapa de la investigación, podemos observar que: Las producciones lingüísticas de los nativos en español presentan interferencias de la lengua portuguesa de tipo gramatical y fonológica.

La lengua española no ofrece ningún conflicto al contacto con la lengua indígena en los jóvenes, por el contrario enriquece el plurilingüismo de la región, pues al aprender una lengua con una estructura gramatical más compleja como la indígena, facilita el aprendizaje de ELE.

Se observa una falta de metodología y recursos didácticos para alcanzar un aprendizaje más eficiente de ELE, considerando las particularidades de la escuela bilingüe-indígena. Y esas recomendaciones didácticas-pedagógicas serán objeto de la segunda parte de la investigación que será presentada posteriormente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cadernos Secad 3. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília – DF Abril de 2007

Cardoso, A.J. A Importância do Erro e as Interferências Lingüísticas no Processo de Aquisição de uma Língua Não Materna, 2007.

Fernánded López Sonsoles. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Artículo publicado en la Revista *Didáctica, 7,* 203-216, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 1995

Letras e outras letras/Roberto Carlos de Andrade, Maria Odileiz Souza Cruz (orgs)-Boa Vista: Editora da UFRR, 2007.

Lingua (GEM) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado/ Inés Signorini (org.)- Campinas SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

Lingüísitca Aplicada e Transdisciplinariedade: questões e perspectivas/Inés Signorini, Marilda C. Cavalcanti (orgs)- Campinas, SP: Mercado de letras 1998.

Repetto, Maxim. Diagnóstico da Demanda e da Oferta de Ensino Médio para

os povos indígenas. Pesquisa elaborada para MEC/UNESCO. Centro de Documentação-Núcleo INSIKIRAN/UFRR, 2006.

Souza, Ilda de. Koenukun Emo'u a língua dos índios Kinikinau. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2008.

Walki Aida, Galdames Viviana. Enseñanza de castellano como segunda lengua. Programa de formación de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos-PROEIB ANDES, Cochabamba, Bolivia 2006.

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

ANÁLISIS DEL MARCADOR DISCURSIVO *BUENO* EN LAS CONVERSACIONES DE ESTUDIANTES ITALIANOS Y ESPAÑOLES HABLANDO EN ESPAÑOL

Consuelo Pascual Escagedo
Universidad L'Orientale (Nápoles)
escagedo@tiscali.it

Pascual Escagedo, C. (2013). Análisis del marcador discursivo bueno en las conversaciones de estudiantes italianos y españoles hablando en español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN
Con este artículo presentamos los resultados de un estudio piloto sobre el uso que hacen nuestros estudiantes universitarios italianos de E/LE, frente a los nativos españoles, del marcador discursivo *bueno* cuando mantienen conversaciones espontáneas a distancia entre ellos.
El interés por este marcador deriva de la complejidad que entraña su carácter polifuncional y su versatilidad en cuanto a la posición en el discurso.
Desde una perspectiva del análisis de la conversación y aplicando las clasificaciones funcionales propuestas por López y Borreguero (2010), hemos analizado cualitativa y cuantitativamente la posición y las funciones de este marcador en 8 conversaciones diádicas mantenidas en español extraídas del corpus CORINÉI.
Los resultados muestran que los estudiantes italianos de E/LE de nivel B2+/C1, sin haber recibido instrucción explícita del marcador bueno, hacen uso de él, pero de manera diferente a como lo emplean los estudiantes nativos españoles.

Palabras clave: conversación espontánea, marcador discursivo bueno, polifuncionalidad, versatilidad posicional

ABSTRACT
With this article we are presenting the results of a pilot research about the use that our Italian students of Spanish as a foreign language, against Spanish native speakers, of the discoursive marker "bueno" when maintaining spontaneuos conversations in the distance.
The interest in this marker derives of the complexity that has not only for its multifunctional character but also for the versatility in its position in the discourse.
From a perspective of the analysis of the conversation and applying the functional classifications propoused by López and Borreguero (2010), we have analysed, quantitatively and qualitavively, the position and the functions of this marker in eight didactive conversations that occured in Spanish and extracted from the corpus CORINÉI.
The results show that the Italian students of Spanish as a foreign language of level B2+/C1, without being given any explicit intruction about the marker "bueno", they use it but in a different way that the native Spanish students do.

Keywords: spontaneous conversation, discoursive marker "bueno" , multifunctionality, positional versatility.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos del análisis del marcador discursivo *bueno* en conversaciones espontáneas mantenidas en español entre estudiantes italianos de E/LE de tercer y cuarto curso de la facultad de Lenguas y literaturas extranjeras de la universidad de Salerno con nativos

españoles estudiantes de la facultad de Lengua y traducción de la universidad de Alicante.

El objetivo principal de este estudio es analizar, cualitativa y cuantitativamente, los usos que hacen nuestros estudiantes de E/LE, respecto a los nativos españoles, de este marcador caracterizado por su versatilidad, desde el punto de vista de la posición y la función.

Para ello, hemos revisado algunos modelos de análisis pragmático de los marcadores lingüísticos que han sido aplicados al español por numerosos estudiosos desde diferentes perspectivas teóricas como el Análisis de la Conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), la Teoría de la Argumentación de la Lengua de Anscombre y Ducrot (1983, 1994) y la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986, 1994). Concretamente, se han analizado, sin ánimo de ser exhaustivos, dada la abundante bibliografía sobre esta unidad, las sistematizaciones de las funciones discursivas llevadas a cabo por Briz (1998, 2001), Martín Zorraquino y Portolés (1999) y López y Borreguero (2010). Seguidamente, hemos recogido las diferentes clasificaciones de los valores asignados al marcador *bueno* en español y los hemos comparado con los dados al mismo por nuestros informantes.

Las conversaciones provienen del corpus CORINÉI. Se trata de un corpus oral de interlengua de español e italiano como LE, que contiene 86 conversaciones espontáneas HN/HNN mantenidas a distancia por Skype (desde sus respectivos domicilios y con tema libre). De ellas, 43 son en español y para este trabajo hemos extraído, aleatoriamente, 8 conversaciones de aproximadamente 15 minutos cada una, que constituyen el microcorpus del presente estudio piloto.

Consideramos que la interacción, HN/HNN, es un ambiente ideal para poder evidenciar con mayor claridad las diferencias de uso y las eventuales (de)formaciones de los valores que nuestros alumnos italianos de nivel B2+/C1 construyen y/o atribuyen, frente a los nativos españoles, al marcador discursivo *bueno* en sus conversaciones en español.

Desde una perspectiva funcional, nuestro principal objetivo es analizar el uso que hacen nuestros alumnos italianos de E/LE, con un buen bagaje gramatical (morfológico, léxico, etc.), del marcador *bueno* cuando hablan en español. Por esta razón, el objetivo último de este estudio es reflexionar sobre la necesidad de introducir material adecuado sobre el marcador discursivo *bueno* y aplicarlo de manera eficaz en la dinámica del aula de E/LE mediante un tratamiento explícito del mismo, dividido por niveles, según el MCER.

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se asienta en los postulados teóricos y metodológicos de tres marcos teóricos. En primer lugar, para llevar a cabo el análisis contrastivo de las dos comunidades de habla, hemos elegido las pautas metodológicas ofrecidas por el análisis de la conversación en el ámbito de la sociolingüística variacionista. Por otra parte, dado que nuestro objeto de estudio es un marcador del discurso, nos hemos apoyado en dos teorías resultantes de la pragmática: la teoría de la relevancia y la teoría de la argumentación. A partir de estas teorías, se han producido numerosas líneas de investigación sobre los marcadores del discurso que nos ofrecen descripciones y criterios de clasificación bajo diferentes perspectivas. Recogeremos en este apartado sólo algunas de las que hemos tenido en cuenta a la hora de abordar nuestro análisis.

2.1. Postulados teórico-metodológicos

El análisis de la conversación (AC), término acuñado por Sacks a finales de los años sesenta, es una disciplina cuyo objetivo es analizar las actividades lingüísticas características de una determinada comunidad, relacionándolas con el contexto social y con la situación comunicativa en los que se desarrollan (Diccionario de términos clave de ELE).

Resumimos la base teórica de esta disciplina a partir de los siguientes supuestos (Heritage, 1989: 22): la interacción está estructuralmente organizada; las contribuciones a la interacción se adaptan al contexto y al mismo tiempo pretenden cambiarlo; las dos características anteriores se manifiestan en los detalles de la interacción de manera que se debe prestar atención al orden seguido, a los hechos accidentales y a todo lo que pueda parecer irrelevante en la interacción y, por último, el estudio detallado de la interacción social se realiza mejor mediante el análisis de datos que surgen de forma espontánea.

Para analizar el funcionamiento de la conversación y su organización sistemática en la vida social, el AC utiliza técnicas de observación científica, trabaja de forma inductiva y con datos empíricos.

El AC se basa en una metodología caracterizada por cuatro pasos que resumimos a continuación (Cestero, 2000a: 16-17): grabación de interacciones naturales; transcripción detallada de las conversaciones; análisis minucioso de las conversaciones a partir de las transcripciones y las audiciones, incluyendo todos los fenómenos y detalles que se observen, por insignificantes que parezcan y presentación de los resultados.

Una de las aportaciones más relevantes del AC ha sido el estudio de la organización secuencial de la interacción oral. La conversación está organizada en turnos de palabra que se alternan. Por su parte, la toma de turno se caracteriza porque actúa en cada turno, es controlada por la interacción, es administrada por los interlocutores y es sensible a las intenciones del receptor (Gallardo Paúls, 1990).

Esta metodología nos parece muy adecuada como punto de partida para analizar el uso en E/LE de los marcadores del discurso porque, dado su carácter inductivo, a través de ella no se corre el riesgo de caer en categorizaciones preconcebidas. Es decir, que nos permite obtener, a medida que se van extrayendo datos en el análisis, informaciones sobre el funcionamiento del marcador objeto de estudio en nuestro corpus.

Asimismo, como apuntábamos al principio de este apartado, abordamos el estudio del marcador *bueno* desde una perpectiva pragmática. Concretamente, son dos las líneas teóricas en las que nos asentamos: la teoría de la relevancia y la teoría de la argumentación.

La pragmática es una disciplina que se ocupa del "estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación; es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario" (Escandell, CVC.). Así, la pragmática analiza las relaciones que se establecen entre los interlocutores, sus enunciados y el contexto/situación en que se producen. Con este enfoque, se han llevado a cabo varias teorías sobre la comunicación.

Por lo que concierne a la teoría de la relevancia, Sperber y Wilson (1986), en su interés por analizar los principios pragmáticos que regulan la conversación y revisando las cuatro máximas del principio de cooperación de Grice, propusieron un modelo teórico de la comunicación basado en el hecho de que cuando se establece una conversación, los interlocutores no desenvuelven únicamente la actividad de

descodificación/codificación del código lingüístico. Conversar implica la puesta en acto de una serie de procesos mentales, determinados por el contexto comunicativo concreto en el que se realiza el acto, las señales verbales y no verbales que se emiten y no se emiten (como gestos, expresiones, posturas, etc.), el conocimiento del mundo y los marcos de conocimiento, que llevan a los hablantes a hacer inferencias. Los interlocutores relacionan lo que se dice de manera explícita con lo que se transmite implícitamente y a través de un proceso deductivo se interpretan los enunciados.

Por su parte, en la teoría de la argumentación, Anscombre y Ducrot (1983) estudian la inferencia desde la perpectiva de la estructura interna (formas sintácticas) del discurso y del contexto lingüístico (interpretación, adecuación y significado de los mensajes). La idea clave de esta teoría es que todo acto comunicativo es argumentativo, entendida la argumentación no como en la retórica clásica o en el lenguaje de la lógica, sino como estategia en la que se dan razones con el fin de que el interlocutor las acepte, independientemente de que sean lógicas o no. Así, la conversación se analiza como una relación discursiva en la que, a través de argumentos, se intenta que el receptor llegue a una conclusión que pueda ser aceptada.

Estas teorías constituyen un importante marco para analizar los marcadores del discurso. Sobre ellas se han apoyado numerosos estudiosos que han afrontado las intricadas cuestiones de los marcadores del discurso desde diferentes enfoques y perspectivas.

No es nuestra ambición, en este estudio, hacer una descripción exhaustiva del estado de la cuestión sobre el tema. Las razones de ello no se limitan a las evidentes de espacio disponible, pues somos conscientes de que recoger el estado actual de estas unidades representaría hoy un esfuerzo desbordante para un sólo estudioso. Por ello nos limitaremos a resumir algunos de los que hemos tomado en consideración, en el ámbito de la interacción oral, para analizar el marcador *bueno* en nuestro corpus□.

2.2. El marcador discursivo *bueno*

Tras la revisión bibliográfica de los tratamientos dados al marcador dicursivo bueno, hemos tomado en consideración, para nuestro trabajo, los llevados a cabo por algunos de los autores que gozan de mayor prestigio en este tema.

En primer lugar, Briz (2001) analiza, desde la perpectiva de la teoría de la argumentación, las reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas de la interacción oral y describe el marcador *bueno* basándose en su posición en el mensaje (inicial o medial). Con función reformuladora, mantiene el control de la relación de contacto entre el hablante y el oyente y dentro del mensaje (el inicio, mantenimiento y cierre).

El autor propone 4 funciones:

1) Reformulador explicativo. Normalmente aparece en posición medial y corrige, matiza o explica lo que se venía diciendo. Asimismo, se le añade un valor atenuador del acto en cuestión.
2) Reformulador de cambio temático. Cumple esta función cuando se introduce un cambio de la agenda temática o se quiere retomar un tema iniciado en secuencias anteriores.
3) Reformulador argumentativo. Desempeña la función de indicar que se va a introducir un argomento antiorientado respecto al argumento anterior del interlocutor. Con frecuencia se combina con *pero*.

4) Reformulador y refuerzo ponderativo de una conclusión argumentativa. Tiene un valor exclamativo y señala al oyente que se quiere concluir el tema que se venía argumentando.

Asimismo, disponemos en la red de El Diccionario de Partículas Discursivas del Español (Briz, A. et al. 2002) en el que se nos proponen tres funciones del marcador *bueno* en el registro oral:

1) Bueno 1: desempeña la función de presentar el miembro del discurso en el que aparece como continuación de lo dicho antes. También puede presentarse al principio de un turno de habla.

> A: ¿cómo sabías la dirección?
> B: yo sabía que era esta la dirección// **bueno** pues por lo que me acuerdo de cuando estuve.
> (A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros, 2002, 83, l. 45)

2) Bueno 2: indica acuerdo, total o parcial, con lo dicho anteriormente o con lo que el hablante considera sobrentendido.

> S: ¿cómo que no hay baña-? ¡ah bueno! que no es la época
> L: pero en los grandes almacenes [síi=]
> S: [claro]
> L: = que suelen haber
> B: **bueno** hay/ pero de esos de natación.
> (A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*,Madrid, Arco Libros, 2002, 151, l. 327)

3) Bueno 3: expresa desacuerdo asociado a una pronunciación enfática.

> [Hablan de que los jóvenes duermen el domingo por la mañana]
> A: los domingos no se enteran/ por la mañana/ [ese sol/ ese d]
> M: [((vea usted)) yo] los días por ejemplo/ que pasa la música/ me los veo acostaos// digo ¡**bueno**!
> (A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*,Madrid, Arco, 2002, 123, l. 25)

Por su parte, Martín Zorraquino y Portolés (1999, 4051-4213) distinguen 5 tipos diferentes de marcadores: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales.

Dentro de los marcadores conversacionales, los autores diferencian 4 subgrupos: de modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad y metadiscursivos conversacionales (Martín Zorraquino, Mª A. y Portolés, J.: 1999, pp. 4143-4199).

El marcador *bueno* entra a formar parte de los 3 últimos:

1) De modalidad deóntica: manifiesta las actitudes volitivas del hablante (aceptación del contenido del discurso al que se refiere). Mediante *bueno* se establecen estrategias de cooperación con el interlocutor.

2) Enfocador de la alteridad: refleja la actitud del hablante respecto a su interlocutor (acuerdo, desacuerdo, etc.). En situaciones de desacuerdo,

funcionan como estrategia tanto para reforzar la imagen positiva del hablante como para proteger su propia imagen negativa.

3) Metadiscursivo conversacional: señala al interlocutor que ha recibido el mensaje y funciona como organizador del discurso. *Bueno* actúa como estrategia para indicar la apertura o el cierre del turno y el cambio o mantenimiento de contenido del turno de habla.

Además de estas funciones, Martín Zorraquino y Portolés añaden a *bueno* un valor de cortesía positiva a la interacción.

López y Borreguero (2010), en un estudio llevado a cabo tras una minuciosa revisión de los trabajos disponibles hasta la fecha sobre los marcadores del discurso, ofrecen una clasificación dividida en 3 macrofunciones: interaccional, metadiscursiva y cognitiva. Estas macrofunciones se desglosan en diferentes funciones y subfunciones de los distintos marcadores.

Recogemos más detalladamente en este subapartado las divisiones ofrecidas por las autoras ya que serán nuestra referencia a la hora de analizar las funciones del marcador *bueno* en nuestro corpus.

La macrofunción interaccional (López y Borreguero, 2010: 447-453), característica de la interacción oral, regula la alternancia de los turnos de habla en la conversación. Esta macrofunción se subdivide en 3 funciones:

1) De control conversacional: se trata de marcadores que produce el hablante y que pueden desempeñar 6 diferentes funciones:
    a) Tomar el turno de palabra.
    b) Mantener el turno en marcha.
    c) Llamar la atención.
    d) Controlar la recepción.
    e) Pedir confirmación.
    f) Ceder el turno.

2) De contacto conversacional: son emitidos por el oyente sin ninguna intención de tomar la palabra y cumplen:
    a) Función fática: informa al hablante de que se está dispuesto a escuchar.
    b) Expresión actitudinal ante la información transmitida por el hablante.

3) Función reactiva: expresan la actitud del oyente ante las informaciones dadas en el turno anterior y sirven como estrategia para:
    a) Manifestar desacuerdo.
    b) Manifestar acuerdo.
    c) Pedir explicaciones.

La macrofunción metadiscursiva (íbidem: 453-460) está relacionada con la estructuración y la formulación lingüística del discurso. A su vez, dicha macrofunción puede cumplir 2 funciones:

1) Estructurar la información:
    a) Ordenar el discurso.
    b) Delimitar el discurso: Cambiar de tópico, introducir una disgresión y recapitular o cerrar una interacción.

c) Focalizar el discurso: enfatizan o hacen hincapié en algún elemento del discurso.
d) Añadir un comentario a la información precedente.

2) La formulación lingüística como soporte y planificación del discurso:
   a) Ilación discursiva: estrategia que permite resolver las dificultades de producción de un discurso al no tener tiempo para planificarlo.
   b) Reformulación con el objeto de focalizar algún aspecto de la información dada anteriormente. La reformulación puede ser de 2 tipos: parafrástica o explicativa y no parafrástica. Esta última puede desempeñar 3 funciones diferentes: recapitular (con intención del hablante de sintetizar o concluir la información dada anteriormente), reconsiderar (con el fin de rectificar lo dicho) o distanciarse (para invalidar la información precedente).

Por último, la macrofunción cognitiva (íbidem: 461-472) es la que regula las relaciones entre:

1) Los contenidos proposicionales de los diversos elementos oracionales e interoracionales del texto(función lógico-argumentativa).
2) Los contenidos expresados lingüísticamente en el discurso y los conocimientos compartidos o presupuestos por los participantes en la comunicación (función inferencial).
3) El contenido textual y la actitud del hablante (función modalizadora de la enunciación).

Respecto al marcador *bueno*, las autoras señalan las siguientes funciones:

1) Macrofunción interaccional – Control conversacional- Toma de turno de palabra (el marcador discursivo tiene como función establecer contacto, o bien manifestar la intención de tomar la palabra (íbidem: 448).

2) Macrofunción metadiscursiva- Estructuración de la información- Demarcación discursiva- Cierre de un tópico (íbidem: 454).

3) Macrofunción metadiscursiva- Formulación lingüística – Ilación lingüística (íbidem: 457).

> G: = el chaval este/ o sea / pues/ una día un día ¿no?/ decidióo apuntarse a la autoescuela / y se apuntó a la autoescuela/ o sea bueno creo que se salió en– en sexto/ no ha terminao nii– ni la Egebé ¿no? se fue con su padre a trabajar§
> (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 112, líneas 1275-1278)

4) Macrofunción cognitiva- Función modalizadora- Función atenuadora (íbidem: 471).

3. METODOLOGÍA

El estudio que aquí presentamos se apoya en los postulados teórico metodológicos del AC combinados con los ofrecidos por la teoría de la relevanvia y la teoría de la argumentación.

Para alcanzar nuestros objetivos, hemos procedido siguiendo los siguientes 4 pasos:

- Recogida de los materiales: 8 grabaciones extraídas del corpus CORINÉI (conversaciones HN/HNN en español mantenidas por 16 informantes).
- Transcripción de las conversaciones.
- Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos sobre la posición y funciones del marcador *bueno*.
- Discusión de los resultados.

A continuación indicamos las especificidades sociolingüísticas de los informantes y detallamos las características de las grabaciones y del tipo de conversaciones mantenidas.

Los informantes forman parte de un corpus mucho más amplio, constituido actualmente por 86 participantes (43 españoles y 43 italianos) pertenecientes al proyecto teletándem desde 2009, que se ofrecieron voluntarios para profundizar las características y la dinámica de sus conversaciones interaccionando con compañeros nativos españoles. La muestra consta de 16 informantes, 14 mujeres y 2 hombres. Resumimos sus datos sociolingüísticos en la siguiente tabla.

DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
	Informantes HN	Informantes HNN
Sexo	7 mujeres/ 1 hombre	7 mujeres y 1 hombre
Edad	2° rango: 20-35 años	2° rango: 20-35 años
Residencia habitual	Alicante	Salerno
Profesión	Estudiantes	Estudiantes
Nivel de estudios	1°/2º/ 3º/ 4º curso de Lengua y Traducción	3º y 4° curso de Lenguas y Culturas Extranjeras
Estudios de español/italiano	1/ 2 años	2/3 años
Nivel (MCER)	B1/B2 (en italiano LE)	B2/C1 (en Español LE)
Erasmus en España/Italia	no	no
Lengua materna	Español/catalán	Italiano/dialecto napolitano
Otras LE (años)	Inglés/francés/alemán/ruso/árabe	Inglés/francés/alemán/ruso
Lengua habitual	español	italiano

Tabla 1. Datos socioligüísticos de los informantes

En este estudio hemos analizado aproximadamente 112 minutos, distribuidos en 8 conversaciones como detallamos en la siguiente tabla.

Claves de las conversaciones	Claves de los informantes (HNN/HN)	Tiempo de la grabación:	Lugar:	Canal:
2010_SA_ANMIN3	AM GR	14:59	respectivos domicilios	oral a distancia (Skype)
2011_SA_CHIALI1	CL AP	11:10		

2011_SA_GRAMA1	GM MR	13:02		
2011_SA_LOVE1	LV MT	13:55		
2011_SA_ROGIU13	RG SB	14:59		
2012_SA_FECA1	FN IS	14:59		
2012_SA_ROMAL1	RM JR	14:44		
2012_SA_ALPAL1	AS AL	14:59		
Total		112:47		

Tabla 2. Características de las grabaciones

Las conversaciones tienen las características de ser espontáneas, sobre tema libre relacionado con su experiencia de vida, en tono informal con relación de igualdad y sin ningún propósito específico. Los participantes han mantenido conversaciones interpersonales a distancia, desde su entorno familiar, cuya función no era otra que la de hablar sin tener que desarrollar ninguna tarea con fines didácticos. Por todo ello, consideramos que nuestro corpus respeta los rasgos de una conversación coloquial (Hidalgo 1997: 13).

4. USOS DEL MARCADOR DISCURSIVO *BUENO* EN LAS CONVERSACIONES DE ESTUDIANTES ITALIANOS CON COMPAÑEROS ESPAÑOLES

Con el objeto de analizar el uso que hacen nuestros estudiantes italianos de E/LE del marcador discursivo *bueno*, frente a los nativos españoles, nos hemos centrado en el estudio cualitativo y cuantitativo de dos aspectos: la posición dentro de la interacción y la función.

En casi 2 horas de conversación espontánea, hemos encontrado 41 casos que, por motivos de espacio, recogemos extrapolados de las 8 conversaciones en el anexo I.

Detallamos este resultado, por conversación e informante, en la siguiente tabla.

Claves de las conversaciones	Claves de los informantes (HNN/HN)	N° de casos
2010_SA_ANMIN3	AM GR	1 1
2011_SA_CHIALI1	CL AP	0 2
2011_SA_GRAMA1	GM MR	0 2
2011_SA_LOVE1	LV MT	6 1
2011_SA_ROGIU13	RG SB	6 2
2012_SA_FECA1	FN IS	0 7
2012_SA_ROMAL1	RM JR	0 2
2012_SA_ALPAL1	AS AL	5 6

Total		41

Tabla 3. Producción del marcador *bueno* por conversación e informante

De este cómputo, ha resultado que los estudiantes nativos españoles (HN) han hecho un uso mayor del marcador respecto a los no nativos (HNN), con una diferencia del 12%.

Recogemos los porcentajes obtenidos en el siguiente gráfico.

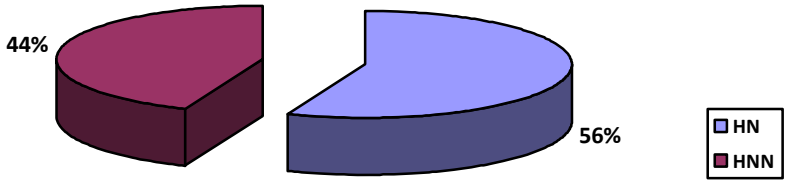


Gráfico 1. Distribución de la producción del marcador *bueno* entre HN y HNN

Nos parece significativo señalar que, de los 16 informantes, sólo 4 no han hecho uso del marcador y que todos eran italianos, como se especifica en las siguientes dos tablas en las que desglosamos los resultados hallados en las producciones de los HNN y HN.

Claves de los inf. HNN	N° casos
AM	1
CL	0
GM	0
LV	6
RG	6
FN	0
RM	0
AS	5
Total	18

Tabla 4. Producción del marcador *bueno* en HNN, por informante

Claves de los inf. HN	N° casos
GR	1
AP	2
MR	2
MT	1
SB	2
IS	7
JR	2
AL	6
Total	23

Tabla 5. Producción del marcador *bueno* en HN, por informante

3.1. La posición del marcador *bueno* en la interacción HNN/HN

En el análisis de la posición del marcador discursivo *bueno*, hemos obtenido que ha habido mayor preferencia por la posición inicial (con 24 casos de los 41 estudiados), como representamos en el siguiente gráfico.

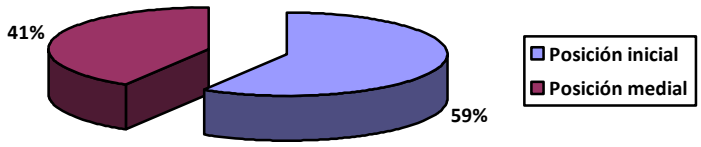


Gráfico 2. Posición del marcador *bueno* en el corpus

Por otro lado, hemos encontrado que la posición inicial ha aparecido en el 42% de las intervenciones de los HN, frente al 58% de las de los HNN. Por el contrario, la posición medial ha sido predominante en las emisiones de los HN, con un 76%, respecto al 24% de los HNN.

Podemos visualizar estos resultados en los siguientes gráficos.

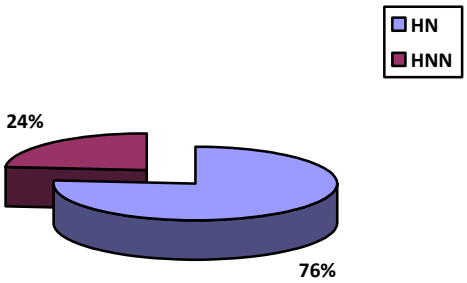


Gráfico 3. Posición medial entre HN/HNN

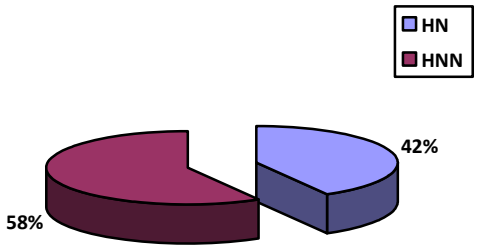


Gráfico 4. Posición inicial entre HN/HNN

Detallamos estos resultados, por conversación e informante, en la siguiente tabla.

Claves de las conversaciones	Claves de los informantes (**HNN**/HN)	Posición inicial	Posición medial
2010_SA_ANMIN3	**AM**	1	0
	GR	0	1
2011_SA_CHIALI1	**CL**	0	0
	AP	0	2
2011_SA_GRAMA1	**GM**	0	0
	MR	0	2
2011_SA_LOVE1	**LV**	6	0
	MT	0	1
2011_SA_ROGIU13	**RG**	2	4
	SB	0	2
2012_SA_FECA1	**FN**	0	0
	IS	5	2
2012_SA_ROMAL1	**RM**	0	0
	JR	0	2

2012_SA_ALPAL1	**AS**	5	0
	AL	5	1
Total		24	17

Tabla 6. Posición del marcador *bueno* por conversación e informante

En el análisis contrastivo por informante, hemos encontrado que 4 de los 8 interlocutores HNN (AM, LV, RG y AS) han utilizado el marcador en posición inicial.

(1) Conversación 2011_SA_LOVE1 (T59)
56 MT: si el skype es muy buen invento
57 LV: sí sí (risas) y:
58 MT: sí
59 LV: **bueno** entonces (e:) tienes muchos exámenes este mes

Por su parte, sólo los informantes HN IS y AL han emitido el marcador en posición inicial.

(2) Conversación 2012_SA_FECA1 (T31)
30 FN: (risas) solución del problema
31 IS: **bueno** eso es un poco/ el que más dinero tiene compra los mejores jugadores

En lo que concierne a la posición medial, ha sido empleada por los 8 informantes HN.

(3) Conversación 2012_SA_FECA1 (T105)
104 FN:sí aquí también/ mañana es el domingo antes de Carnaval
105 IS: pues aquí/ **bueno** en España hay muchas fiestas interesantes para Carnaval/ en Cádiz o:

Por el contrario, tal posición se ha presentado sólo en el estudiante HNN RG.

(4) Conversación 2011_SA_ROGIU13 (T151)
149 RG: o otro: otra cosa que: se se hace se llama *pizza- pizza piena/* porque: se rellena es una pizza que se rellena con: *mozzarella* queso=
150 SB: ¡qué bueno!
151 RG: = salsichón/ (e:) **bueno** cada familia pone lo que quiere

Resumimos estos resultados en el siguiente gráfico.

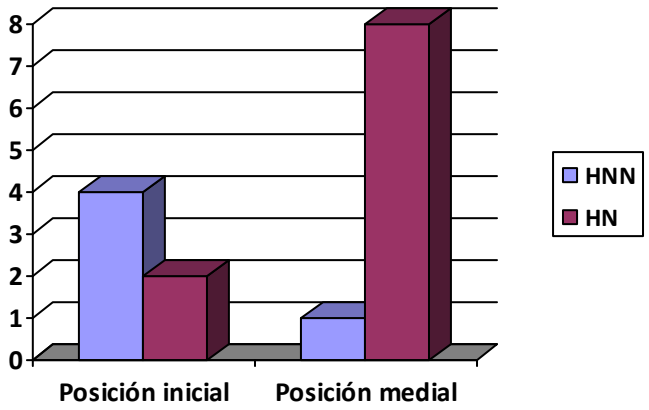


Gráfico 5. Distribución de la posición del marcador *bueno* entre HNN/HN

3.2. Las funciones del marcador *bueno* en la interacción HNN/HN

Siguiendo la clasificación dada por López y Borreguero (2010), en nuestro corpus se han producido 21 casos en los que el marcador *bueno* ha cumplido funciones metadiscursivas y 20 en los que han desempeñado funciones interaccionales.

Antes de desarrollar el anális de las funciones de este marcador caracterizado por su polifuncionalidad, apuntamos que hemos asignado a cada aparición una sola función, la más evidente, sin tener en cuenta otras que el marcador *bueno* ha realizado en las mismas ocurrencias discursivas. Hemos optado por esta elección debido a que el objetivo de nuestro trabajo es un primer acercamiento contrastivo que permita evidenciar los valores más significativos dados al mismo en los dos grupos que conforman el corpus (HN/HNN). Consideramos que un análisis que recogiese la polifuncionalidad sintagmática de este marcador habría dificultado innecesariamente la lectura de los resultados obtenidos.

En lo que respecta a las funciones metadiscursivas, hemos obtenido que 5 (24%) fueron emitidas por los informantes HNN y 16 (76%) por los HN.

Por lo que concierne a las funciones interaccionales, se invierten las preferencias entre los dos grupos, ya que en 13 (65%) ocasiones aparecieron en los HNN, frente a los 7 (35%) casos de los HN.

Representamos estos resultados en el siguiente gráfico.

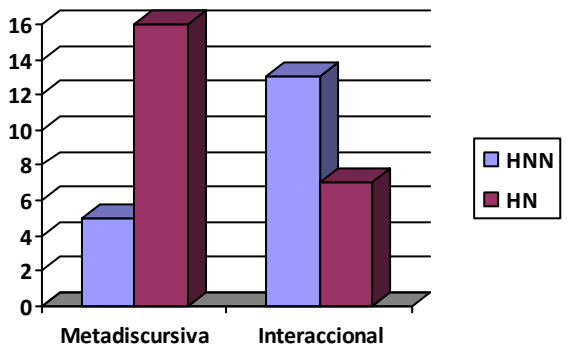


Gráfico 6. Distribución de las macrofunciones entre HNN/HN

En la siguiente tabla pormenorizamos los resultados del análisis de las diferentes funciones y subfunciones halladas por conversación e informante.

Claves de las conversaciones	Claves de los inf. (**HNN**/HN)	F. medadiscursivas				F. interaccionales		
		Cambio de tópico	Recons.	Form. Paraf. explicativa	Ilación	Toma de turno	F. fática	F. reactiva colaborativa
2010_SA_ANMIN3	**AM**	0	0	0	0	0	1	0
	GR	1	0	0	0	0	0	0
2011_SA_CHIALI1	**CL**	0	0	0	0	0	0	0
	AP	0	2	0	0	0	0	0
2011_SA_GRAMA1	**GM**	0	0	0	0	0	0	0
	MR	1	1	0	0	0	0	0
2011_SA_LOVE1	**LV**	1	0	0	0	5	0	0
	MT	1	0	0	0	0	0	0
2011_SA_ROGIU13	**RG**	1	1	1	1	1	0	1

	SB	0	0	0	2	0	0	0
2012_SA_FECA1	**FN**	0	0	0	0	0	0	0
	IS	3	2	0	0	0	0	2
2012_SA_ROMAL1	**RM**	0	0	0	0	0	0	0
	JR	1	1	0	0	0	0	0
2012_SA_ALPAL1	**AS**	0	0	0	0	5	0	0
	AL	1	0	0	0	3	0	2
Total		10	7	1	3	14	1	5

Tabla 7. Distribución de las funciones y microfunciones por conversación e informante.

En el ámbito de las funciones metadiscursivas, la más frecuente ha sido la de demarcación discursiva con la finalidad, en el proceso de estructuración de la información, de señalar un cambio de tópico (tanto para la introducción como para el cierre) o la recapitulación de un argumento que venía desarrollándose en la intervención de un mismo turno o en los turnos precedentes. De este tipo de funciones hemos encontrado 8 casos en los HN y 2 en los HNN, de los que mostramos un ejemplo de HN.

(5) Conversación 2010_SA_ANMIN3 (T41)
035 GR: sí ahora que lo dices me había olvidado por completo/ el lunes tengo una exposición de hablar en francés sobre Quevec ¿lo conoces?
36 AM: ¿sobre?
37 GR: Quevec
38 AM: ¿Quevec?
39 GR: sí la parte derecha de Canadá
40 AM: no eso Quevec has dicho
41 GR: sí sí la parte francófona de Canadá **bueno** pues tengo que hablar sobre ella en francés

Un ejemplo similar, dado por el informante HNN RG, lo tenemos en (4).

Recogemos también un caso de cierre de interacción.

(6) 2011_SA_LOVE1 (T283)
279 LV: como lo ha dicho me ha: me he acordado de la canción y <u>de todos</u>
280 MT: <u>hm</u>
281 LV: estos chicos y
282 MT: sí
283 LV: **bueno**/ voy a acabar aquí

Consideramos significativo señalar que de los 8 informantes HN, sólo 2 (AP y SB) no han utilizado esta estrategia, frente a los participantes HNN, que han resultado ser 6 (AM, CL, GM, FN, RM y AS).

Le siguen en frecuencia los marcadores *bueno* cuya función es, dentro de la formulación lingüística de los argumentos que el hablante transmite a su interlocutor, reconsiderar lo que se venía diciendo, rectificándolo. En el grupo de HN 4 informantes (AP, MR, IS y JR) han utilizado esta estrategia con un total de 6 emisiones, frente al de los HNN en el que sólo el participante RG ha hecho uso de ella en una ocasión.

Mostramos un ejemplo en que el HN JR corrige lo dicho anteriormente.

(7) Conversación 2012_SA_ROMAL1 (T194)
193 RM: pero ¿qué clase hacéis de italiano? ¿qué os enseñan? //
194 JR: pues poco a decir al principio pues a decir ciao y poco más / (a:) algunos verbos en presente **bueno** en presente unos cuantos y en pasado algunos

En el ejemplo (8) el informante italiano RG lo usa para rectificar la información.

(8) Conversación 2011_SA_ROGIU13 (T197)
197 RG: = solo un día se suele salir **bueno** hay también chicos que conozco que han han salido: desde el viernes santo hasta: el lunes o el martes después de Pascua

Dentro de la formulación lingüística, hemos encontrado también 3 casos de ilación discursiva, 2 emitidos por el informante HN SB y 1 por el HNN RG.

(9) Conversación 2011_SA_ROGIU13 (T184)
184 SB: nosotros aquí/ **bueno** lo que se suele hacer es salir también con los amigos unos días/ e ir por ejemplo a un campo/ a un- (()) un campo o: a un: camping también/ y estar unos días ahí con los amigos a pasar los días/ que se hace de todo meno- dormir porque yo ya lo he hecho un año y: no dormía prácticamente

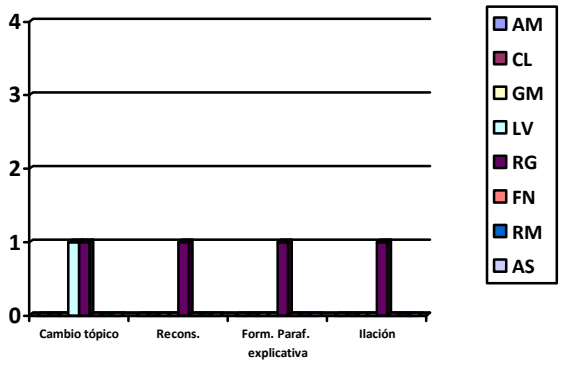
En el ejemplo (10) del participante HNN RG, es más evidente la dificultad de elaborar el discurso. El marcador se emite tras pausa, falso inicio y alargamiento con el objetivo de recuperar tiempo en la planificación del discurso en marcha.

(10) Conversación 2011_SA_ROGIU13 (T71)
2011_SA_ROGIU13 (T71)
70 SB: la pascua que se llama la pascua que se come el último día/ que es un: dulce típico de aquí también
71 RG: ah no porque/ dura- (m:) **bueno** durante la Cuaresma

Por último, otra estrategia, muy poco frecuente en nuestro corpus, ha sido la de reformular el contenido anterior con el objeto de facilitar su comprensión ofreciendo explicaciones. Hemos hallado 1 caso del HNN RG.

(11) Conversación 2011_SA_ROGIU13 (T127)
125 RG: ¿sabes? (m:) que tiene este: heuvo: huevo central y:
126 SB: si está en el medio hm
127 RG: y también un otro dulce es la: *colomba* **bueno** po- porque tiene la forma de una: paloma
128 SB: (()) hm
129 RG: y: con: azúcar (e:) sobre

Para facilitar la lectura del análisis contrastivo de las funciones metadiscursivas, representamos los resultados en dos gráficos, HNN/HN, con sus respectivas tablas.



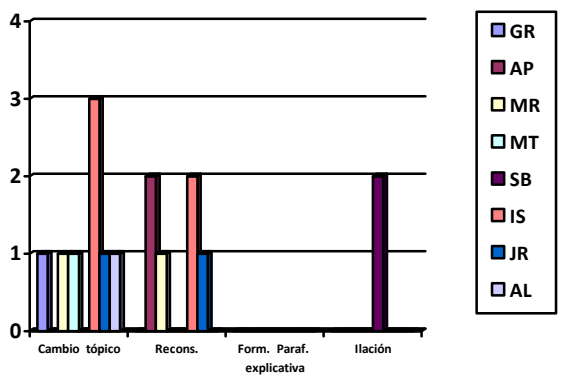


Gráfico7. Distribución de las funciones metadiscursivas en HNN y HN por informante

Macrofunción metadiscursiva HNN				
Claves Inf. HNN	Cambio tópico	Recons.	Form. Paraf. explicativa	Ilación
AM	0	0	0	0
CL	0	0	0	0
GM	0	0	0	0
LV	1	0	0	0
RG	1	1	1	1
FN	0	0	0	0
RM	0	0	0	0
AS	0	0	0	0
Total	2	1	1	1

Macrofunción metadiscursiva HN				
Claves Inf. HN	Cambio tópico	Recons.	Form. Paraf. explicativa	Ilación
GR	1	0	0	0
AP	0	2	0	0
MR	1	1	0	0
MT	1	0	0	0
SB	0	0	0	2
IS	3	2	0	0
JR	1	1	0	0
AL	1	0	0	0
Total	8	6	0	2

Tabla 8. Distribución de las funciones metadiscursivas en HNN y HN por informante

En cuanto a la macrofunción interaccional, la función más frecuente ha sido la de control de la interacción con el fin de tomar el turno. Esta estrategia ha sido empleada principalmente por los HNN, con 11 casos, frente a los HN que la han empleado 3 veces y por parte de un sólo informante (AL).

Un uso recurrente del marcador *bueno*, utilizado como estrategia para tomar la palabra, ha tenido lugar en situaciones en las que se agotaba el tema y, con frecuencia, tras una secuencia interaccional sin contenido referencial, uno de los interlocutores toma la palabra emitiendo un *bueno* seguido por un cambio de tema. Mostramos el ejemplo (12) del informante italiano LV y el ejemplo (13) del español AL.

(12) Conversación 2011_SA_LOVE1 (T109)
106 MT: entonces a lo mejor tu sólo tiene como a una asignatura pero son pocos afortudanamente
107 LV: si// y:
108 MT: hm
109 LV: **bueno**// (e:) ¿cómo es el tiempo hoy?

(13) Conversación 2012_SA_ASPAL1 (T10)
07 AS: vale y ¿queremos empezar en español o en italiano?
08 AL: lo que tú quieras
09 AS: <uhm> no sé (RISAS)
10 AL: **bueno** pues si quieres empezamos en español

Menos frecuente ha sido la función de respuesta reactiva en la que uno de los informantes manifiesta su actitud ante lo dicho por su interlocutor en el turno anterior. Hemos encontrado 5 casos (1 de HNN y 4 de HN).

En todos los casos los participantes han producido el marcador como respuesta colaborativa, manifestando acuerdo total o parcial.

Recogemos un ejemplo de acuerdo parcial emitido por el informante español AL.

(14) Conversación 2012_SA_ASPAL1 (T18)
17 AS: y luego tienes que grabar cuando empezamos a hablar por lo tanto ya/ ya ahora
18 AL: **bueno** pero yo voy a grabar sólo la parte en italiano

Mostramos otro ejemplo producido por el informante español IS.

(15) Conversación 2012_SA_FECA1 (T11)
10 FN: yo espero Emma Marrone yo espero que gane Emma
11 IS: **bueno** a ver si tiene suerte ¿y esto quién lo elige?

Por último, la función menos frecuente, dentro de las macrofunciones interaccionales, ha resultado ser la de contacto conversacional. En el único caso encontrado, el informante italiano AM, en su papel de oyente, ha utilizado el marcador *bueno* con función fática, como estrategia para manifestar su disponibilidad a seguir escuchando sin llegar a tomar el turno de palabra.

(16) Conversación 2010_SA_ANMIN3 (T42)
41 GR: sí sí la parte francófona de Canadá **bueno** pues tengo que hablar sobre ella en francés
42 AM: **bueno**
43 GR: y entre eso el otro trabajo
44 AM: este fin de semana estudia todo el fin de semana/ párate en casa como hace muy frío puedes estudiar

Mostramos los gráficos comparativos de las funciones interaccionales de los dos grupos con sus respectivas tablas.

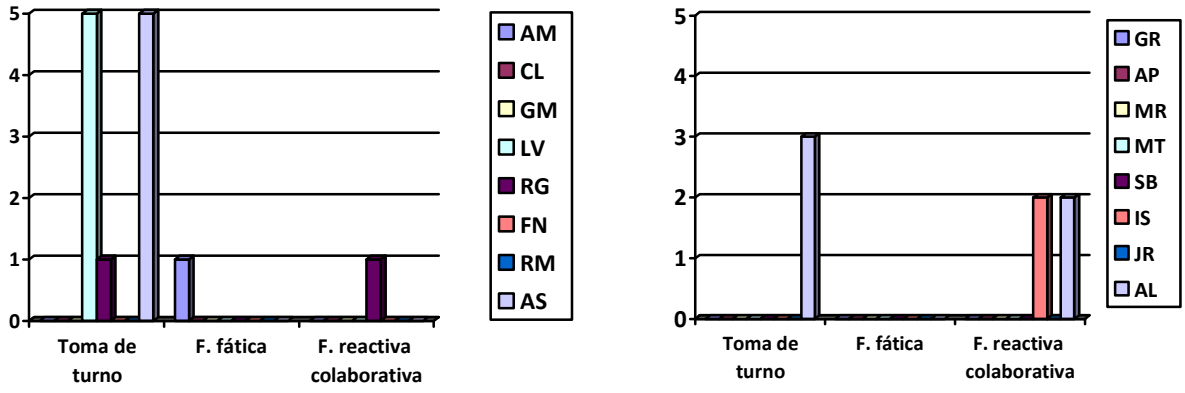


Gráfico 8. Distribución de las funciones interaccionales en HNN y HN por informante

Macrofunción interaccional HNN			
Claves inf. HNN	Toma de turno	F. fática	F. reactiva colaborativa
AM	0	1	0
CL	0	0	0
GM	0	0	0
LV	5	0	0
RG	1	0	1
FN	0	0	0
RM	0	0	0
AS	5	0	0
Total	11	1	1

Macrofunción interaccional HN			
Claves Inf. HN	Toma de turno	F. fática	F. reactiva colaborativa
GR	0	0	0
AP	0	0	0
MR	0	0	0
MT	0	0	0
SB	0	0	0
IS	0	0	2
JR	0	0	0
AL	3	0	2
Total	3	0	4

Tabla 9. Distribución de las funciones interaccionales en HNN y HN por informante

Resumimos la distribución de las macrofunciones, funciones y microfunciones en los dos grupos de informantes en la siguiente tabla.

Macrofunciones	Funciones			Inf. HNN	Inf. HN
Metadiscursiva	Estructuración de la conversación	Demarcación discursiva	Cambio de tópico (recapitulación, introducción o cierre)	2 (9%)	8 (38%)
	Formulación lingüística	No parafrástica	Reconsideración	1 (5%)	6 (29%)
		Parafrástica explicativa		1 (5%)	0 (0%)
		Ilación		1 (5%)	2 (9%)
Total f. metadiscursivas				5 (24%)	16 (76%)
Interaccional	Control conversacional	Toma de turno		11 (55%)	3 (15%)
	Contacto conversacional	F. fática		1 (5%)	0 (0%)
	F. reactiva	Respuesta colaborativa		1 (5%)	4 (20%)
Total f. intaraccionales				13 (65%)	7 (35%)
Total				18	23

Tabla 10. Distribución de las funciones en HN y HNN

Por lo que respecta a la macrofunción cognitiva, hemos considerado que en todos los casos analizados, aunque con mayor o menor grado de intensidad, el marcador *bueno* ha cumplido siempre la función modalizadora atenuadora. A tal respecto, coincidimos con cuanto indicado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) que asigna a dicho marcador las funciones de atenuación del acto amenazador (en el nivel B2) y de atenuación dialógica (en el nivel C1). Si bien en el Plan Curricular se hace referencia sólo a situaciones en las que se estima necesaria la minimización del desacuerdo, consideramos que, en todos los casos encontrados

en nuestro corpus, *bueno* ha cumplido la función de atenuar los actos de tomar la palabra, introducir un nuevo tema, rectificar lo que venía diciendo, etc.

4. CONCLUSIONES

Con el presente estudio recogemos los resultados obtenidos del análisis de la posición y las funciones del marcador discursivo *bueno* halladas en 8 conversaciones espontáneas mantenidas en español entre 8 estudiantes italianos de E/LE de tercer y cuarto curso de la facultad de Lenguas y literaturas extranjeras de la universidad de Salerno con 8 nativos españoles, estudiantes de la facultad de Lengua y traducción de la universidad de Alicante.

Antes de presentar nuestras conclusiones, es necesario recordar que los resultados aquí obtenidos pertenecen a un corpus cuyo tamaño no nos permite hacer generalizaciones. No obstante esta limitación, consideramos que no nos impide alcanzar unas conclusiones iniciales sobre la preferencia en la posición y los valores asignados al marcador discursivo bueno por parte de los estudiantes italianos, frente a los nativos españoles.

Tras el análisis cualitativo y cualitativo hemos encontrado que los estudiantes italianos de E/LE, cuando mantienen conversaciones con compañeros nativos españoles, hacen uso del marcador discursivo *bueno*, pero de manera diferente.

En casi 2 horas de grabaciones se han recogido 41 emisiones. El primer resultado significativo es que los informantes HN han hecho un uso mayor del marcador, con una diferencia del 12%. Por otra parte, si consideramos el número de informantes, sólo 4 de los 8 HNN lo han empleado, frente a los 8 participantes HN que lo han emitido todos al menos una vez.

En lo que concierne a la posición, en los estudiantes HNN, predomina la posición inicial del marcador *bueno*, con un 58%, frente a los HN que lo han emitido con una frecuencia del 42%. Por el contrario, estos últimos han mostrado preferencia por la posición medial, con el 76%, respecto a los HNN que lo han empleado en esta posición con una frecuencia del 24%.

Este resultado es coherente con el hallado en lo que respecta a las macrofunciones, ya que en los HNN ha prevalecido la macrofunción interaccional, con una frecuencia del 65%, frente a la macrofunción metadiscursiva, más frecuente en los informantes HNN (76%).

Dentro de la macrofunción interaccional, la función más usada por los estudiantes italianos ha resultado ser la de contacto conversacional como estrategia de toma de turno, con una frecuencia del 55%, respecto a los HN, en los que el porcentaje ha sido del 15% de las funciones interaccionales. En cambio, los estudiantes españoles han empleado el marcador más como estrategia colaborativa para manifestar su acuerdo con lo dicho por su interlocutar italiano (20%).

Si tenemos en cuenta las macrofunciones metadiscursivas, se invierten las preferencias. Los estudiantes españoles han utilizado principalmente el marcador *bueno* para recapitular y/o cerar el discurso (38%) y para reformular, reconsiderando lo que venían diciendo en su discurso (28%), frente a los italianos que le han asignado estos valores con una frecuencia mucho menor, del 9% y del 5%, respectivamente.

Por último, es necesario señalar que, de las 18 emisiones del marcador *bueno* por parte de los informantes italianos, no hemos hallado ningún caso en el que se le atribuyeran valores desviados respecto a los comúnmente reconocidos en el español nativo. En este sentido, consideramos singular tal hallazgo, puesto que en nuestra experiencia docente, con los alumnos de tercer y cuarto curso de E/LE, son numerosas las ocasiones en las que utilizan este marcador con el valor de *bien*.

El trabajo que acabamos de presentar, a pesar de las limitaciones indicadas, ha cumplido con el objetivo de analizar contrastivamente el funcionamiento, en cuanto a las funciones y la posición, del marcador discursivo *bueno* en las conversaciones espontáneas mantenidas entre estudiantes HN/HNN. Sin embargo, para poder dar validez a los resultados obtenidos y así poder delimitar con más rigor sus implicaciones didácticas, consideramos que es necesario ampliar el estudio con un corpus mucho más amplio. Si bien es nuestro convencimiento que la enseñanza explícita de los marcadores del discurso es útil para favorecer la competencia comunicativa de nuestros estudiantes de E/LE, somos conscientes de que antes de abordar el diseño de actividades concretas y bien articuladas se hace necesaria una investigación más amplia. En tal sentido, esperamos que este trabajo pueda servir de punto de partida y estímulo para nuevas investigaciones que permitan arrojar más luz sobre este intrincado tema.

---

[1] realizado en el marco del proyecto "Estructura informativa y marcación discursiva en la didáctica de la interacción oral en italiano y español L2" (FFI2011-24960) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad"

[2] Para la definición y caracterización de los marcadores del discurso, nos remitimos a Martín Zorraquino, Mª A. y Portóles J. (1999)

[3] CORINÉI es un corpus de interlengua oral de italiano y español como LE disponible en https://sites.google.com/site/corpuscorines/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anscombre, J. C., Ducrot, O. (1983). *La argumentación en la lengua.* Madrid: Gredos, 1994.

Briz, A., Hidalgo Navarro, A. (1998): "Conectores pragmáticos y estructura de la conversación" en *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

Briz, A., Hidalgo, A. (1998). *Conectores pragmáticos y estructura de la conversación*. en Martín Zorraquino, María y Estrella Montolío (eds.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 121-142.

Briz, A., Pons Bordería, S., Portolés, J. (2002). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: http://www.dpde.es/ (visitado la última vez el 20/10/2012)

Cestero Mancera, A. M. (2000a). *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico,* Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisisconversacion.htm (visitado la última vez el 25/10/2012).

Escandell M. V. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/escandell01.htm (visitado la última vez el 20/10/2012).

Gallardo Paúls, B. (1990): "Discurso y conversación", Á. López García et alii. (eds.), *Lingüística general y aplicada*. València: Universitat de València, 273-296.

Heritage, J. (1989): "Current developments in conversation analysis", en ROGER, Derek y Peter BULL (eds.), *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-47.

Hidalgo Navarro, A. (1997): *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*. Valencia: Universidad de Valencia.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Vol 2 y 3 CVC, 3ª ed., Madrid: Biblioteca Nueva, 2008.

López Serena, A., Borreguero Zuloaga, M. (2010): "Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita". [Discourse markers and spoken/written language variation]. Ó. Loureda, E. Acín (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco Libros, 415-495.

Martín Zorraquino, Mª A., Portolés, J. (1999): "Los marcadores del discurso" en Bosque, I. y V. Demonte, (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española, Espasa Calpe.

Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G. (1974). *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation*. Languages, 50, 696-735.

Sperber D., Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard: Harvard University Press / Blackwell.

Sperber, D., Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

ANEXO I. Recopilación de los 41 casos de marcador discursivo *bueno* en el corpus

2010_SA_ANMIN3

35 GR: sí ahora que lo dices me había olvidado por completo/ el lunes tengo una exposición de hablar en francés sobre Quevec ¿lo conoces?
36 AM: ¿sobre?
37 GR: Quevec
38 AM: ¿Quevec?
39 GR: sí la parte derecha de Canadá
40 AM: no eso Quevec has dicho
41 GR: sí sí la parte francófona de Canadá **bueno** pues tengo que hablar sobre ella en francés
42 AM: **bueno**
43 GR: y entre eso el otro trabajo
44 AM: este fin de semana estudia todo el fin de semana/ párate en casa como hace muy frío puedes estudiar

2011_SA_CHIALI1

91 AP: yo tampoco tengo la playa/ **bueno** sí que está cerca/ pero no la puedo ver desde mi casa/ pero con el coche está a diez minutos o algo así

163 AP:Aquí es lo mismo/ **bueno** si apruebas todos los examenes el 15 de junio ya has terminado pero si no tienes las recuperaciones en en julio y también sólo tienes agosto de vacaciones

2011_SA_GRAMA1

87 MR: entonces/ es que: a ver/ la universidad no está en Alicante está=
88 GM: ah

89 MR: =en un pueblo pequeño **bueno** pequeño no es pequeño pero **bueno** no hay nada/ está en un pueblo al lao/ y hay dos opciones vivir en Alicante y tener que coger todos los días el bus

2011_SA_LOVE1
29 LV: ¿dónde está tu familia?
30 MT: e- en Valencia
31 LV: ah
32 MT: y: y un pueblo también y **bueno** mi hermano en Alemania

2011_SA_LOVE1
56 MT: si el skype es muy buen invento
57 LV: sí sí [risas] y:
58 MT: sí
59 LV: **bueno** entonces (e:) tienes muchos exámenes este mes

2011_SA_LOVE1
106 MT: entonces a lo mejor tu sólo tiene como a una asignatura pero son pocos afortudanamente
107 LV: si// y:
108 MT: hm
109 LV: **bueno**// (e:) ¿cómo es el tiempo hoy?

2011_SA_LOVE1
186 MT: tengo las grabaciones en otro sitio
187 LV: hm entiendo
188 MT: no lo entiendo (risas)
189 LV: **bueno** no creo que volveremo a entender más (risas) este programa
190 MT: (risas)
191 LV: y **bueno**

2011_SA_LOVE1
244 MT: a: al principio era un poco estraño pero al final ha sido facil de leer y sí era ha sido más o menos interesante
245 LV: hm entiendo/ **bueno/** y ¿tienes que leer otros libros para francés o solo este?

2011_SA_LOVE1
279 LV: como lo ha dicho me ha: me he acordado de la canción y de todos
280 MT: hm
281 LV: estos chicos y
282 MT: sí
283 LV: **bueno/** voy a acabar aquí

2012_SA_FECA1
10 FN: yo espero Emma Marrone yo espero que gane Emma
11 IS: **bueno** a ver si tiene suerte ¿y esto quién lo elige?

2012_SA_FECA1
24 FN: fue un partido muy lindo/ sí sí muy importante también ganamos=
25 IS: (( ))
26 FN: =4 a 0
27 IS: **bueno** bien ¿no?
28 FN: sí sí sí/ pero el Barcelona es muy fuerte y va a ganar la Champions también este año

2012_SA_FECA1
30 FN: (risas) solución del problema

31 IS: **bueno** eso es un poco/ el que más dinero tiene compra los mejores jugadores

2012_SA_FECA1
37 IS: en España ¿el qué? ¿el fútbol?
38 FN: no no todo todo
39 IS: no sé/ no sé que decirte de España/ **bueno**/ estamos a nivel de política y eso muy parecidos a Italia ¿no? estamos con crisis/ con muchas personas en el paro sin trabajar

2012_SA_FECA1
104 FN:sí aquí también/ mañana es el domingo antes de Carnaval
105 IS: pues aquí/ **bueno** en España hay muchas fiestas interesantes para Carnaval/ en Cádiz o:

2012_SA_FECA1
130 FN: ¿no os disfrazábais e íbais por las calles y por las casas pidiendo bombones chocolata
131 IS: no
132 FN: ¿no?
133 IS: **bueno** es un poco como Halloween ¿no?

2012_SA_FECA1
225 IS: de los anillos pues ahora hay una cosa que es de dragones y no sé y guerras/ es que no sé cómo se <u>llaman</u>
226 FN: <u>no aquí no</u>
227 IS: **bueno**/ hicimos una fiesta temática de esto y nos disfrazamos de dragones y de caballeros/ y así

2012_SA_ROMAL1
190 JR: porque todos los que estamos en mi clase sólo hace cuatro meses que hablamos italiano entonces no podemos decir casi nada pero **bueno**/ así

2012_SA_ROMAL1
193 RM: pero ¿qué clase hacéis de italiano? ¿qué os enseñan? //
194 JR: pues poco a decir al principio pues a decir ciao y poco más / (a:) algunos verbos en presente **bueno** en presente unos cuantos y en pasado algunos

2011_SA_ROGIU13
52 SB: aquí en España también hay un pueblo que hacen una representación de la **bueno** de la vida de Jesús pero lo que tú decías de la crucificación <u>y la llegada</u>

2011_SA_ROGIU13
70 SB: <u>la</u> pascua que se llama la pascua que se come el último día/ que es un: dulce típico de aquí también
71 RG: ah no porque/ dura- (m:) **bueno** durante la Cuaresma

2011_SA_ROGIU13
87 RG: y: el día de Pascua (e:) generalmente se come la carne de: <u>¿</u>cornero?
88 SB: cordero
89 RG: corde- <u>cordero</u>
90 SB: <u>como mi</u> apellido
91 RG: risas
92 SB: tú acuérdate de mí y ya está
93 RG: (RISAS) así que me acuerdo
94 SB: así te acuerdas (SONRISA)
95 RG: **bueno** se come: pasta
96 SB: hm
97RG: y: se hace una pasta ma- más elaborada no sé si: conoces la lasaña=

2011_SA_ROGIU13
125 RG: ¿sabes? (m:) que tiene este: heuvo: huevo central y:
126 SB: si está en el medio hm
127 RG: y también un otro dulce es la: *colomba* **bueno** po- porque tiene la forma de una: paloma
128 SB: (()) hm
129 RG: y: con: azúcar (e:) sobre

2011_SA_ROGIU13
149 RG: o otro: otra cosa que: se se hace se llama *pizza- pizza piena/* porque: se rellena es una pizza que se rellena con: mozzarella queso=
150 SB: qué bueno
151 RG: = salsichón/ (e:) **bueno** cada familia pone lo que quiere

2011_SA_ROGIU13
164 SB: porque por ejemplo los días que no se come carne en lugar de comer carne se come pescado
165 RG: ah **bueno** sí el viernes y: pero por ejemplo ¿el domingo de Pascua?

2011_SA_ROGIU13
184 SB: nosotros aquí/ **bueno** lo que se suele hacer es salir también con los amigos unos días/ e ir por ejemplo a un campo/ a un- (()) un campo o: a un: camping también/ y estar unos días ahí con los amigos a pasar los días/ que se hace de todo meno- dormir porque yo ya lo he hecho un año y: no dormía prácticamente

2011_SA_ROGIU13
197 RG: = solo un día se suele salir **bueno** hay también chicos que conozco que han han salido: desde el viernes santo hasta: el lunes o el martes después de Pascua

2012_SA_ASPAL1
07 AS: vale y ¿queremos empezar en español o en italiano?
08 AL: lo que tú quieras
09 AS: <uhm> no sé (RISAS)
10 AL: **bueno** pues si quieres empezamos en español

2012_SA_ASPAL1
17 AS: y luego tienes que grabar cuando empezamos a hablar por lo tanto ya/ ya ahora
18 AL: **bueno** pero yo voy a grabar sólo la parte en italiano

2012_SA_ASPAL1
28 AL: vale y ¿cuántos años tienes?
29 AS: 24
30 AL: ah **bueno/** pues y ¿dónde vives?
31 AS: vivo en un pueblecito que se llama Campagna y está en el sur de Italia/ ¿y tú? ¿Alicante?
32 AL: sí en Alicante en el sur
33 AS: **bueno** sí y ¿y te gusta?
34 AL: sí está bien/ y a ti ¿te gusta Campagna?

2012_SA_ASPAL1
38 AL: tengo dos hermanas y tres hermanos y todos son también mayores que yo
39 AS: **bueno** ¿y tú estás en tu primer año de universidad?
40 AL: no en segundo

2012_SA_ASPAL1
50 AL: pues el italiano es bonito pero no sé mucho así que: e inglés más es que sólo llevo 4 meses estudiando italiano

51 AS: ah sí **bueno** entonces lo entiendo/ es decir que el italiano yo creo que es una lengua difícil/ más difícil que el inglés y el español seguro: tenemos una gramática que es compleja/ y ¿cómo es tu organización en la universidad? es decir ¿cómo se organizan los cursos/ las clases?
52 AL: pues en traducción siempre vamos por la tarde a haber clases/ entonces normalmente tengo de 3 a 9/ **bueno** yo prefiero por la mañana pero como sólo están por la tarde

2012_SA_ASPAL1
55 AS: no tengo que viajar digamos una hora para llegar allí
56 AL: **bueno** yo también/ yo voy en autobús y tardo una hora y algo y ¿qué te gusta hacer en el tiempo libre?

2012_SA_ASPAL1
92 AL: no no lo sé/ y una redacción iba sobre una corresponsal ¿no? y como no habíamos hablado me la inventé toda
93 AS: **bueno** no hace nada/ creo que ninguno la va a controlar
94 AL: no claro que no

2012_SA_ASPAL1
115 AS: y entonces está grabando
116 AL: vale/ **bueno** que empezamos
117 AS: **bueno** podemos repetir la conversación que hemos hecho en español o cambiar tema

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

A CORPUS-BASED ANALYSIS OF ERRORS IN ADULT EFL WRITINGS

Ana M. Pérez Sánchez
Universidad Autónoma
a.perez.sanchez@uam.es

Pérez-Sánchez, A. (2013). A Corpus-Based Analysis of Errors in Adult EFL Writings. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

En España, las Escuelas Oficiales de Idiomas aplican el Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza y certificación de los distintos idiomas. Algunos profesores han constatado el hecho de que la Expresión Escrita es una de las destrezas más problemáticas para los alumnos, que a menudo no alcanzan los resultados esperados en los exámenes de Certificación, y sobre todo en el nivel avanzado. El objetivo principal del estudio que aquí se presenta, es el análisis sistemático de un corpus computerizado de textos escritos por alumnos con el fin de identificar los errores más comunes en el nivel intermedio. Además en vista de los resultados obtenidos, se sugieren medidas específicas de actuación para mejorar los resultados de los alumnos en futuros exámenes de expresión escrita. Otros estudios relacionados con el análisis de errores en textos de alumnos incluyen : *Muehleisen, 2006; Meunier, 2007; O'Donnell et al. 2009 or Granger, 2009.*

Palabras clave: Aprendizaje de inglés, expresión escrita, análisis de errores, estudios de corpus

ABSTRACT

In the context of adult education in Spain, Official Schools of Languages set the standard of teaching and certification of the different levels described in the Common European Framework of Reference. It has been noticed by a number of teachers that writing has become one of the most problematic skills for the students, who often fail to achieve the results they expect in the different Certificate Exams, in particular at the advanced level. The main objective of this study was to analyse a computerized learner corpus of written texts in order to identify the most common errors made by students at the intermediate level. In addition, in light of the results of the study specific measures are suggested to improve students' results in future writing tests. Recent research concerning errors and

learner corpora can be found in: Muehleisen, 2006; Meunier, 2007; O'Donnell et al. 2009 or Granger, 2009.

Keywords: writing, EFL, learner corpus, error analysis

INTRODUCTION

The teaching of writing in English to adult students involves facing a number of challenges. Some of these challenges are common to any aspect of foreign language teaching, namely: a large number of students in class, time restrictions, learner differences in terms of aptitude and motivation, and in general, a lack of experience and (or) practice of language use in the L1. In addition, there are less obvious challenges, which make the teaching of writing different from other skills. On the one hand, the necessary investment of time to develop good writing habits is sometimes considered too high, since adult learners often need to use the language immediately. Moreover, the teacher faces the need to make writing meaningful, so that learners can perceive it as a means of accomplishing their language goals. These different needs and challenges of adult language learning are important reasons why research that focuses on this large group of learners is necessary.

In the Spanish education system, specialized language teaching is organized and implemented by State-run Language Schools (Escuelas Oficiales de Idiomas, henceforth EOI) following the levels recommended by the Council of Europe within the *Common European Framework of Reference* (CEFR). According to Spanish education law (BOE, 2006), the teaching of foreign languages should prepare students (outside the regular grades of the educational system) to use the foreign language adequately. Moreover, the law establishes three different levels: basic, intermediate and advanced, which correspond to the A2, B1 and B2 levels described by the CEFR.

It has been noted by a number of teachers (in personal communication), that the transition from the intermediate level to the advanced level is a difficult one for these language learners, who tend to be adults and have entered the workforce after completing their studies, some at the secondary level and others at university. Although a good number of students pass the certificate exam to obtain an Intermediate level diploma (B1) only a few are able to

pass the advanced level exam after two more years of classes (240 teaching hours). All exams leading to certification from the EOI assess students' skills in reading, writing, listening and speaking.

One of the most problematic areas seem to be the writing component. At times, students get good results in other parts of the test but fail the writing part of the test. To illustrate the problem, table 1 shows the percentages of failure in the different skills among the students who took the Intermediate Level Certificate exam in June of 2011 at the EOI of Carabanchel.

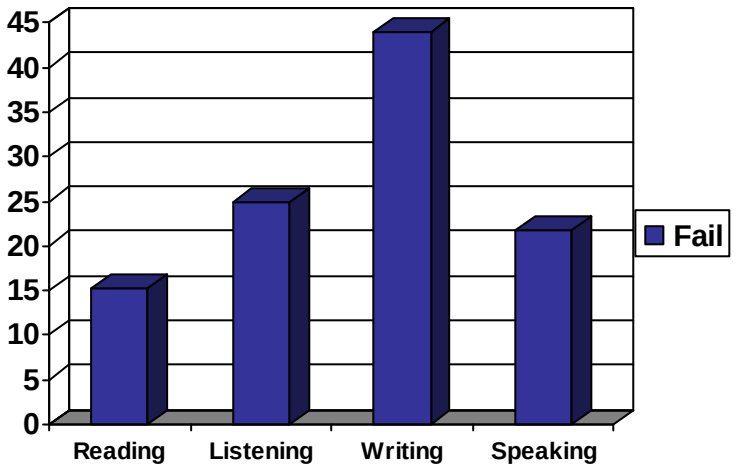


Table 1. Intermediate Certificate results. EOI Carabanchel, June 2012

Contrary to what many of the students believe, it is not the listening or speaking part of the test that are the biggest challenge. The percentage of students who fail the writing part of the test is much higher than any of the other skills. This trend is even more noticeable when we look at the results of the Advanced Certificate (table 2). It should be noted that the percentages in these two tables include only those students who took the test and not the students who were registered in the class but who did not take part in the exam.

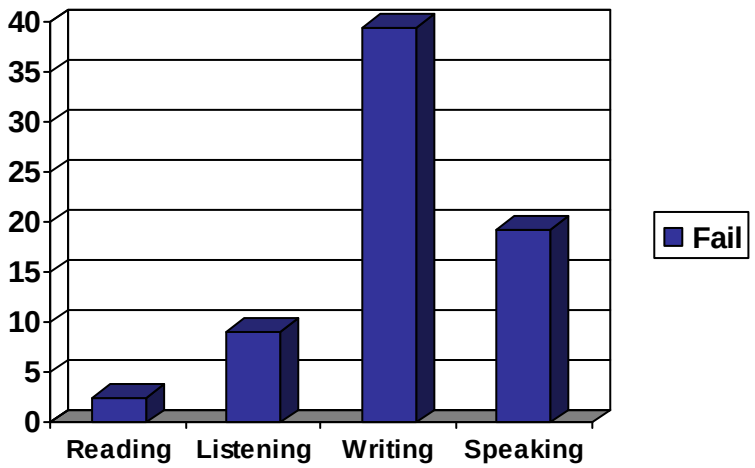


Table 2. Advanced Certificate results. EOI Carabanchel, June 2012

What makes writing different from other language skills is that it is school-centered and school-driven. The number of writing tasks that the average citizen might need to undertake is highly dependent on his or her profession. In most cases writing is reduced significantly after an individual finishes his or her school years. Since the EOI caters to adults, most students are in their thirties and no longer studying. Their experience of writing and their practice outside the classroom can vary greatly. For these reasons, it is important not only that the teaching of writing becomes a significant part of the teaching scheme of the two school years leading to the Advanced level certificate, but also that teachers know what the most problematic areas for the learners are.

1. OBJECTIVES

The idea behind the project was to analyse a learner corpus of written texts in order to identify the most common errors at the Intermediate level. The main purpose was to identify patterns of errors that could help teachers target the problem areas and find ways to improve learner's writing skills so that they can be successful in future writing tests. The Intermediate level was chosen for two reasons. Firstly, it is at this level that the learners are developing their writing beyond the sentence, which allows the

researcher to access more varied data. Secondly, there is still time to intervene in order to help learners improve their writing.

2. METHODOLOGY

The study focused on the writings of Spanish students of English as a foreign language enrolled at the Escuela Oficial de Idiomas (EOI, "Official School of Languages") in Puente de Vallecas, an extension of the EOI in Moratalaz, Madrid. For the purpose of the study, 18 students were selected. Those 18 students were all enrolled in the same Intermediate level 2 class and received 4 ½ hours of English instruction per week from the same teacher during the academic year. The majority of the students had been enrolled in the school the three previous academic years and only one person was new to the school. The age of the participants ranged from 18 to 41 years. There were 13 women and 5 men. All of the participants were native speakers of Spanish, 8 of them had completed university studies while 3 were enrolled at university at the time the data was collected. All of the participants had completed their compulsory secondary education as it is a requirement to enter the school. Only one of the participants had stopped her education after completion of compulsory education. The class was very representative of the type of student that enrols at the EOIs

The data collected for this project included two tasks written for their final Certificate Exam, which took place in June 2011.The texts collected were very suitable for this project since they represented good examples of student writing: they were written according to a specific set of instructions, with no external help or other resources and with a time limit. The exam gave the students the chance to try their best writing and the teacher the chance to explore their strengths and weaknesses.

Once the exam was graded and the course was completed, each of the written texts from the exam had to be typed and saved as a plain text document in order to compile a small learner corpus. For the analysis of the data, UAM Corpus Tool was used. UAM Corpus Tool is a software programme designed and developed by linguist and computer expert Mick O'Donnell in 2008. This software allows the researcher to manually select and code errors following a pre-designed error taxonomy or creating a new taxonomy. Corpus Tool is currently being used by researchers in the TREACLE project (O'Donnell, et al. 2009)

The learner corpus compiled for this project contained a total of 36 texts and 5,908 words. For the error coding process, the text files were incorporated into the corpus and each error was manually selected and assigned a category from the available features of the taxonomy. The TREACLE taxonomy is easy to use, since it moves from very general error types to very specific ones. The following is an illustration of the taxonomy showing the first two subdivisions of the different categories. The ellipses indicate further subdivisions:

- error
  - lexical-error
    - spelling-error
    - lexical-transfer-error...
    - other-wordchoice-error...
  - grammar-error
    - np-error...
    - adjectival-phrase-error...
    - adverb-phrase-error...
    - prep-phrase-error...
    - vp-error...
    - clause-error...
    - clause-complex-error...
    - special-structure-error...
    - other-grammatical-error
  - pragmatic-error
    - cohesion-error
    - coherence-error...
    - register-error
    - other-pragmatic-error
  - phrasing-error
    - transferred-phrasing
    - other-phrasing-error
  - uncodable-error
  - typographic-error
    - punctuation-error
    - capitalisation-error

3. RESULTS

The first step in analyzing the data was to perform a general count of error types across all texts in the corpus, including the total number of errors and the errors per main category: lexical, grammatical, pragmatic, phrasing or typographic. Table 3 shows these percentages. Grammar errors are the largest sub-group of errors, making up 39.2% of all errors in the corpus, followed by lexical errors (33.4%) and the other types with lower amounts.

Total number of errors = 730

	Percentage
Grammar	39.3%
Lexical	33.4%
Pragmatic	11.0%
Phrasing	7.9%
Typographic	7.9%
Uncodable error	0.4%

Table 3. Percentages of the different type of errors.

The most comon grammatical errors were NP errors and PP errors. Within NP, errors in the use or choice of determiner accounted for 21.6% of the total, being by far the most common NP error. On the other hand within PP errors, the choice of preposition was the most common problem.

NP errors	Percentage
Determiner-error	21.6%
Head-error	10.5%
Premodifier-error	2.8%
PP errors	Percentage
Prep. choice error	17.8%
Missing preposition	4.9%
Complement error	2.8%

Table 4. Percentages of the different type of NP and PP errors.

Within the different types of lexical errors, we find over half of them are spelling errors (57%), followed by errors choosing specific vocabulary (36.1%), with the choice of nouns (12.7%) and verbs (14.3%) being the most problematic.

A comparison was done between the errors found among the students who passed the test and those who did not. Although the results could not be conclusive due to the small number of participants, two tendencies were clear. First, the number of errors per 1000 words was found to be higher among the students who did not pass, which was expected. Secondly, students who did pass had a higher percentage of verb-vocabulary errors, and prepositional-phrase errors (lexical and grammar errors). Students at a lower

level seemed to be making use of structures found in Spanish and translating those forms into English, as they had a higher number of transfer errors. Those students seemed also less aware of punctuation rules, and had a high percentage of punctuation errors overall. Nevertheless, one conclusion that could be drawn from the data was that the areas that learners are having most problems with are lexis and grammar, and that this fact becomes more evident as the student progresses.

5. SUMMARY OF FINDINGS

The most conclusive finding was that grammatical errors were the most common for all groups, and within grammar error there were clearly two problematic areas: determiner error and errors in the use of prepositions. From a teacher's point of view both of these areas would need to be reinforced and they should be addressed. In fact, 21.7% of all grammar errors were related to students misusing determiners. To be more precise, 13.6% of grammar errors involved including a determiner where none is required or not using one when required. On the other hand, 17.8% of grammar errors involved the use of an incorrect preposition in a prepositional phrase. Finally, 57% of all lexical errors were spelling errors.

6. RECOMMENDATIONS

In view of the findings summarized above, the following recommendations would be useful for those who teach Advanced level English at the EOI:

- Provide more exposure to the use of determiners in English, either through explicit teaching of the rules, or through some non-explicit means such as drilling.
- Try to focus student's attention on prepositions used in the right context.
- Give enough opportunity to the students to practice spelling.
- Increase noun and verb vocabulary acquisition.

7. CONCLUSION

Finding the areas that students at the Intermediate level need to improve can help focus teaching time on those specific issues, in order to maximise the limited class time that we can dedicate to the teaching and practice of writing.

Despite the unquestionable validity of the communicative method, the fact is that more and more students and teachers are realizing that successful communication at advanced levels requires a level of accuracy that students find difficult to achieve. The empirical evidence presented in this project demonstrates that the students' grammatical accuracy needs improvement. For that reason, including more grammar teaching within the communicative method, in the line suggested by Long (1990), Larsen-Freeman and Long (1991) or Meunier (2007, 2010) would seem a better approach for the future.

REFERENCES

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Cumming, A. (2001). "Learning to write in a second language: two decades of research." International Journal of English Studies, 1.2: 1-23.

http://revistas.um.es/ijes/article/view/48331.

Granger S. (2009). "The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation", In Aijmer, K. ed(s).Corpora and Language Teaching, 13-32. Amsterdam & Philadelphia, Benjamins.

Larsen-Freeman,D. and Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* London: Longman.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*BOE* nº 106 de 4 de mayo de 2006.

Long, M. H. (1990). "Maturational constraints on language development". Studies in Second Language Acquisition 12, 3, 251-85.

Meunier, F. (2007). "The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching". In :Teubert W. and R. Krishnamurthy, *Corpus Linguistics: Critical Concepts in Linguistics*, London & New York : Routledge, 119-141.

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

CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE AT LEXICAL LEVEL. A STUDY WITH MOROCCAN LEARNERS OF PORTUGUESE AS AN L3/L*N*

Jorge Pinto
Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa
jalpinto@clul.ul.pt

Pinto, J. (2013). Cross-linguistic influence at lexical level. A study with Moroccan learners of Portuguese as an L3/L*N*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (número especial), 3-50.

RESUMEN
Hemos asistido desde comienzos del siglo a un creciente interés por el plurilingüismo y, en consecuencia, a una expansión de la investigación sobre la adquisición de una tercera lengua o adicional. Algunos de los estudios publicados muestran las diferencias entre la adquisición de una L2 y de una L3, marcando un nuevo campo de investigación. En este contexto, el objetivo de este artículo es presentar un estudio sobre la adquisición del léxico del portugués como una L3/L*n* por estudiantes universitarios marroquíes, que ya están insertados en un contexto plurilingüe, en el cual se señala la importancia de la transferencia de una segunda lengua adquirida previamente a la nueva interlengua y se subrayen los factores que influyen en esta transferencia. Los resultados nos muestran que la L1 no siempre tiene un papel preponderante en la adquisición multilingüe, especialmente en el léxico.

Palabras clave: adquisición de una tercera o lengua adicional; transferencia de léxico; plurilingüismo; portugués como lengua extranjera

ABSTRACT
Since the beginning of the century we have been assisting to an increasing interest in multilingualism and, therefore, a spread in the research about a third or an additional language acquisition process. Some of the published studies highlight the differences between the acquisition of an L2 and an L3 and bring about a new research area. In this context, the aim of this article is to present a study about the lexical acquisition of Portuguese as an L3/Ln by Moroccan university students, who are already inserted in a multilingual context. The importance of transfer from a previously acquired second language to the new interlanguage and the factors that influence this transfer will be pointed out in the above mentioned study, whose findings

show us that the L1 does not always have a prevailing role in the multilingual acquisition, especially in lexicon.

Keywords: acquisition of a third or additional language; lexical transfer; multilingualism; Portuguese as a foreign language.

INTRODUCTION

The source-language transfer to the interlanguage of a speaker who learns a first foreign language is clearly their mother tongue. However, identifying the source-language transfer to the interlanguage of a multilingual speaker is not so obvious. As a matter of fact, a student, who already masters at least one more language, in addition to their L1, has a distinct knowledge in comparison to other students that start learning their first second language. The former has already developed his language awareness and has acquired linguistic and learning strategies that will facilitate his access to the L3 (González, Guillén & Vez, 2010; Rothman, Iverson & Judy, 2011), being, therefore, more experienced and possessing a different kind of competence (Cook, 1996; Jessner, 1999; Grosjean, 2001).

It is in this context that we must analyze the process of how a multilingual speaker acquires Portuguese as a Foreign Language (PFL), always taking into account their contact with other languages which are an important part of their linguistic repertoire. The acquisition of PFL, in this sense, is done by establishing connections with the knowledge previously acquired in other languages and building new knowledge in the new target language.

With this article, we intend to present a study carried out with mostly multilingual Moroccan students, who acquire Portuguese as an L3/L*n*. These students are speakers of Arabic (of its two varieties - standard and dialectal), who were (and still are) exposed to more than a foreign language, in formal and informal learning contexts. We will analyze data collected from written productions of 31 students majoring in Portuguese Studies at the Faculty of Arts of Rabat, aiming to verify which language(s) previously acquired is (are) the source of language transfer that support(s) students in building their interlanguage.

1. THE ACQUISITION OF L3/L*N*: BRIEF THEORETICAL CONSIDERATIONS

In the last decade, several studies have emerged that attempt to explain the process of acquiring an L3/Ln and to demonstrate the differences that exist regarding the acquisition of an L2 (Jessner, 1999; Herdina & Jessner, 2000; Cenoz, 2001, 2003; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001), which until now, from the perspective of some Anglo-Saxon authors, was considered as any other language acquired after the mother tongue, and could therefore refer to the acquisition of a second, third or fourth language. So, as the former authors, we believe that a multilingual student has a different knowledge from a student of an L2. The latter is a beginner in the learning of a second language and only has his L1 as a reference point. The former, when he starts learning an L3/L*n*, already knows the learning process of one (or more) foreign language and therefore already has a different kind of linguistic awareness and some strategies that help him build his new knowledge of the target language.

In our case, throughout this work, we will opt for the designation of acquisition of a third language or an additional language (L3/Ln), referring to "all languages beyond the L2 without giving preference to any particular language." (De Angelis, 2008: 11). This designation allows us to bring together, in a single group, learners of an L3/Ln who have already acquired at least two languages and therefore have a greater metalinguistic knowledge and greater experience in the formal learning of languages than a learner of an L2. In these cases, it seems clear that a student, who has already acquired, at least, one second language, will try to compensate the lack of knowledge in the learning of the L3/Ln using not only his L1 but also, in most cases, his L2.

A few years ago, Odlin (1989: 27) already argued that in the acquisition of a new foreign language the interlanguage was the result of "(…) similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired", taking into consideration both the knowledge of the mother tongue and of any other(s) non native language(s). Later, Sharwood Smith (1994) also included in his definition of transfer the influence of the L1 and of any other languages previously acquired in the learning of a new foreign language. Some more recent studies (e.g. De Angelis & Selinker,

2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001; Jessner, 2008; Molnár, 2008) have even proved that transfers might occur mainly from the L2 and not from the L1. In these cases, it is interesting to notice that during the production of an L3 a student often produces forms of interlanguage that are partially or completely forms of the L2.

> (…) the active language with the highest level of activation is the preferred source of lexical information. Access to lemmas of languages that have a lower level of activation is partially blocked. It appears that the L1 is not necessarily always the dominant active language and that access to its lemmas could accordingly be limited (Dewaele, 1998: 488)

When students have previously acquired more than one language, this fact makes the acquisition process of an L3/Ln more complex than that of the acquisition of an L2. They "(…) have more sources for initial state hypotheses than a monolingual L2 learner" (Rothman, Iverson e Judy, op. cit.: 7). As a consequence, a multilingual student has a different skill, which must be considered as (Coste, 2001):

- une compétence complexe ;
- une compétence plurielle en ce qu'elle rassemble et met en relation les composantes d'un répertoire qui peut être déséquilibré et comporter des (sous) compétences "partielles";
- une compétence "unitaire" en ce qu'elle permet justement, par des capacités transversales, de gérer en synchronie et en diachronie ledit répertoire, en le faisant évoluer et en établissant des rapports entre ses différentes composantes.

The lexical transfer is an essential cognitive process in the learning of a new language. Students establish equivalence relations between words of the previously acquired languages and those of the target language and, based on this interlinguistic identification, they transfer lexical items they think are similar in the languages in comparison.

The lexical transfer may be manifested in two ways: through a transfer of form and a transfer of meaning (De Angelis & Selinker,

2001; Ringbom, op. cit.). The first is the use of words from other languages previously acquired, adapted or not to the structures of the words of the target language in the production of the L3/Ln. The second type corresponds to the transfer of semantic patterns of lexical units of the mother tongue and/or of the non-native language(s) for the units of the target language in the form of semantic calques.

3. FACTORS AFFECTING LEXICAL TRANSFER: FROM THE L2 TO THE L3/L*N*

Although many studies have shown that the mother tongue is a privileged source of transfer, others (e.g. Dewaele, 1998; Williams & Hammarberg, 1998) have equally demonstrated that other languages may also play an important role in the acquisition of an L3 and establish themselves as the main source of transfer. The literature in this field testifies that there are some factors that affect the transfer of a second language to the target language. For these authors, foreign languages, besides the L1, are also considered potential sources of language transfer. In fact, some studies prove that sometimes transfers occur from a non-native language and not from the mother tongue. (Hammarberg, 2001; Ringbom, op. cit.; Jessner, 2008; Molnár, 2008).

As a consequence, we have decided to make a review of the factors that we consider relevant for the study in question.

Psychotypology

This factor is one of the most relevant regarding the possibility of language transfer. The typological proximity between an L2 and an L3 facilitates the transfer, especially if the L1 is more distant, as some studies addressing the role of typology in the acquisition of an L3 have proved (Williams & Hammarberg, op. cit.; Cenoz, 2001; Hammarberg, op. cit.; Ringbom, op. cit.). Therefore, in the cases where the L1 is typologically distant from the L3, students tend to activate their knowledge of other language(s) previously acquired, closer to the target language, and to make transfers from the one which is perceived as being the closest, which may or may not correspond to the distance that effectively exists between them (De Angelis, op. cit.).

Exposure to non-native languages

Some authors argue that the recent use of certain non-native language facilitates the occurrence of transfer to the target language, given the easy access to the linguistic information stored

in the speaker's memory (cf. Poulisse, 1997). Williams and Hammarberg's (op. cit.) study considers the recent use of a non-native language as a major factor that influences the transfer in the process of the L3 production. Hammarberg (op. cit.: 23) advocates that the "L2 is activated more easily if the learner has used it recently and thus maintained easy access to it".

Language proficiency

In the literature, this factor is approached mainly taking into account the level of proficiency in the target language. As far as the level of proficiency in the source language(s) is concerned, there is still very limited knowledge of how it affects the process of language transfer since there are no studies that analyze the level of competence in the source language(s) as a central factor. In the first case, Hammarberg (op. cit.) and Ringbom (op. cit.) claim that the transfer of a non-native language to the L3 is favored if the student has a high proficiency in the L2, especially if this language was acquired and used in real contexts of communication. Some authors argue, too, that the transfer tends to occur in the early stages of acquisition while the students' knowledge of the target language is still low and fragmented and they therefore need to fill the language gaps they feel.

The 'foreign-ness' of words

De Angelis and Selinker (op. cit.) consider that the possible association in the mind of the multilingual student of the character of foreignness of words may be a factor affecting language transfer since this association will have an impact on the production of the interlanguage. According to these authors, students may prefer transferring lexicon regarded as foreigner to the L3 to using lexicon from their mother tongue. In this sense, De Angelis and Selinker believe that there is a possible cognitive mode called 'talk foreign' or 'foreign language mode' that facilitates the process of language transfer from non-native languages.

4. THE STUDY

4.1 Methodology: subjects and corpus

Thirty-one students (70% of the registered students) majoring in Portuguese Studies at the Faculty of Arts of Rabat took part in this study. By applying a first questionnaire, it was possible to carry

out a sociolinguistic characterization of the subjects, particularly in what concerns their linguistic background.

As you can see in Table 1, what all the students have in common is the fact that they already reveal language skills in French, the first or the privileged foreign language in the country, which is the result both of formal learning, since it is present from Elementary school up to the end of Secondary School, and of an informal one, as it is used in Moroccan everyday life, especially in urban centers. However, and contrary to what one would expect, this language does not represent the FL with more proficiency for all of them, because only 51,5% indicated it as such. Of the remaining students, 35.5% considered it to be Spanish, 6.5% English, 3.25% German and 3.25% did not answer.

	FL with the highest proficiency				
	French	**Spanish**	**English**	**German**	**NA**
1st grade (n = 13)	6	6	0	0	1
2nd grade (n = 9)	4	3	2	0	0
3rd grade (n = 9)	6	2	0	1	0

Table 1 Proficiency in Foreign Languages

Students of Portuguese as an FL in Morocco are essentially found at the university level. Most of them, when they start learning this language, already have knowledge of other foreign languages, not to mention their mother tongue, especially of French and Spanish but also of English, which ends up reflecting in their acquisition of the new target language. As you can see at Table 2, the contact with Portuguese is made at an advanced stage of training for these students, being the third or fourth language acquired, which must be taken into account when analyzing the results. They are, thus, mostly multilingual students.

	Number of FL spoken		
	1	**2**	**3**
1st grade (n = 13)	0	9	4
2nd grade (n = 9)	2	5	2
3rd grade (n = 9)	0	4	5

Table 2 Number of Foreign languages spoken besides Portuguese

All the students involved were asked to fill in a questionnaire of

sociolinguistic profile and to write a text, selecting one of four given stimuli. These stimuli have been selected taking into account the different language levels and their inherent level of difficulty. However, the subjects had total freedom to choose the stimulus.

Based on the analysis of the collected written corpus, consisting of 31 language productions, corresponding to the number of students involved in the study, in a total of 7621 words (Grade 1 – 2312, Grade 2 – 2327, Grade 3 – 2982), we intend to ascertain the influences that other already acquired languages have in the learning process of Portuguese as an FL. We thus put forward the hypothesis that the frequency of transfers from non-native languages are more likely to be greater than from Arabic. In order to test it, we made a list of all transfers made by the students at the lexicon level, because we believe, just like Molnár (op. cit.), that it plays an important role in language learning and that the transfer from previously acquired languages is more evident in this case.

4.2 Results

When analyzing the data, we found out that all transfers were made from the two most dominant foreign languages in the group (French and Spanish).

	Number of words transferred		**Number of subjects who transfer**
	Content words	**Function words**	
1st grade	23	4	10
2nd grade	18	1	6
3rd grade	6	2	5
Total	47	7	21

Table 3 Total of lexical transfer

Table 3 shows us that the greatest amount of transfers takes place in the first year and that it gradually decreases throughout the degree as a consequence of greater language proficiency that students keep acquiring, thus progressively separating the target languages. Although the number of students has practically remained the same from the second to the third year, the number of transfers has declined by over half (19 to 8). We can also note that the number of content words transferred (87%) is much higher than the number of functional words (13%).

	French		Spanish		Total
	Content words	Function words	Content words	Function words	
1st grade	13	1	10	3	27
2nd grade	11	0	7	1	19
3rd grade	1	2	5	0	8
Total	25	3	22	4	54

Table 4 Source language of transfer

From the total of transfers, we found out that 48% had Spanish as the source language and 52% the French. The results in Table 4, thus, prove that these two languages are both equally used as a source of transfer and that there is no large discrepancy between the number of transfers from each one of them throughout the three years. Somehow, these data are related to the values shown in Table 1, even though three students had referred to have a greater proficiency in other languages than French and Spanish, a fact which could not to be verified since no influence from those other source languages was to be found.

In the analyzed texts, we took into account the lexical adequacy, the spelling and the morphology of words; we detected several hybrid forms composed from the French and Spanish vocabulary that resemble Portuguese, but whose spelling does not match any of them. This is exemplified in these two tables (Tables 5 & 6).

	Hybrid	French word	Portuguese word
1st grade	portugaisa	portugaise	portuguesa
2nd grade	prononçar	prononcer	pronunciar
3rd grade	europianos	européens	europeus

Table 5 Hybrids produced from french

	Hybrid	Spanish word	Portuguese word
1st grade	musulmanos	musulmanes	muçulmanos
2nd grade	extranjeiro	extranjero	estrangeiro
3rd grade	despoblação	despoblación	despovoação

Table 6 Hybrid produced from spanish

In both these cases, there is a neological creation formed by elements corresponding to the two languages in contact. The

students already reveal some knowledge of the structure of words in Portuguese and of the correct use of some word endings. However, their proficiency in Portuguese is still low, whereby the student produces, unintentionally, interlanguage forms that consist in the combination of partial segments of the L2 and the L3/Ln, attempts of phonological and morphological adaption to Portuguese, as their spelling reveals.

At an idiosyncratic level, we also see that Spanish and French are the two main sources of transfer, existing, in this case, a predominance of the former over the latter.

(i) Complete language switches from French
"Há algum classificação da língua portuguesa *selon* o critério..." (1st grade)
"…e dar à pessoa um vida seguro com *justice* social…" (2nd grade)
"… Rabat começa a *souffrir* de problemas de tránsito…" (3rd grade)

(ii) Complete language switches from Spanish
"*Resumen* do vídeo" (1st grade)
"... mas não existe nenhuma *regla*…" (2nd grade)
"… os *barrios* com as mesquitas antigas." (3rd grade)

We also detected some semantic calques made from the French, as it can be seen in the following examples.

(iii) Calques from French
"… e alguns países de África que estavam colonizados por Portugal naquela época, *é dizer* (*c'est-à-dire*) os países que têm língua portuguesa como língua oficial…" (1st grade)
"… tanto que ela *soubera* (*avait subi*) muita invasão no período pré-românico…" (1st grade)
"… onde há aqui as boas *vilas* (*villes*) equipadas com as boas infra-estruturas…" (3rd grade)

(iv) Calques from Spanish
"… também musulmanos *aportaram* (*aportaron*) elementos árabes na língua portuguesa…" (1st grade)
"… temos uma casa de 5 habitações (*habitaciones*)…" (2nd grade)

5. CONCLUSIONS

Given the large number of words that constitute the corpora of the three years of the degree, I would like to emphasize the fact that the number of lexical transfers (morphological) is quite low, even in the productions of the first year students, which shows that their lexical knowledge is quite large.

The obtained results also allow us to infer that students are aware that French and Spanish are the two languages that are typologically closer to Portuguese and therefore they are the ones students most resort to to supply the flaws in the production of the latter. They are also aware that the lexicon and structures of Arabic are distant from Portuguese, because the former is a Semitic language, while the latter is a Romance one, such as Spanish and French. Therefore, it seems that the typological proximity is a factor that affects the transfer that these students make to Portuguese. That is way we share Hammarberg's view that (op. cit.: 22), "influence from L2 is favored if L2 is typologically close to L3, especially if L1 is more distant".

Other factors that influence the transfer of these students are their exposure to non-native languages and the "foreignness" of words. The first one results from the fact that French has a privileged status in the country, where the Moroccan Administration is in many aspects bilingual, its teaching is compulsory in the Moroccan education system and higher education is mostly done in this language; it is also a consequence of the fact that a great number of students already have a degree in Hispanic Studies. There is therefore a constant contact with French and a quite frequent one with Spanish, which enhances the transfer to Portuguese (Poulisse, op. cit.; Williams & Hammarberg, op. cit.; Hammarberg, op. cit.).

The second factor, influenced by the typological distance between the L1, L2 and L3/Ln, reduces the possibility of transfer from Arabic, giving the other already acquired languages the so-called character of "foreignness" that fosters the transfer of these languages to the target language. Proficiency in L3 is another factor to be taken into account, since these students' proficiency in Portuguese is still at a lower level when compared to the level of the other acquired foreign language(s), thus creating the perfect

conditions for the transfers from this (these) language(s) to the L3 to take place more easily.

REFERENCES

Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hefeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 8-20.

Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 1-5.

Cenoz, J.; Hefeisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2003). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Coste, D. (2001). La notion de compétences plurilingue et ses implications possibles. In *Actes du séminaire – L'enseignement des langues vivantes. Perspectives* (pp. 29-38). Paris: Direction de l'Enseignement scolaire/ CRDP Versailles.

Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-69.

De Angelis, G. (2008). *Third Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In In J. Cenoz, B. Hefeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 42-58.

Dewaele, J-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 471-90.

González Piñeiro, M.; Guillén Díaz, C. & Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Sintesis.

Grosjean, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. In J.L. Nicol (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Languages Processing*. Oxford: Blackwell, pp. 1-22.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hefeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-41.

Herdina, P. & Jessner, U. (2000). The dynamics of a third language acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (eds.), *English in Europe – The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 84-98.

Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8 (3&4), 201-209.

Jessner, U. (2008). Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41 (1), 15-56.

Molnár, T. (2010). Second language versus third language vocabulary acquisition: A comparison of the English lexical competence of monolingual and bilingual students. *Toronto Working Papers in Linguistics (TWPL)*, 33. Available in: http://twpl.library.utoronto.ca/index.php/twpl/article/view/6893/12728

Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Poulisse, N. (1997). Language production in bilinguals. In A. M. B. de Groot & J. Kroll (eds.), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 201-224.

Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. J. Cenoz, B. Hefeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 59-68.

Rothman, J.; Iverson, M. & Judy, T. (2011). Some notes on the generative study of L3 acquisition". *Second Language Research*, 27 (1), 5-19.

Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language Acquisition: Theoretical Foundations*. London: Longman. London: Longman.

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.

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

LA SECUENCIA DEL CUMPLIDO EN LOS MANUALES DE ELE Y DE ÁRABE DIALECTAL COMO LENGUA EXTRANJERA

Ana Ramajo Cuesta
Universidad Sorbona de Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos
anitaramajo@yahoo.es

Ramajo, Cuesta A. (2013). La secuencia del cumplido en los manuales de ELE y de árabe dialectal como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

En esta comunicación se analiza la aparición de la secuencia del cumplido en algunos manuales de español y de árabe dialectal para extranjeros. Mientras que en árabe parece que se concede una gran importancia a que los aprendientes conozcan las expresiones de cortesía, en los manuales de enseñanza de ELE, los contenidos sociopragmáticos siguen siendo aún limitados. En la enseñanza de una lengua extranjera, la conexión entre lengua y cultura es esencial. Por ello, es necesario introducir las formas pragmalingüísticas y las convenciones sociopragmáticas en los manuales de lengua.

Palabras clave: cortesía, sociopragmática, pragmalingüística, cumplidos y respuestas a cumplidos, manuales de enseñanza de lenguas extranjeras.

ABSTRACT

In this paper, the compliment sequence is analysed in several textbooks for teaching Spanish and colloquial Arabic as foreign languages. Whereas in the Arabic coursebooks, the importance of learning courtesy expressions is underlined, in the Spanish textbooks, the sociopragmatic contents are still limited. As language and culture are bonded together, it is necessary to introduce the pragmalinguistic forms and sociopragmatic norms in the textbooks for learning a foreign language.

Keywords: politeness, sociopragmatics, pragmalinguistics, compliments/compliment responses, textbooks for teaching foreign languages.

Este estudio parte de los resultados de una investigación en la que se analizaron las respuestas a cumplidos en español realizadas por 187 estudiantes libaneses de la Universidad Saint Joseph y del Instituto Cervantes de Beirut y Kaslik pertenecientes a los niveles del A2 al C1, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas. En este estudio se observó que las transferencias pragmáticas no aumentan ni disminuyen según la variable "nivel de instrucción". Los estudiantes que no han estado en inmersión no adquieren la competencia pragmática si no se enseña de manera explícita en el aula.

En la investigación, las transferencias pragmáticas se produjeron en todos los niveles, si bien es verdad que en niveles superiores los estudiantes cuentan con más herramientas lingüísticas que les facilitarán la traducción de las expresiones características de su lengua materna a la L2.

En este trabajo se analiza la aparición de la secuencia del cumplido en los manuales de ELE utilizados por estudiantes libaneses de español de la Universidad Saint Joseph de Beirut y del Instituto Cervantes de Beirut y Kaslik. Asimismo, se realiza un análisis comparado de algunos manuales de español y de árabe dialectal para extranjeros.

Los cumplidos refuerzan la solidaridad entre los hablantes y son un reflejo de los valores culturales. Manes (1983:102) indica que los cumplidos y las respuestas a cumplidos no solo reflejan valores culturales sino que los refuerzan. Nelson y otros (1993:295), señalan que los cumplidos son como una ventana a través de la cual podemos ver lo que se valora en una cultura determinada.

Para Miquel (2004:8), los actos de habla son en cierta medida actos de cultura, resultado de la conjunción de una serie de reglas propias de la comunidad lingüística[1].

En cuanto a las diferencias culturales, Wolfson (1981) observó en su estudio que los iraníes y los árabes solían utilizar proverbios y otras expresiones ritualizadas[2] cuando hacían un cumplido.

Según Escandell (2004:187-188), los actos de habla y la cortesía son dos campos en los que se hacen más evidentes las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refieren y, por tanto, en los que se manifiestan de manera más clara los fenómenos de inferencia pragmática. Por ello, como ya indicaba Wolfson (1981), es importante recopilar y analizar los actos de habla en diversas culturas para prevenir los malentendidos culturales.

1. LOS CUMPLIDOS, REFLEJO DE UNA CULTURA

1.1. El cumplido en árabe

En las sociedades árabes e islámicas existe la creencia de que un cumplido puede atraer el 'mal de ojo' si no va acompañado de expresiones que invocan la protección de Dios. Según Lane (1996), la única manera de asegurar a quien recibe el cumplido que no está siendo envidiado es utilizar fórmulas religiosas como *ma ✶a alla* 'que Dios te proteja' y *allahu akbar* 'Dios es grande'.

Asimismo, en los cumplidos en árabe es frecuente el uso de proverbios, frases ritualizadas y metáforas, sobre todo las que hacen alusión a las bodas (Wolfson, 1981:120).

1.2. El cumplido en español

Los cumplidos son muy frecuentes en español. Según Barros García (2010:13), en la interacción comunicativa española se aprecia una tendencia hacia la cortesía valorizadora que "se manifiesta en la importancia y frecuencia de ciertos actos de habla inherentemente corteses, como los cumplidos, los piropos, las invitaciones y los ofrecimientos".

Estas manifestaciones de cortesía valorizadora son consideradas como marcadores de solidaridad, y constituyen una de las vías de socialización más eficaces en la interacción española[3] al reforzar las relaciones interpersonales.

Según Albelda (2005:93), en la cultura española peninsular es especialmente significativa la frecuencia de medios lingüísticos explícitos dirigidos a valorar al tú, y en consecuencia, a estrechar la relación social con él. Así por ejemplo se puede reforzar la imagen del *tú* a través de un acto intensificador de lo dicho, como un cumplido o un halago.

Según Haverkate (2003:62), la aportación española más auténtica al inventario de los cumplidos es el piropo. Destacan los trabajos de Moore (1996) y Achugar (2001, 2002), quien, basándose en una definición amplia de cortesía como 'conducta socialmente aceptable' (Meier 1995), analiza la práctica discursiva del piropo en la comunidad uruguaya[4].

1.3. Respuestas a cumplidos

Realmente "es más fácil dirigirle un cumplido a una persona que responder adecuadamente al mismo. (...) La respuesta al cumplido requiere que se atenúe con cierta sutileza el aprecio expresado" (Haverkate, 1994:92).

Schegloff y Sacks (1973) y Haverkate (1994) se han referido a las interacciones de cumplidos/respuestas a cumplidos como parejas adyacentes, Pomerantz (1978) como cadena de acciones (*action chain*), Herbert (1989) como intercambios (*interchanges*) y Wolfson (1989) como secuencias. Hatch (1992:136 apud Yu, 2007:6) considera que la estructura conversacional de las secuencias cumplido-respuesta no solo incluyen el acto de habla en sí (*speech act utterance*), sino también la interacción completa del cumplido.

Ramajo Cuesta (2011:115), en su estudio[5] sobre las respuestas a cumplidos en español peninsular y en dialecto libanés, señaló que las respuestas a cumplidos en el corpus libanés se caracterizan por el uso de expresiones formulaicas. En el corpus español la función más frecuente fue "dar una explicación o información adicional".

2. REVISIÓN DE MANUALES

Se llevó a cabo una revisión comparativa de 15 manuales de árabe dialectal para extranjeros y de 24 manuales de enseñanza de español:

Análisis de manuales	
Manuales de español para extranjeros	**Manuales de árabe dialectal para extranjeros**
Manuales utilizados en la Universidad Saint Joseph de Beirut: - *Nuevo ELE inicial 1* - *Nuevo ELE inicial 2* - *Nuevo ELE intermedio* - *Nuevo ELE avanzado*	**Manuales de dialecto egipcio:** - *Egyptian Colloquial Arabic 1, a structure review,* - A *Egyptian Arabic dictionary phrasebook* - *Let' s chat in Arabic, yalla – ndardish bil-arabi A practical introduction to the Spoken Arabic of Cairo* - *Egyptian Arabic phrasebook*

	- *L'Arabe moderne à partir de l' Égyptien niveau 1* - *L'Arabe moderne à partir de l' Égyptien niveau 2* - *Ahlan wa sahlan. Métode d'Arabe Égyptien du Caire* - *Anistuna Egyptian Colloquial Part 1* - *Kallimni ´Arabi. An intermediate Course in Spoken Egyptian Arabic*
Manuales utilizados en el Instituto Cervantes de Beirut y Kaslik: - *Nuevo ELE inicial 1* - *Nuevo ELE inicial 2* - *Nuevo ELE intermedio* - *En acción 3 en clave ELE* - *El ventilador*	**Manuales de dialecto libanés:** - *Beginning, Intermediate and Advanced Levantine Arabic For Non-Native Speakers* - *Colloquial Arabic (Levantine)* - *Manuel du parler arabe moderne au Moyen-Orient* - *Courtesy Expressions in Spoken Arabic* - *Le dialecte libanais et l'arabe littéral, première partie*
Otros manuales de español: - *Gente 1, 2 y 3* - *Avance elemental, Avance. Nivel básico-intermedio, Avance-intermedio avanzado* - *Nuevo Avance 1, 2, 3 y 4* - *Prisma continúa A2, Prisma progresa B1 y Prisma avanza B2* - *Abanico* - *Aula internacional 1,2, 3* - *Sueña 4*	**Manuales de otras variedades dialectales:** - *Saudi Arabic basic course*

Tabla 1. Manuales de árabe y de español para extranjeros analizados en el presente estudio.

2.1. Revisión de manuales de árabe

Según el análisis efectuado de algunos manuales de árabe dialectal para extranjeros, parece que se otorga una gran

importancia a que los aprendientes conozcan expresiones de cortesía (Farha, 1991).

Farha (1991: VII) señala que para que un extranjero domine la lengua árabe ha de conocer toda una serie de expresiones de cortesía. El uso adecuado de las mismas le abrirá las puertas al entendimiento y a la amistad con los hablantes nativos de árabe. En su manual sobre expresiones de cortesía en árabe hablado recoge toda una serie de expresiones para combatir el 'mal de ojo' (véase Farha 1991:47).

Invocaciones contra el 'mal de ojo'	
Expresiones en árabe	**Traducción al español**
-*smalla* اسم الله - *ma ša alla* ما شاء الله - *smalla 'aleik min 'ain iblis* اسم الله عليك من عين إبليس - *bismilla araḥmān araḥīm* بسم الله الرحمن الرحيم	- que Dios te guarde - que Dios te proteja - que Dios te guarde del mal de ojo - en el nombre de Dios el Clemente y el Misericordioso

Tabla 2. Expresiones contra el 'mal de ojo' recogidas en Farha (1991:47).

Ciertamente, en árabe hay una gran riqueza de expresiones de cortesía, y la elocuencia y la cuidada expresión lingüística tienen gran importancia.

En la siguiente tabla se ilustran algunos ejemplos que aparecen en el manual de expresiones de cortesía en árabe para extranjeros:

Cumplidos sobre aspecto físico	**Cumplidos sobre pertenencias**	**Cumplidos sobre habilidades**
Se dice a alguien después de haberse cortado el pelo, afeitarse o ducharse: 1 نعيماً '¡Que lo disfrutes!' 2. إن شاء الله و أنت عريس	Cuando alguien estrena ropa nueva se dice: 1. مبروك '¡Enhorabuena! 2. سبحان الخالق، القالب غالب	Cuando alguien ha cocinado se dice: 1. الله يخليلي هلايدين '¡Que Dios cuide estas manos!'

'¡Que siempre estés tan guapo como un novio'	'¡Qué maravillas hace Dios, todo lo que te pones te queda perfecto!'	2.سلم دياتك هلحلوين '¡Que Dios proteja estas manos que siempre cocinan deliciosas comidas!

Tabla 3. Cumplidos recogidos en Farha (1991:53).

2.2. Revisión de manuales de ELE

En cuanto a los manuales en la enseñanza de ELE, De Pablos Ortega (2006: 517) señala que "los contenidos relacionados con el uso de la lengua en la sociedad aparecen en pocas ocasiones de forma explícita en los libros de ELE, y, en otras ocasiones, implícitamente, como parte de las clases de gramática, conversación o cultura".

En el análisis de manuales utilizados por los estudiantes de la Universidad Saint Joseph y del Instituto Cervantes se observó que no se recoge el acto de habla del cumplido/ respuesta al cumplido. Este acto de habla aparece en los siguientes manuales:

Niveles del MCER	**Acto de habla "realizar cumplidos"**	**Actos de habla "realizar cumplidos" y "responder a cumplidos"**	**Otros actos de habla**
Cumplidos en dialecto libanés del manual de cortesía en árabe			
A1	Gente 1 Avance elemental		
A2		Prisma continúa	Ele Inicial 2 6
B1			Prisma Progresa Nuevo Ele Intermedio 7
B2			
C1		Sueña 4	El ventilador 8

Tabla 4. Manuales de ELE en los que aparece el acto de habla del cumplido.

En el nivel A1 se hace una pequeña referencia a "hacer cumplidos" en *Gente 1* y en *Avance elemental*. En la unidad 10 de Gente 1 (2004: 107) se dan algunos recursos para aprender a "hacer cumplidos" con la estructura lingüística: *¡Qué+sustantivo+tan+adjetivo!* Asimismo, se explica que este acto de habla forma parte de las convenciones sociales cuando se visita la casa de alguien y se propone a los alumnos realizar una secuencia en la que realicen cumplidos de anfitrión y huésped.

En la unidad 12 de *Avance Elemental* (2001:160), aparece la situación comunicativa de "invitación a cenar en casa de unos amigos". Se estudia que una de las costumbres que tenemos los españoles cuando nos invitan es halagar la casa del anfitrión, la comida preparada…etc.

En el nivel A2 en *Prisma continúa* se ofrecen algunos ejemplos prácticos, ilustrados con diálogos de los siguientes actos de habla: disculparse, hacer cumplidos, responder a un cumplido, sorprenderse, expresar decepción, desilusión y lamentarse. Asimismo, se presenta un texto en el que se exponen algunos aspectos culturales y se explica cómo reaccionar ante un cumplido:

> Normalmente, no solo damos las gracias, sino que dudamos del cumplido con frases como: *¿de verdad te gusta? ¿Sí?,* o damos explicaciones: *¡qué falda tan bonita! Pues me ha costado muy barata*. En realidad, se trata de reaccionar con humildad para no parecer engreído (*Prisma continúa*, 2003:76).

En Sueña 4 (2001:98), en la actividad "el cumplido o el arte de la mentira piadosa", se explica la importancia del acto de habla del cumplido:

> (…) quien sepa halagar con naturalidad y soltura será considerado educado, cortés, amable y de muy grata compañía. ¿Qué se puede pensar de una persona que no hace alusión alguna al cambio de modelo de gafas, de color de pelo o a la elegancia de un traje nuevo de una conocida? (…). De esta forma, el cumplido se convierte en un arte, arte que no todos llegan a dominar con maestría (*Sueña 4*, 2001:98).

Asimismo, se señala que "tan importante como saber hacer cumplidos es saber responder a ellos". Por ello, en la actividad 27 (2001:98), se presenta una audición en la que el alumno debe

clasificar las reacciones[9] con las que una mujer responde a los elogios de un hombre. En el libro del profesor (2001:105) se señala la diferencia entre piropo[10] y cumplido y se explica que "los cumplidos sean o no sinceros son una manifestación de cortesía básica en la sociedad hispana no siempre comprendida por otras nacionalidades, que lo consideran muestra de hipocresía". Con estas actividades los estudiantes pueden ver las estrategias de respuestas a un cumplido y comprobar las diferencias que existen en su lengua materna para evitar posibles malentendidos culturales.

Niveles del MCER	**Ejemplos de la secuencia del cumplido**
A1	*-¡Qué piso tan bonito!* *-¡Qué habitación tan grande!* *-¡Qué barrio tan tranquilo!* (Gente 1) *- ¡Qué casa tan bonita!* *- ¡Qué rico! Eres un/a artista, no sé cómo lo haces.* *- Todo está buenísimo* (Avance elemental)
A2	*- ¡Qué falda tan bonita!* ** Pues me ha costado muy barata.* *-¡Qué vestido tan bonito lleva la novia!* **¿No me digas? ¿De verdad? Entre tú y yo me parece horroroso* *- Pero ¡qué grande y qué guapo estás!* **Anda, anda, abuela, no es para tanto* (Prisma continúa)
C1	1. Agradecer el cumplido: *Muchas gracias. Te agradezco el cumplido.* 2. Devolver el cumplido: *No tanto como tú. Tú también.* 3. Hacer un cumplido en el que se elogie la cortesía o amabilidad del otro: *¡Qué caballero! Tu siempre tan amable.* 4. No desmentir el cumplido, pero manifestar el esfuerzo que supone la consecución de ese aspecto físico: *Mi trabajo me cuesta. Al menos lo intento.* 5. No desmentir el cumplido pero añadir una explicación: *Es que tengo una entrevista de trabajo. Es que he quedado con alguien muy especial.* 6. Desmentir el cumplido o quietarle importancia: *¡Qué más quisiera*

	yo! ¡Huy, sí ya ves tú! 7. Sacarse defectos: *¡Huy, sí con lo que he engordado…!* 8. Expresar sorpresa y alegría: *¿Tú crees? ¿De verdad?* 9. Exagerar (para quitar importancia): *¿Yo?, siempre. Cada día más guapa.* 10. Mostrar vergüenza y regañar al interlocutor: *¡No seas tonto! ¡Calla, bobo!* 11. Decir que sabe que su interlocutor no es sincero: *No mientas, que se te nota en la cara…¡Adulador!* (Sueña 4)

Tabla 5. Ejemplos de cumplidos y respuestas a cumplidos recogidos en los manuales de ELE.

En la enseñanza de la cortesía verbal, resulta muy útil utilizar muestras reales de lengua. Según Huth (2006:2026, apud Yu, 2007:24), emplear material auténtico en el aula ayuda a los aprendientes a tomar consciencia de la secuencia cumplido-respuesta al cumplido. Si los estudiantes de una L2 pudieran aprender los aspectos específicos de la pragmática de la L2 con ejemplos auténticos de secuencias conversacionales reales, esto les permitiría anticipar, interpretar y producir modelos secuenciales que son diferentes en las diversas culturas y así, se podrían prevenir de manera efectiva los malentendidos interculturales mediante la enseñanza en el aula.

Se podría elaborar una unidad didáctica utilizando fragmentos de películas o de obras literarias, de vídeos o grabaciones secretas realizadas por el docente. Resulta muy enriquecedor llevar a cabo una puesta en común en la que los estudiantes observen las diferencias de uso del cumplido en español y en su lengua materna. Tras la instrucción explícita, y como propone Dunham (1992:83), se podrían desarrollar juegos de rol para afianzar el uso del cumplido/respuesta al cumplido.

Barros García (2010:23) propone una unidad didáctica intercultural en la que se trabajan de manera contextualizada manifestaciones de cortesía valorizadora dentro de la cultura española. Uno de los objetivos de esta actividad es “poder formular cumplidos y ofrecimientos, así como reaccionar apropiadamente ante ellos”. Se presenta un texto en el que se recoge un diálogo que

se desarrolla entre el anfitrión y el huésped. A partir de la lectura de este texto, se proponen algunas preguntas de reflexión[11] sobre el acto de habla del cumplido y se presentan actividades prácticas para practicarlo.

CONCLUSIONES

Tras la revisión de la literatura parece que el acto del habla del cumplido apenas se recoge en los manuales de español para extranjeros. Creemos que las expresiones de cortesía se deben introducir en los manuales de lenguas extranjeras desde los primeros niveles. Choi (2008:438) considera que la enseñanza de los cumplidos se puede introducir independientemente del nivel de dominio de las destrezas gramaticales y léxicas, para que los alumnos reflexionen sobre los cumplidos en su lengua materna y en la L2. Es importante que los alumnos conozcan las diferencias culturales en la manera de comunicarse y se les proporcione la información necesaria.

Así por ejemplo, un estudiante español de árabe tendría que aprender a utilizar *na'iman*[12] para 'felicitar' a quien acaba de ducharse o cortarse el pelo, *mabr*ʌ*k* 'felicidades, enhorabuena' para felicitar a alguien que ha adelgazado o se ha comprado algo nuevo, etc.

Un aprendiente libanés debería ser consciente de que la traducción literal de las expresiones formulaicas que se utilizan para responder un cumplido podría producir extrañeza en los hablantes nativos. Así, un libanés elogiaría a quien ha cocinado un buen almuerzo utilizando *teslam* ✚*deiki* 'que Dios mantenga tus manos sanas', podría responder a un cumplido sobre aspecto físico contestando *'ayunik el-*✚*elu*✚*n* 'son tus ojos los que son bonitos' y ofrecería el objeto elogiado empleando *mu'addam* 'es tuyo'.

Barros García (2010:16) señala que los fallos producidos por la transferencia pragmática pueden generar en algunos casos "auténticos conflictos y situaciones desagradables" ya que los errores de tipo cultural "pueden interpretarse como manifestaciones de mala educación, descortesía o prepotencia".

Creemos que la instrucción explícita ayuda a nuestros estudiantes a entender el uso de los actos de habla en una L2 y a tomar

consciencia de aquellos casos que podrían provocar malentendidos culturales. De esta manera, estaremos formando a nuestros alumnos para que lleguen a ser hablantes interculturales conocedores no solo de una lengua sino también de una cultura.

Por tanto, consideramos que en la enseñanza de una lengua extranjera la conexión entre la lengua y la cultura es esencial y el papel del profesor es mediar entre la cultura del alumno y la L2. La enseñanza explícita de las formas pragmalingüísticas y de las convenciones sociopragmáticas en el aula de lengua es fundamental y sería conveniente introducirla en los manuales de aprendizaje de una L2.

NOTAS

1 La autora recoge en su exposición la diferencia del acto de habla del cumplido entre los estadounidenses y los españoles, y señala que los primeros utilizan cumplidos en algunos contextos en los que no se emplearían en español.
2 Wolfson (1981:120) cita como ejemplo el cumplido que hace una mujer jordana a la niña de su amiga diciendo que *es como la luna y tiene los ojos bonitos*. Ciertamente, el hablante nativo no entenderá que es muy frecuente en árabe utilizar la metáfora "luna" para elogiar la belleza de una niña o mujer. Asimismo, es muy habitual en árabe realizar cumplidos sobre la belleza de los ojos.
3 Según Sifianou (1992) en general en las culturas mediterráneas predomina la cortesía valorizadora, opinión que también comparte Haverkate (2003:60).
4 "El objetivo de este trabajo es investigar cómo cambia el estándar de lo que se considera cortesía en una comunidad e identificar algunas de las variables lingüísticas y sociales que inciden en este cambio" El sistema de cortesía, relacionado con una práctica lingüística, se basa en las diferencias de poder, afecto y distancia entre los participantes (Achugar, 2002:175).
Achugar (2002:189) llega a la conclusión de que en el caso de la comunidad uruguaya las diferencias de poder y distancia entre hombres y mujeres en el ámbito público han variado a través del tiempo. La autora señala que en algunas ocasiones los piropos no son considerados como halago, no sólo porque su estructura lingüística haya cambiado, sino porque lo que la comunidad considera apropiado como forma de cortesía también ha variado.
5 En este estudio se elaboró un corpus en dialecto libanés y en español peninsular realizado con grabaciones secretas.
6 Se explica qué hay que decir cuando se hace o se recibe un regalo.
7 En *Prisma Progresa* y *Nuevo Ele Intermedio* se estudia cómo expresan deseos y cómo se dan consejos en español.
8 Se estudia el acto de habla de las peticiones y los mandatos.
9 Se presentan un total de 22 respuestas de la mujer al cumplido del hombre. El estudiante las debe de clasificar según indiquen: agradecer el cumplido, devolverlo, elogiar la amabilidad del otro, no desmentir el cumplido pero manifestar el esfuerzo

que supone la consecución de ese aspecto físico, no desmentir el cumplido pero añadir una explicación, desmentirlo o quitarle importancia, sacarse defectos, expresar sorpresa y alegría, exagerar para quitar importancia, mostrar vergüenza y regañar al interlocutor, decir que sabe que su interlocutor no es sincero.

10 El piropo "normalmente lo dirige un hombre a una mujer para ensalzar su belleza física, mientras que el segundo es una frase cortés y amable dicha tanto por hombres como por mujeres y destinada a alabar diversas cualidades de otra persona o de algo relacionado con ella" (Sueña 4 libro del profesor, 2001:105).

11 Las preguntas de reflexión son las siguientes:

a) ¿Cómo reaccionan los personajes cuando son halagados con algún cumplido?

b) ¿Te parece raro o maleducado su comportamiento?

c) ¿Cómo actuarías tú?

d) ¿Te has dado cuenta de las estrategias y mecanismos lingüísticos que utilizan los interlocutores para realizar cumplidos y responderlos?

12 Expresión de difícil traducción en castellano y que hemos traducido en este trabajo de investigación como 'que lo disfrutes'.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbas el Tonsi (1982). *Egyptian Colloquial Arabic 1, a structure review*. Cairo: The American University in Cairo, Center for Arabic Studies.

Abdel- Hady (2008). *An Egyptian Arabic Dictionary Phrasebook*. Londres: Penguin Books.

Albelda Marco, M. (2005). "El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular. La intensificación como categoría pragmática", en Bravo, Diana (ed.) (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, pp. 93-118.

Awni, N. (1999). *Anistuna Egyptian Colloquial Part 1*. Cairo: The American University in Cairo, Center for Arabic Studies.

Barros García, M. J. (2010). "La cortesía: un saber fundamental en la enseñanza de lenguas", *Boletín de ASELE 42*.

Barros García, M. J. (2010). "Para la clase de español. Unidad didáctica intercultural: estás invitado", *Boletín de ASELE 42*.

Billmyer, K. (1990). "I really like your lifestyle: ESL learners learning how to compliment", *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 6 (2), pp. 31-48.

Borobio, V. (2001). *Nuevo ELE: curso de español para extranjeros. Inicial ,1* libro del alumno. Madrid: SM.

Borobio, V. (2001). *Nuevo ELE: curso de español para extranjeros. Inicial 2,* libro del alumno. Madrid: SM.

Borobio, V., Palencia, R. (2002). *Nuevo ELE: curso de español para extranjeros. Intermedio*, libro del alumno. Madrid: SM.

Borobio, V. (2003). *Nuevo ELE: curso de español para extranjeros. Avanzado*, libro del alumno. Madrid: SM.

Boutros, W. (1993). *Ahlan wa Sahlan. Métode d'arabe Égyptien du Caire*. Cairo: Editions Dar el-Nashr Hatier.

Caballero, Díaz, C. (2005). Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales E/LE. Memoria de Máster, Universidad de Alicante.

Castón, R, García, E., Gines, I. (2005). *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión

Castón, R, García, E. (2005). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión

Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Soriano, C. (2006). *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión.

Chamorro Guerrero, M.D.; Lozano, G.; Ríos, A.; Rosales, F.; Ruiz J.P. y Ruiz G. (2006): *El ventilador: curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.

Choi, H. J. (2008). Pragmática intercultural: el acto de habla del cumplido en las culturas española y coreana. Tesis Doctoral (PhD), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología.

Dastjerdi ,H.V y Farshid M. (2011). "The Role of Input Enhancement in Teaching Compliments", *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (2), pp. 460-466.

De Pablos Ortega, C. (2006). "La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE" en *Actas del XVI Congreso Nacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo

De Pablos Ortega, C. (2009). Las actitudes lingüísticas de los anglohablantes ante el agradecimiento en español: enfoque sociopragmático. Tesis doctoral (PhD), Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

Dunham, P. (1992). "Using compliments in the ESL classroom: An analysis of culture and gender", *MinneTESOL Journal*, 10, pp. 75-85.

Escandell Vidal, M.V. (2004). "Aportaciones de la pragmática" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (Dirs). (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Farha, H. (1991). *Courtesy Expressions in Spoken Arabic*. Beirut.

Kasper, G., Rose, K. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Malden: Blackwell.

Girod, A. y Lonnet. A. (1991). *L'Arabe moderne à partir de l'Égyptien niveau 1*. Ministère de l'Education nationale, Rennes: Centre National d' Enseignement à Distance, Institut de Rennes.

Girod, A. y Abbas, W. (1992). *L'Arabe moderne à partir de l'Égyptien niveau 2*. Rennes : Ministère de l'Education nationale, Centre National d' Enseignement à Distance, Institut de Rennes.

Haddad-Fadel, H. (2009). *Le dialecte libanais et l'arabe littéral, première partie*. Beirut: Haddad-Fadel.

Hassanein, A.K. (s.f). *Let's chat in Arabic, yalla –ndardish bil-arabi*. A practical introduction to the Spoken Arabic of Cairo. Cairo: The American University in Cairo, Center for Arabic Studies.

Hatch E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio Pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

Haverkate, H. (2003). "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española" en Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel lingüística.

Herbert, R.K. (1986). "Say thank you – or something", *American Speech*, 61 (1).

Huth, T. (2006). "Negotiating structure and culture: L2 learners' realization of L2 compliment-response sequences in talk-in-interaction" *Journal of Pragmatics*, 38 (12), pp. 2025-2050.

Jenkins, S (2001). *Egyptian Arabic phrasebook*. Lonely planet publications.

Kassab, J. (1970) *Manuel du parler Arabe Moderne au Moyen-Orient*. París : Librairie Orientaliste Paul Geuthner.

Lane, E.W. (1996). *Manners and customs of the modern Egyptians*. Londres: Everyman's Library.

Louis, S. (2007). *Kallimni ´Arabi. An intermediate Course in Spoken Egyptian Arabic*. Cairo: The American University in Cairo Press.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas N. (1997). *Gente 1*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas N. (1998). *Gente 2*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sans Baulenas N. y Sánchez Quintana N. (2001). *Gente 3*. Barcelona: Difusión.

McLoughlin, L.J. (1983). *Colloquial Arabic (Levantine)*.Londres: Routledge.

Manes, J. y Wolfson, N. (1981). "The compliment formula" en Coulmas, F. (ed.), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague: Mouton Publishers, pp. 116-132.

Manes, J. (1983). "Compliments: a mirror of cultural values" en Wolfson, N. y Judd, E. (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, pp. 96-102.

Miquel, L. (2004). "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", *Redele*.

http://www.educacion.es/redele/revista2/miquel.shtml

Moore, Z. (1996). "Teaching culture: a study of piropos", *Hispania*, 79, pp. 113-120.

Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2001). *Avance. Nivel Elemental*. Madrid: SGEL.

Moreno, C., Moreno, V. y Zurita P. (2002). *Avance. Nivel Básico-Intermedio*. Madrid: SGEL.

Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2003). *Avance. Nivel Intermedio-Avanzado*. Madrid: SGEL.

Moreno, C., Moreno, V., Zurita, P. (2010). *Nuevo Avance 1 A1*. Madrid: SGEL.

Moreno, C., Moreno, V., Zurita, P. (2010). *Nuevo Avance 2 A2*. Madrid: SGEL

Moreno, C., Moreno, V., Zurita, P. (2010). *Nuevo Avance 3 B.1.1*. Madrid: SGEL

Moreno, C., Moreno, V., Zurita, P. (2010). *Nuevo Avance 4 B.1.2.* Madrid: SGEL

Nelson, G. L., El Bakary, W., y Al Batal, M. (1993). "Egyptian and American compliments: A cross-cultural study", *International Journal of Intercultural Relations*, 17, pp. 293-313.

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

Omar, M (1994). *Saudi Arabic basic course*. Nueva York: Hippocrene books.

Pomerantz, A. (1978). "Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints", en: Schenkein, J. (ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, pp. 79-112.

Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE, Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros.

Ramajo Cuesta, A. (2011). "La utilización del método etnográfico en el estudio de un acto de habla: las respuestas a cumplidos en dialecto libanés y en español peninsular", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 10 (5),* pp. 98-129.

Rose, K.R. y Kwai-fong, C. (2001). "Inductive and deductive approaches to teaching compliments and compliment responses" en Rose, K.P. y Kasper, G. (eds.), *Pragmatics in language teaching*, pp. 145-170.

Ruiz Fajardo, G. (2010). *Abanico* (nueva edición). Madrid: Difusión.

Schegloff, E. y Sacks, H. (1973). "Opening up Closings" en Turner R. (ed.), *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin, pp.233-264.

Torrens Álvarez, M. J., Blanco Canales, A. y Fernández López, M. C. (2001). *Sueña 4*. Madrid: Anaya.

Verdía, E., Fontecha, M., Fruns, J., Martín, F. y Vaquero, N. (2007). *En acción 3. Curso de español*. Libro del alumno. Nivel (B2). Madrid: Editorial en Clave ELE.

VV.AA. (s.f). *Beginning, Intermediate and Advanced Levantine Arabic for Non-Native Speakers*. Beirut: Academy of Languages and Practical Skills.

Wolfson, N. (1981). "Compliments in cross-cultural perspective" en Merrill Valdes, J. (ed.) (1987). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wolfson, N. (1989). "The social dynamics of native and non native variation in complimenting behaviour", en Eisenstein, M. (ed.), *Variation in second language acquisition: empirical views*. Nueva York: Plenum Press, pp. 219-236.

Yu, W. J (2007). Pedagogical Description of Compliment-Response Exchanges in a British Context for Chinese EFL Learners, MSC in Language Teaching, Universidad de Edimburgo.

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

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

LA SINONIMIA COMO RECURSO DE ACCESO LÉXICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Dra. **María Luisa Regueiro Rodríguez**
Universidad Complutense de Madrid
mlreguei@filol.ucm.es

Regueiro Rodriguez, M.L. (2013). La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

La enseñanza de lenguas extranjeras, las aportaciones de la traductología y de la semántica, los córpora léxicos y las situaciones de multilingüismo en nuestro mundo globalizado han supuesto en gran medida la superación de la muy añeja polémica en torno a la existencia de la sinonimia. El tópico de la negación de la sinonimia léxica ha influido en la desestimación de su enseñanza, a la que se atribuye ser la causante de una supuesta "recarga cognitiva". Sin embargo, en el presente artículo se afirman su existencia y su variedad como sinonimia interlingüística e intralingüística, tanto de cognados como no cognados, como facilitadora del acceso léxico y de la comprensión del conjunto de las restantes redes semánticas:polisemia/monosemia, referencia/connotación, hiperonimia/hiponimia, holonimia/meronimia, variantes diatópicas/diafásicas/diastráticas. Mediante la afirmación de la sinonimia lingüística, de su riqueza tipológica –sinónimos estilísticos, situacionales, monosémicos o acepcionales, solidarios o no seleccionados, geosinónimos, etc. -y de la definición precisa de sus límites semánticos en el sistema de una lengua – sinonimia intralingüística-y entre lenguas distintas – interlingüística-, así como en la consideración del papel de los sinónimos cognados como facilitadores del acceso léxico, se argumenta su potencial respecto del plurilingüismo al que hemos de tender. Frente a quienes tras negar la sinonimia afirman que su enseñanza dificulta el aprendizaje –posición en sí misma incoherente-, cabe replantearse su didáctica desde una perspectiva afirmativa, en especial respecto de lenguas históricamente emparentadas en las que la cognicidad sinonímica interlingüística está más presente.

Palabras clave: Sinonimia interlingüística e intralingüística. Acceso léxico. Enseñanza de lenguas.

INTRODUCCIÓN

Filósofos, gramáticos, escritores, oradores, lexicógrafos y lingüistas se han sentido atraídos por los sinónimos desde antiguo. Se trata de una historia polémica y de tópicos, entre ellos, el de la negación, tanto en la lingüística como en la lexicografía específica que cataloga falsos sinónimos en su afán de diferenciarlos y de demostrar su inexistencia, lo que no es poca contradicción. Sin embargo, en los últimos tiempos nos conducen a su afirmación, en una misma lengua -*sinonimia intralingüística*-y entre lenguas distintas o *sinonimia interlingüística*, las más recientes aportaciones de la traductología, la reflexión semántica y léxica sobre los *cognados* y los *falsos amigos* que se desarrolla especialmente en la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras; y nuevas bases de datos de carácter léxico. Los repertorios de *cognados sinonímicos* comienzan a aparecer en la red y en catálogos lexicográficos, aunque no en la medida de su utilidad respecto del acceso léxico y la memorización, especialmente entre lenguas afines. Se pone énfasis en la enseñanza y catalogación de *falsos amigos*, comprensible interés para evitar infortunios comunicativos; pero se presta escasa atención a los sinónimos *cognados* y a la sinonimia en general –hasta se la excluye de la enseñanza de lenguas extranjeras por su carácter *problemático*-, tal vez por la fuerza del tópico de su negación. Para avanzar hacia el plurilingüismo, la sinonimia merece un tratamiento positivo en la enseñanza de LE, L2 y L3 puesto que, por su carácter de relación semántica y desde un punto de vista cognitivo, favorece el almacenamiento, el procesamiento y la recuperación del ítem léxico cuando el hablante necesita acceder a él y usarlo. Como bien dice Baralo:

> Desde el punto de vista cognitivo, la organización semántica es el tipo de codificación más eficaz, frente a la codificación categorial gramatical o a la alfabética o fónica, para que el ítem léxico pueda ser almacenado, procesado y recuperado en el momento que se necesite usarlo (Baralo, 2005a:8)

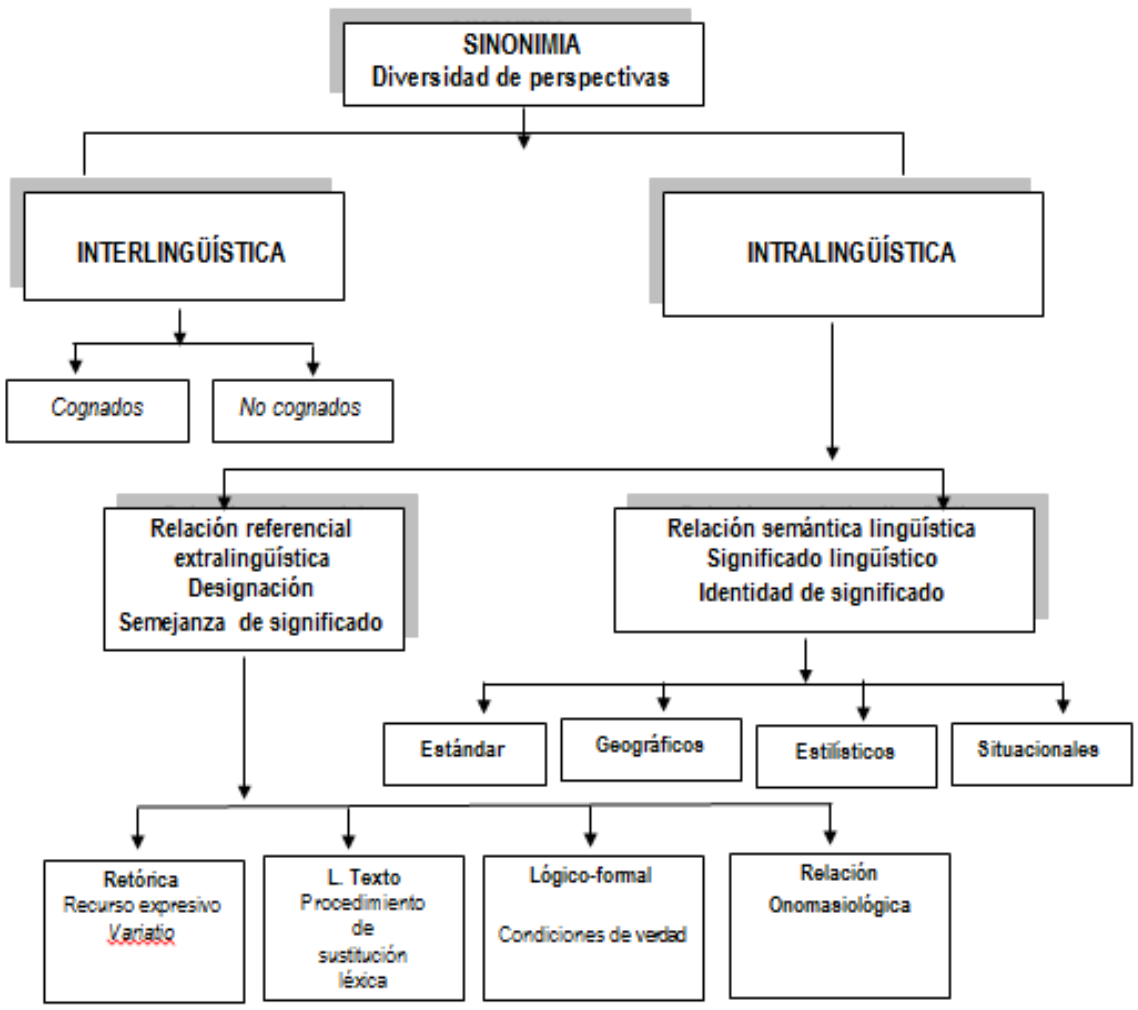
1. EL *PROBLEMA* DE LA SINONIMIA

1.1. Diversidad de perspectivas

Durante mucho tiempo se ha hablado de la sinonimia como *problema*, como una relación no resuelta, e incluso por su complejidad se la calificó como "el plato fuerte de la semántica", en expresión repetida de Baldinger (1970). La historia de la sinonimia está indisolublemente unida a la de la lexicografía. De los lexicógrafos sinonimistas procede la insistencia en su diferenciación y en su negación, tradición que se inicia con la retórica clásica donde los sinónimos son palabras de significado parecido, no idéntico, y como factor buscado para la variación del discurso (Aristóteles, San Isidoro, Alfonso de Palencia, etc.). En las lenguas modernas niegan la sinonimia el supuesto padre de la lexicografía sinonímica[i], el abad francés Girard (1718) y sus continuadores: Dendo y Ávila (1736), Jonama (1806), March y Labores (1834), entre otros en España; y Crabb (1816) en Inglaterra, entre otros. López de la Huerta afirma que "sería ridícula afectación no convenir en que las más de las veces es muy indiferente su uso, y en que los sinónimos pueden ser muy útiles a la poesía, al discurso familiar". (1789: IV); pero sus continuadores no recogen precisamente esta idea e insisten en la diferenciación de falsos sinónimos para demostrar la inexistencia de la sinonimia en su totalidad. Paradójicamente, la negación está en la base de multitud de reflexiones de lingüistas y semantistas que analizan la *sinonimia intralingüística* desde distintas perspectivas. (Para la historia de esta negación, cfr. Levy 1942, Salvador 1985; Regueiro 1998, 2002, 2003, 2005, 2009, 2010). Duchaček (1964: 35), que afirma la existencia y variedad de la sinonimia, interpreta la razón de quienes la niegan:

> Pour certains linguistes, les synonymes son les mots dont les contenus sémantiques sont absolument identiques. C'est pourquoi il y en a qui affirment que les synonymes n'existent pas. D'autres appellent ainsi les mots de sens très proches et généralement interchangeables.

A pesar del tópico tradicional de la negación mediante la distinción de falsos sinónimos, la afirmación de la *sinonimia intralingüística* ha ido ganando adeptos progresivamente: en el sistema (Gili Gaya, 1961; Salvador, 1985; Duchaček, 1964; Castillo-Peña, 1992; Regueiro, 1998, 2002, 2003, 2005, 2009, 2010); en el plano onomasiológico (Ullmann 1962/1976, Coseriu 1977a. y b., 1981; Baldinger 1970; López García 1990, 2007; García-Hernández, 1997 a. y b.), como procedimiento de sustitución léxica y designación referencial en la Lingüística del Texto (Lyons 1997, 1981; Bernárdez 1983), o como condición de verdad proposicional en la lógica formal (V. Quine 1952). El siguiente esquema (Regueiro 2010: 28) representa la diversidad de perspectivas con la que se interpreta la sinonimia:



1.2. La sinonimia desde nuevas perspectivas

En el ámbito de la teoría de la traducción se afirma sin reparo la sinonimia *interlingüística*, su meta, frente a la *intralingüística*. La sinonimia *interlingüística* supone que una unidad lingüística de la lengua A tiene equivalencia semántica plena en la lengua B (*table/ mesa; chair/ silla*); en la *intralingüística o interlingual*, la tiene respecto de otras voces de la misma lengua. López García (1990) afirma –y con razón- que ambas se basan en los mismos principios, aunque difieran las situaciones. En la actualidad, las técnicas no invasivas de las neurociencias permiten avanzar interesantes hipótesis respecto de la forma en que nuestro cerebro procesa la información lingüística sinonímica. Este marco lleva a López García (2007) a replantearse la que denomina "la cuestión central de la lexicología, la sinonimia, desde una perspectiva renovada" y a considerar la existencia de una *memoria léxica sinonímica*. Frente a la polisemia, la hiper-y la hiponimia, y la antonimia, que son para el autor relaciones basadas en la semasiología, en la existencia de un significante para varios significados, "la sinonimia se basa en la onomasiología, en que un significado puede ser evocado por varios significantes". La singularidad semiótica de la sinonimia consistiría, ni más ni menos, en que "está en la base de una propiedad del lenguaje humano que no comparten los procedimientos comunicativos de ninguna otra especie: la creatividad".

> La sinonimia es profundamente humana porque se basa en la función metalingüística. Reconocer que dospalabras o dos expresiones son sinónimas supone llegar a captar sus significados con independencia del contextoque los diferencia y ubicar el significado compartido en un ámbito no referencial, como puro contenido mental. [3](López García 2007: 76)

En última instancia es lo que caracteriza al símbolo, "una práctica exclusivamente

humana que se basa en la sinonimia"; como también la sinonimia es el fundamento de la traducción, porque lo que está completamente vedado a los animales es comunicarse en varios códigos, como hace cualquier persona bilingüe. Como la memoria semántica a largo plazo se localiza en la zona cortical pero a instancias de los ganglios basales, que son los que elaboran los datos de la corteza hasta darles consistencia y capacidad recurrente, parece confirmarse que la memoria léxica sinonímica, que es memoria metalingüística, se organiza conforme al patrón estructural que le marcan los ganglios basales y las zonas subcorticales (López García 2007). Afirmaciones provisionales que, en cierto modo, nos animan a revisar el papel de la sinonimia en el acceso léxico.

En el más reciente catálogo lexicográfico de la Real Academia Española, el *Diccionario de Americanismos* dirigido por Humberto López Morales, la determinación de geosinonimias es un testimonio ejemplar de afirmación de la sinonimia *intralingüística* y de su diversidad. Los sinónimos están presentes en el cuerpo de los artículos, y cuando superan la decena por entrada, en el apéndice denominado -sin complejos y revelador de la superación de la tradicional negación-*Índice sinonímico*. La sinonimia se confirma desde la perspectiva sociolingüística: "La sociolingüística variacionista (…) se ha decantado a favor de su existencia" (López Morales 2009: 26). Para la variación lingüística sociolingüística es esencial tomar en cuenta la sinonimia sin confundir el plano de la *lengua* con el del *habla*, como afirma López Morales (2009: 25-26):

> Cuando se revisan los argumentos presentados durante estos dos siglos y medio para negar la sinonimia, como ha hecho Regueiro (1998), se advierte de inmediato la existencia de una confusión de planos y niveles que no podía desembocar en ningún otro resultado [la negación]. Pero tan pronto como distinguimos el nivel de *lengua* del de *habla* las cosas empiezan a ser matizadas. A la lengua pertenece el significado `semántico´ (o si se quiere referencial) de los lexemas, en el que nos encontramos con sinonimias absolutas, y también parciales, en los casos en que una misma forma léxica alberga dos o más contenidos semánticos.

Su afirmación es incontestable y coherente con su labor lexicográfica: "La existencia de la sinonimia, entendida como paralelismo semántico referencial, es un hecho". Y aporta el siguiente ejemplo (López Morales 2009: 26):

empezar	***comenzar***	***iniciar***
{`dar principio a una cosa´}	{`dar principio a una cosa´}	{`dar principio a una cosa´}

Existen sinónimos en la lengua y también en el discurso, en el habla, que es la perspectiva que interesa especialmente a la sociolingüística, pero que no supone negación de la identidad semántica en el sistema, en la lengua:

> En el discurso, la realización de la lengua, también los hay, y aún en mayor número, pues a estos hay que añadir el resultado de metaforizaciones, de metonimias y los casos de neutralizaciones léxicas, -más naturalmente las particularidades de inventarios sociales sociolectales y estilísticos (*encinta-preñada, axila-sobaco, testículos-huevos)*; de registros (*enmanillar-esposar*); pragmáticos (*esposo-cónyuge*); y hasta geográficos (*gorrión-pardillo*). (López Morales 2009: 26).

También en el ámbito de la lexicografía los sinónimos encuentran en el *diccionario de uso,* uno de los modelos de *diccionario general con elementos de ampliación paradigmática y* [4] *sintagmática ,* un lugar privilegiado. La muestra pionera se encuentra en el *Diccionario de Uso de la Lengua Española* de María Moliner. Su elaboración responde a varios propósitos renovadores, entre ellos:

> La denominación *de uso* aplicada a este diccionario significa que constituye un instrumento para guiar en el uso del español a los que lo tienen como idioma propio como a aquellos que lo aprenden y han llegado en el conocimiento de él a ese punto en que el diccionario bilingüe puede y debe ser substituido por un diccionario en el propio idioma que se aprende. (1967: II)

Este ambicioso objetivo se consigue, según la autora, proporcionando al usuario, entre otras aportaciones "todos los recursos de que el idioma dispone para nombrar una cosa, para expresar una idea con la máxima precisión o para realizar verbalmente cualquier acto expresivo". La incorporación de los sinónimos en el cuerpo de la obra está justificada desde su presentación:

> Estos objetivos se persiguen con dos de las características del diccionario: 1 Con un sistema de sinónimos, palabras afines y referencias que constituyen una clave superpuesta al diccionario de definiciones paraconducir al lector desde la palabra que conoce al modo de decir que desconoce o que no acude a su mente enel momento preciso: de la idea a la expresión". (1967: II)

Un argumento que se consolida en el campo mismo de la lexicografía es la denominada *ley de la sinonimia* -referida a la definición en su relación con el lema definido-que Seco (1987: 21) formula en los siguientes términos:

> Tanto si la definición está constituida por un término solo como si está constituida por un sintagma, podemos decir que la definición es en realidad un *sinónimo* del definido […] la *sustituibilidad* es el bando de pruebas de la definición. Si el enunciado definidor puede sustituir al término definido, en un enunciado dehabla, sin que el sentido objetivo de este se altere, el enunciado definidor es válido.

No se agotan con lo expuesto los ejemplos de afirmación; pero son suficientes para que la sinonimia ***intralingüística*** deje de considerarse un *problema*, porque existe y es variada; y aunque revista complejidad, como múltiples y complejas son las relaciones semánticas en el [5] léxico. Ya Duchaček advirtió de su diversidad; pero hoy se confirma a través del estudio específico y concreto del léxico, de nuevas perspectivas de análisis.

2. LA SINONIMIA *INTERLINGÜÍSTICA*

2.1. Su relación con la lexicografía

Lyons reconoce abiertamente la existencia de la sinonimia *interlingüística* en los diccionarios bilingües y de la *intralingüística* en los monolingües, aunque manifieste sus reservas respecto de la existencia de la sinonimia lingüística en una misma lengua, lo que no deja de suponer cierta incoherencia:

> .... los diccionarios bilingües se basan fundamentalmente en el concepto de sinonimia interlingüística: por ejemplo, diciendo en el diccionario español-inglés que (la palabra española) `perro´ tiene (más o menos) el mismo significado que la inglesa `dog´. Los diccionarios monolingües hacen uso del concepto de sinonimia(intralingüística, más que interlingüística). (Lyons 1997: 106)

La sinonimia *interlingüística*, que interesa especialmente en la enseñanza de lenguas, está en la base de los diccionarios bilingües que catalogan sinónimos *cognados* y *no cognados*. En la Antigüedad aparece ya en las primeras muestras de la actividad lexicográfica que se inició con palabras que habían caído en desuso o que se habían hecho incomprensibles por el paso del tiempo: los glosarios bilingües de la civilización sumerio-acadia (h. 2600 a.C.) incluyen el ideograma sumerio, la traducción en acadio y la definición mediante un sinónimo**.** [6] (Mounin 1968/1983: 54). Los glosarios, lexicones, vocabularios y diccionarios bilingües antiguos, medievales y humanísticos con sus equivalencias, son muestras de catalogación lexicográfica de sinonimia *interlingüística*. Con más o menos acierto en cuanto a la perfecta equivalencia sinonímica, p.e., Nebrija define mediante sinonimia *interlingüística* –e *intralingüística* en algunas ocasiones- en su *Vocabulario español-latino* (1495?):

> **abad**. prelado de monjes. *abbas. atis*
> **abarca**. calçado de madera. *ficcus. i*

Los sinónimos *interlingüísticos* son protagonistas exclusivos de los primeros diccionarios bilingües del español, que se limitan a catalogar definiciones sinonímicas como Alcalá (1505), Casas (1570), Percival (1591), Palet (1604), Vittori (1609), Mez de Braidenbach (1670), Bluteau (1721); o que las suman a otras definiciones como Oudin (1607), Minsheu (1617), Franciosini (1620), Henríquez (1679), Sobrino (1705) o Stevens (1706). También la sinonimia está presente en los diccionarios bilingües modernos por muy matizadas que estén sus definiciones; y en los monolingües a través de la definición sinonímica, aunque no siempre con [7] el acierto debido, lo que no invalida el procedimiento en sí. La lexicografía plurilingüe (de [8] más de dos lenguas), de amplia tradición en el pasado aunque actualmente se suele circunscribir al ámbito terminológico, demuestra que no se duda de la sinonimia *interlingüística*, que se distingue esencialmente de la monolingüe "en que no da (salvo casos excepcionales) definiciones de las unidades léxicas en la misma lengua, sino uno o varios equivalentes del lema en otra u otras lenguas. En el fondo, da sinónimos pertenecientes a otro sistema lingüístico". (Haensch 1982: 512)

2.2. Sinonimia *interlingüística: cognados* y *no cognados*

La relación *sinonímica interlingüística* incluye *cognados* y *no cognados*. Hoy hablamos de *cognados* (del lat. c*ognatus*, de ***co-***(con) y *-gnatus*, *natus* participio del verbo latino *nascì* `nacer´) pero hasta hace poco empleábamos la denominación tradicional de *dobletes* aunque en relación con una única lengua, como los define Lázaro Carreter (1968/ 1981)*:*

Doblete. A. *Doppelform;* I. *Alternative;* F. *Doublet.* 1. Cada una de dos palabras que poseen un mismo
origen etimológico: collocare > *colocar, colgar*, titulum > *título, tilde.*, etc.
Divergentes. Nombre dado por J. Nunes (1917) a cada una de las palabras que forman un doblete.

Meara señala la existencia de distintos grados de *cognicidad* y tres tipos de relación entre lenguas: *parientes*, como el caso de las lenguas romances; *ajenas* como el inglés y el árabe; y con *familiaridad limitada* como es el caso del inglés y el español que comparten las raíces latinas sólo en palabras que tienen uso limitado o registro formal. Aconseja el recurso de los sinónimos *cognados* como criterio de selección del vocabulario sólo en el caso de lenguas *parientes* (Meara 1993:283, cit. por Ainciburu 2007). Las lenguas próximas que tienen un patrimonio léxico común cuentan con un amplio número de los sinónimos *interlingüísticos cognados.* En el ámbito de la enseñanza de lenguas se identifica con sinónimos que se escriben igual y se pronuncian casi igual, comparten significado y origen: nuestro *amar* y *amare* (it.); *simpatía* y *sympathie* (fr.); *escuchar* y *écouter* (fr.)*,* etc*.* Son *cognados*, por ejemplo, entre el italiano y el español, *amico/ amigo, persona/persona, aula/aula,* [9] *professore/profesor.* Para determinar fehacientemente los cognados es imprescindible corroborar la relación en su evolución histórica, sin pensar que la mera similitud formal es signo de cognicidad de las unidades léxicas, puesto que la evolución fonética puede dar resultados equívocos al respecto. Muchos de los sinónimos cognados del español respecto de otras lenguas proceden de la generosa tendencia de nuestro léxico a la incorporación de préstamos a lo largo de su historia. Alvar Ezquerra (1994/1999: 16) considera que "el 41 % de las palabras del español proceden de otras lenguas, aunque solo representan un 10 % del uso". Como esquematiza Ainciburu (2007:100), el patrimonio léxico del español derivado de otras lenguas es, según la última edición del DRAE (2001) [10]:

Origen	Número de palabras

latín	19.389
griego	4.296
francés	1.601
árabe	1.285
lenguas americanas	893
italiano	595
inglés	356
alemán	140

En esta amplia presencia de préstamos, los *cognados sinonímicos* del español lo son fundamentalmente respecto de las lenguas neolatinas –francés, italiano, portugués-pero también de las que, sin compartir el carácter romance original, como el inglés o el alemán, han recibido el influjo latino común o se deben a situaciones históricas de convivencia o influencia especiales. Muchos de los cognados entre el inglés y el francés son el resultado de la invasión normanda de Inglaterra por Guillermo el Conquistador en el siglo XI; un gran número de los incorporados al español en el siglo XVIII, galicismos heredados de la influencia de la Ilustración a partir del cambio dinástico en España. En la actualidad, de los préstamos de origen inglés deriva infinidad de *cognados* en diversas lenguas por su preminencia en la ciencia, la tecnología, el comercio, el deporte y en otros muchos ámbitos de actividad y pensamiento. Existen también *cognados* que proceden del tronco común indoeuropeo y proto-indoeuropeo y se presentan en prácticamente todas las lenguas de dicha familia. Como afirma Krahe (1971:49), no todos se remontan a una misma etapa:

> Acaso términos que designan parentesco como los del tipo **pəter-`* padre´, *\*mãter-`* madre´, **bhrãte`* hermano´, etc., pertenecen a la primitiva época de la lengua originaria; en cambio, ciertas clases de formaciones, como las de abstractos y otras, no fueron creadas hasta una época posterior.

Series como la de los sinónimos cognados de *noche* o *estrella* suelen repetirse como ejemplos confirmados y extendidos de evolución fonética a partir de estos remotos orígenes, del proto-indoeuropeo *nekwt- 'noche' y de *ster- 'estrella':

> ***noche*** (español), *night* (inglés), *nuit* (francés), *Nacht* (alemán), *nacht* (*neerlandés*), *nat* (danés), *noc* (checo y polaco), *noch* (ruso), *noć* (croata), *noć* (serbio), *nox* (latín), *nakti*-(sánscrito), *natë* (albanés), *nos* (galés), *noite* (gallego y portugués), *notte* (italiano), *nit* (catalán), *noapte* (rumano), *nótt* (islandés), *nykhta* (griego) y *naktis* (lituano).
> ***estrella*** (español), *star* (inglés), *étoile* (francés), *Stern* (alemán), *ster* (neerlandés), *stella* (latín, italiano), *str* (sánscrito), *seren* (galés), *estrela* (gallego y portugués), *estel* (catalán), *stea* (rumano), *stjarna*(islandés), *aster* (griego), *setare* (persa) y *estêre* (kurdo).

Estos y otros sinónimos del mismo origen constituyen series de *sinonimia interlingüística* de cognados que interesan especialmente para avanzar hacia el plurilingüismo en nuestra clase. Sería sumamente interesante contar con un serio y exhaustivo repertorio entre todas estas lenguas [11], como un medio de contribuir a la intercomprensión entre lenguas, no solo del léxico nomenclátor de las terminologías.

3. SINONIMIA *INTERLINGÜÍSTICA* E *INTRALINGÜÍSTICA*: CRITERIOS Y RASGOS COMPARTIDOS

3.1. Identidad de significado lingüístico

López García (1990) afirma que en el ámbito de la teoría de la traducción la *sinonimia interlingüística* y la *intralingüística* se basan en los mismos principios, aunque difieran las situaciones[12]. La práctica unanimidad en aceptar la existencia de la *sinonimia interlingüística*, puede ser un argumento más para confirmar la *intralingüística*

en una misma lengua. En sentido estricto, la *sinonimia interlingüística* debe responder positivamente a todos los requisitos exigidos a la *intralingüística*: identidad lingüística de todos sus semas (significado lingüístico común), y solo como consecuencia de ello, identidad referencial (designación de la misma realidad). Por ej., las sinonimias *interlingüísticas* fr. *taille*- esp. *talla,* y fr. *stature*- esp. *estatura* responden a los mismos requisitos que la sinonimia *intralingüística* en español *talla-estatura* en la común acepción de {`altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza} en esp., y de {`hauteur d´une personne mesurée des pieds à la tête´} en fr.: identidad semántica porque comparten un mismo semema y por ello cuentan con identidad referencial posible, por lo que los traductores podrán utilizarlas indistintamente sin cambio alguno de significado ni designación y los profesores de español o de francés, pueden emplearlas como equivalentes con plena seguridad. De igual forma que en español *tallaestatura* son sinónimos *intralingüísticos,* y por esa razón son intercambiables sólo en dicha acepción, no en contextos referidos a otras acepciones de *talla* o de *estatura* en las que no hay coincidencia de significado, las sinonimias *interlingüísticas* esp. *talla*-fr. *taille* y fr. *stature*- esp. *estatura* permiten la sustitución sin cambio alguno en la referencia. En ambos casos se trata de *sinónimos interlingüísticos cognados*, de origen etimológico común y significante similar. Son sinónimos *interlingüísticos no cognados taille* y *estatura*, por contar con orígenes etimológicos y significantes distintos; o *stature* y *talla*, por la misma razón.

estatura {`altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza ´} ***talla***

Signo 1	**Significado común**	**Signo 2**
Significante ***talla***	**S** [1] `altura´ **S** [2] `de una persona´ **S** [3] `medida desde los pies a la cabeza´	Significante ***estatura***

De igual forma, cabe representar las sinonimias *interlingüísticas* de los *cognados* esp. *talla*- fr. *taille* y fr. *stature*- esp. *estatura:*

esp. ***estatura*** {`altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza ´} **fr. *stature***

Signo 1: esp.	**Significado común**	**Signo 2: fr.**
Significante ***estatura***	**S** [1] esp. `altura´ /fr. `hauteur´ **S** [2] esp. `de una persona´/ fr. `d ´une personne´ **S** [3] esp. `medida desde los pies a la cabeza´ /fr. `mesurée des pieds à la tête´	Significante ***stature***

esp. ***talla*** {`altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza ´} **fr. *taille***

Signo 1: esp.	**Significado común**	**Signo 2: fr.**
Significante ***talla***	**S** [1] esp. `altura´ /fr. `hauteur´ **S** [2] esp. `de una persona´/ fr. `d ´une personne´ **S** [3] esp. `medida desde los pies a la cabeza´ /fr. `mesurée des pieds à la tête´	Significante ***taille***

Entre esp. *estatura* y fr. *taille*, así como entre esp. *talla* y fr. *stature*, la relación es de *sinónimos no cognados*. Como a su vez *taille– stature* son sinónimos *intralingüísticos*

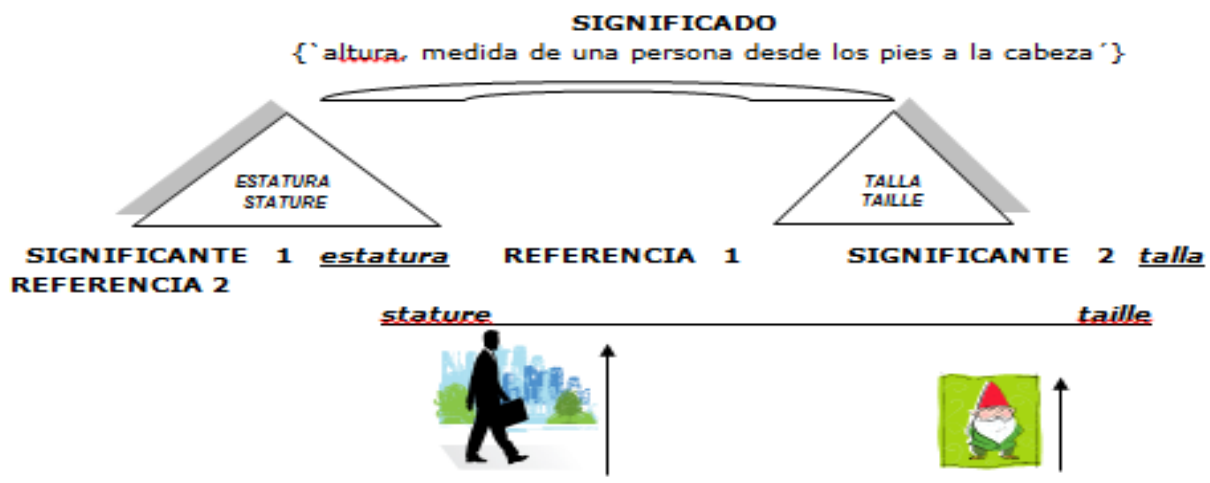
en francés, el traductor o el aprendiz de francés podrán remplazar *estatura* por *taille* o por *stature* en los contextos en los que comparten significado.

3.2. Sinonimia y referencia

Normalmente, quienes aceptan la existencia de la sinonimia *interlingüística* al tiempo que, sin embargo, niegan la sinonimia lingüística en el marco de una lengua lo hacen basándose en la concepción de la sinonimia como sinonimia referencial, por lo que no quedan delimitados sus contornos en relación con la hiperonimia, la hiponimia, etc. La coincidencia de significado y referente que puede darse –y desearse, en aras de la precisión y de una traducción adecuada- en un enunciado dentro de un contexto comunicativo singular, no debe llevar a la confusión entre significado y referencia. En el uso, los sinónimos, sean interlingüísticos o intralingüísticos, en virtud de sus comunes sememas, de su identidad de significado, designarán la misma realidad; pero la designación, la referencia, es consecuencia, no causa de la sinonimia. Volviendo al ejemplo anterior, esquemáticamente (Regueiro 2010: 31):

3.2. Sinonimia y referencia

Normalmente, quienes aceptan la existencia de la sinonimia *interlingüística* al tiempo que, sin embargo, niegan la sinonimia lingüística en el marco de una lengua lo hacen basándose en la concepción de la sinonimia como sinonimia referencial, por lo que no quedan delimitados sus contornos en relación con la hiperonimia, la hiponimia, etc. La coincidencia de significado y referente que puede darse –y desearse, en aras de la precisión y de una traducción adecuada- en un enunciado dentro de un contexto comunicativo singular, no debe llevar a la confusión entre significado y referencia. En el uso, los sinónimos, sean interlingüísticos o intralingüísticos, en virtud de sus comunes sememas, de su identidad de significado, designarán la misma realidad; pero la designación, la referencia, es consecuencia, no causa de la sinonimia. Volviendo al ejemplo anterior, esquemáticamente (Regueiro 2010: 31):



3.3. Diversidad de la relación sinonímica intralingüística e interlingüística

De igual modo que en la sinonimia intralingüística, los sinónimos interlingüísticos

son variados en cuanto a su forma –su significante-, a la extensión, la cualidad y la selección léxica sintagmática de su contenido semántico, y a su uso. En dicha variedad se incluyen tanto sinónimos *cognados* como *no cognados*. Los significantes de sinónimos pueden ser palabras o unidades léxicas pluriverbales: la serie sinonímica sea *homogénea* (constituida por idénticas unidades: palabra-palabra o expresiones-expresiones); o *heterogénea* (palabra- expresión). Igualmente, cuando consideramos la sinonimia interlingüística, debemos considerar esta relación, respectivamente: *familia/ family, llegar/to arrive* [13].

En las lenguas flexivas, la sinonimia entre unidades de *base léxica común* es ingente. Duchaček destaca esta realidad como fuente de una rica sinonimia en francés, lo que se da también en español, por diversos procedimientos léxicos previstos en el sistema. Entre otros, por prefijación: con prótasis (***palidecer/ empalidecer***); aféresis (***dependencia*** {`uso habitual de estupefacientes al que el drogadicto no se puede sustraer´} ***drogodependencia***); alternancia del prefijo (***acanallar*** {`corromper, envilecer algo o a alguien´} ***encanallar; disconforme,*** {`no conforme´} ***desconforme*** (p. us.), ***inconforme*****;** alternancia de prefijación, latina o griega (*coprófago* (del gr. κόπρος, excremento, y -´*fago*)/ *escatófago* (del gr. σκῶρ, σκατός, excremento, y -´*fago*). Por sufijación: ***abundante*** {`que abunda, que tiene en abundancia´} + {`copioso, en gran cantidad´} ***abundoso***; ***azulado*** {`de color azul o que tira a él´} ***azulenco, azulejo*** (Am.); ***atropello*** {`acción o efecto de atropellar o atropellarse´} ***atropellamiento;*** y los muy modernos ***entreno/entrenamiento*****;** por síncopa de la base léxica, como en ***democratacristiano*** {`perteneciente o relativo al movimiento político conocido como Democracia Cristiana´} ***democristiano.*** Duchaček identifica como sinónimos *morfológicos approbatif-approbateur, imitatif- imitateur*; *livrage, livrance, livrée, livrement et livrure,* todos sinónimos de *livraison*; los que se forman por elipsis o acortamiento respecto de la composición inicial y que, en general, proceden de lenguas extranjeras (*piano-forte/piano, automobile/auto, autobús/bus;* como en esp. *autobús/ bus, automóvil/auto, pianoforte/ piano, buscapersonas/ busca, fotografía/ foto, cinematógrafo / cine, cortometraje / corto).*

La más frecuente es la sinonimia entre unidades de base léxica diferente, muchas por incorporación de préstamos [14]por ej., *maní* (de or. taíno), y *cacahuete* (del nahua *cacáhuatl*) y muchos de los sinónimos de su serie: ***cacahuete: maní, cacahuate, cacahué, cacahuey, caranga, cinguba, mandobí, mandoví, mandubí, manduví, mendobí, pinotes.*** Uno de los aspectos que revisten mayor complejidad para la determinación de la sinonimia es la oposición monosemia/ polisemia. Sólo los términos monosémicos pueden considerarse absolutamente intercambiables en los contextos específicos de uso terminológico; aunque como reconocen Ullmann o Gili Gaya, existen sinónimos en el léxico científico, donde menos cabría esperarlos, como en la medicina:

angiotripsa. {'producción de la hemostasis por aplastamiento de los tejidos.'}***vasotripsia.*** [15]

El léxico español es esencialmente polisémico, y la sinonimia en este caso es selectiva, de una acepción, no de su totalidad: se trata de *sinónimos selectivos*. En esta circunstancia está la raíz de muchas confusiones en torno a la sinonimia, incluida su negación. La *sinonimia selectiva o acepcional* será *bilateral* cuando se trate de la relación

del término A con una única acepción del B; y *multilateral* cuando se relacione con dos o más acepciones de B. *Confortar* en su primera acepción, `dar vigor, espíritu y fuerza a alguien´, es sinónimo de *fortalecer;* pero no lo es en su acepción, `animar, alentar, consolar´. Por tanto, la relación sinonímica selectiva entre *confortar-fortalecer* es *bilateral.*

A: ***confortar*** {`dar vigor, espíritu y fuerza a alguien´} ***fortalecer***
B *confortar* {`animar, consolar, alentar al afligido´} ***animar, consolar, alentar.***

En la cualidad del contenido semántico incide la oposición significado figurado/recto: *bautizar,* que en sentido recto es sinónimo de *cristianar* {`administrar el sacramento del bautismo´}, cuenta con otras sinonimias para su acepción figurada: *llamar, nombrar, denominar, dar nombre* en la acepción de `poner nombre a algo´:

- ***bautizar*** {`administrar el sacramento del bautismo´} ***cristianar, echar el agua***
- ***bautizar*** {`poner nombre a algo´} ***llamar, nombrar, nominar, denominar, dar nombre***

Los sinónimos pueden estar condicionados por las relaciones sintagmáticas lingüísticas que se producen en el discurso, por las solidaridades léxicas y semánticas, y también en determinadas *colocaciones:* serán *seleccionados* o *solidarios*, como el adjetivo *rico,* seleccionado por los campos léxicos de `comida y bebida´ con significado de `muy gustoso o agradable´ y sinónimos como *sabroso, delicioso.* (Salvador, 1988/89) El mismo adjetivo cuenta con otras solidaridades y sinónimos solidarios por la selección léxica, por ej., de `dicho de un terreno´: ***rico*** {`dicho de un terreno, que produce mucho´} ***fértil, feraz.*** Los sinónimos libres de este condicionamiento serán *no seleccionados*; por ej., en todos los casos de monosemia:

ganga {`bien que se adquiere a un precio muy por debajo del que normalmente le corresponde´} ***momio.***

Los sinónimos se sitúan en el sistema, pero el uso condiciona la *selección* de las unidades que dicho sistema contiene como posibilidades expresivas. El significado, que es el que importa para la sinonimia léxica, se mantiene independientemente de las referencias al uso que puedan condicionar la elección de uno u otro sinónimo. De una serie sinonímica de la lengua pueden seleccionarse los que reflejen los siguientes factores: la distribución geográfica, la intencionalidad y el estilo, el registro habitual de los hablantes; los dominios especializados; y la mayor o menor frecuencia y actualidad de uso de acuerdo con los aspectos anteriores.

En relación con la variable de extensión geográfica de uso, pueden ser: a) *generales* o de la lengua estándar en toda la extensión del español (*empezar/ comenzar/ iniciar*); b) *dialectales de grandes áreas* (básicamente, geosinónimos americanos; pero también *peninsularismos:* ***zumo*** {`líquido de hierbas, flores, frutas u otras cosas semejantes, que se saca exprimiéndolas o majándolas} ***jugo*** (Am.); ***apresurarse*** {`darse prisa, acelerar´} ***apurarse*** (Am.) ; c) *regionales* (de las regiones meridionales y septentrionales de la península, de determinado país o región americana: ***mellizos*** {dicho de hermanos, `nacidos del mismo parto´} ***gemelos, cuates-cuatas*** (Méx.), ***tojos*** (Bol.); y d) ***locales***. Los atlas lingüísticos permiten situar los *geosinónimos locales.* Por ej., mediante el contraste entre el mapa 64 del *Pequeño atlas léxico de la sabana de Bogotá,* referido a la palabra *jorobado,* y el mapa 3, de las localidades exploradas, es posible determinar 12 *sinónimos locales*, la mayoría de base léxica común. (Haensch 1997: 82)

En la localidad de (1) Ríofrío: ***Jiboso*** *y* ***jorobado****;* en (2) Suesca: ***jorobeto****;* En (3) Villapinzón: ***jiboso****;* en (4) Gachancipá, ***jiboso****;* en (5) Chía, ***jiboso, jibao****;* en (6) El Salitre, ***jiboso, jibiento****;* en (7) Madrid, ***jibao, jibo****;* en (8) Cota, ***jiboso, jibao, jibo****;* en (11) Soecha, ***jibudo****;* en (12) Usme, ***jorobao****.*

Los sinónimos son seleccionados en el discurso también por razones estilísticas[16].

La lengua proporciona varias formas de significar un mismo concepto; y es el hablante, en su particular situación comunicativa, con su intención expresiva y su competencia léxica quien -si conoce estas posibilidades-escoge la más adecuada a estas condiciones de uso. En su elección y en los sinónimos que ofrece el sistema están representadas las variedades: a) *diastráticas* (*cultos, populares, vulgares*); y b) *diafásicas,* según la intencionalidad y la actitud afectiva y volitiva del emisor, *eufemísticos, despectivos, festivos, hipocorísticos,* etc.; c) según la *situación comunicativa*, *formales o informales, coloquiales;* y d) según el patrón de género, *generales o estándar* frente a *especializados,* ya sean *literarios, burocráticos, científicos.* Por ejemplo, los sinónimos *hipocorísticos* no suponen oposición de rasgos de significado: obedecen a consideraciones eufemísticas sociales, afectivas, de delicadeza, pero no lingüísticas. Así la serie *pipí/pis/orina* -dos formas hipocorísticas del lenguaje infantil y una, general-está compuesta por sinónimos que, como tales, poseen significado común.

La derivación y la composición también generan sinonimias *despectivas*. En "Este *medicastro* no sabe qué enfermedad tiene Juan", *medicastro* puede ser reemplazado por *mediquillo, medicucho, matasanos* (`médico indocto´, `mal médico´), sin cambio alguno de significado lingüístico. Entre *comadre, comadrona, matrona* o *partera* no existen diferencias de significado lingüístico sino de preferencia estilística formal: *comadre* es de uso popular, familiar e informal; *comadrona* es general; *matrona* y sobre todo *partera* se perciben como formas más prestigiadas socialmente y, por consiguiente, suelen emplearse en situaciones de comunicación más formales. *Oculista /oftalmólogo*, *dentista /odontólogo,* son pares de sinónimos sin más diferencia que la estilística de su formalidad y prestigio:

> ***partera*** {`mujer que se dedica a asistir a los partos´} (*DUE*) ***comadre, comadrona, matrona***
> ***oftalmólogo*** {`especialista en oftalmología´} ***oculista***

Sinónimos formales, coloquiales y populares [17] que comparten significado lingüístico son seleccionados por el hablante de acuerdo con la situación comunicativa[18]Por ej:

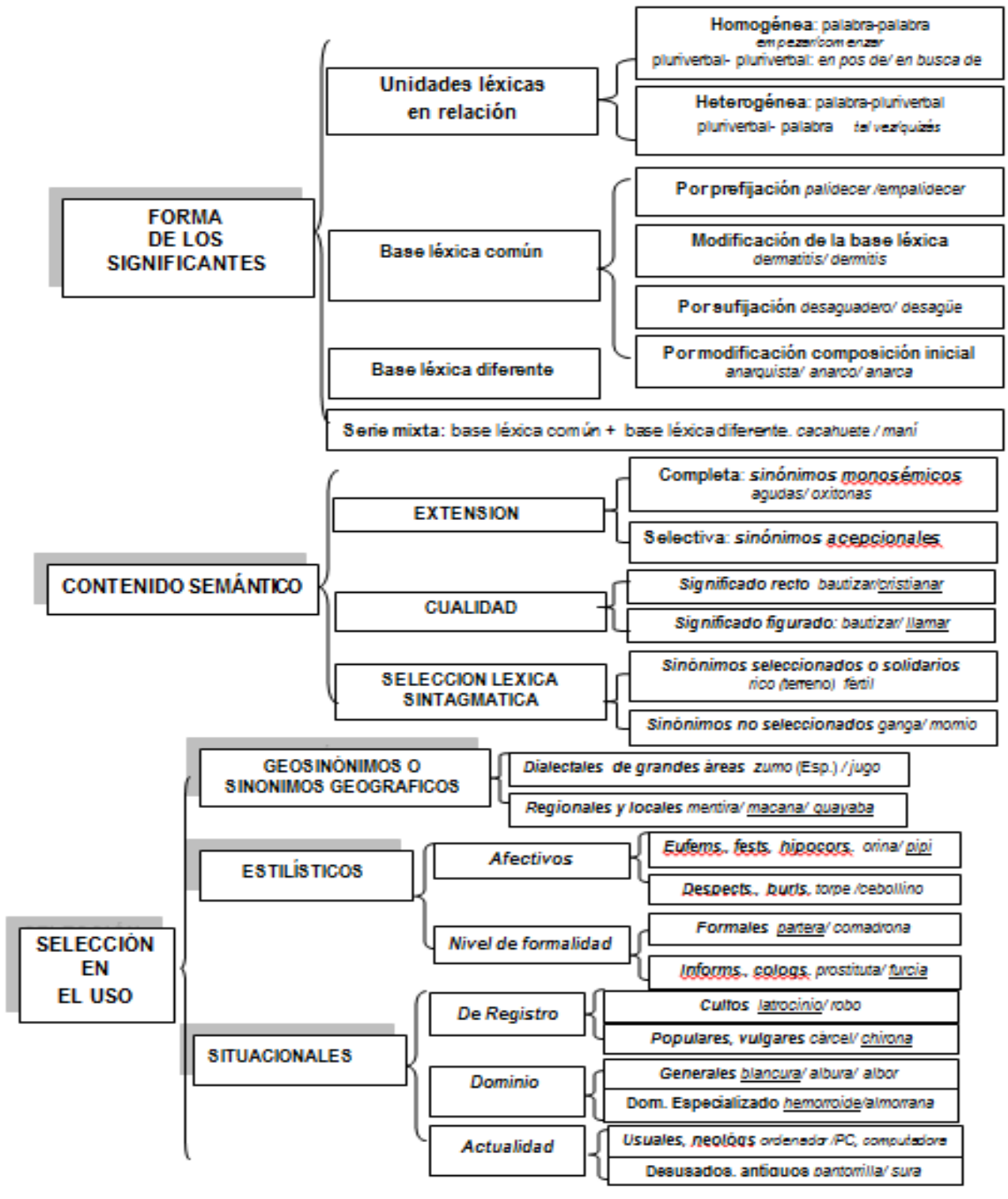
> ***cárcel*** {`local destinado a reclusión de presos´} formales: ***presidio, prisión, penal, penitenciaría***; coloqs. pops. y jergs.: ***chirona, gayola, trena, trullo, talego; chihera, chirola; cacerola, cafúa, canasta, capacha, capacho, cufa, estaribel, estaro, gayola, jaula, juiciosa, tipa.***

La globalización lleva en la actualidad a un continuo fluir de tecnicismos hacia el léxico general: la sinonimia *hemorroide/ hemorroida/ almorrana* ya se usa de un modo general, olvidando que la designación científica es *hemorroide [19]*No obstante, el hablante suele escogerla para referirse a la molesta patología de un modo más técnico.

> ***hemorroide, hemorroida*** {*Med.* `tumoración en los márgenes del ano o en el tracto rectal, debida a varices de su correspondiente plexo venoso´} ***almorrana.***

A todos los condicionantes que determinan los tipos anteriores se suma la variante diacrónica, por la cual los sinónimos son *usuales, desusados, anticuados* o por el contrario se trata de *neologismos.* Son *usuales* los sinónimos que, independientemente de su tiempo original de incorporación al léxico de la lengua, mantienen su vitalidad en el uso de cualquier región del amplio territorio de habla española. Por ej*., lejura,* {`parte muy lejana´}, sinónimo de *lejanía* es desusado en general en la península, aunque se mantiene vivo en Colombia y Ecuador; *seguranza* es desus., pero aún se usa en Asturias y en Salamanca como sinónimo de *seguridad*; *expósito* antiguamente equivalía a *huérfano,* pero en la actualidad esta identidad semántica sólo se conserva en Bolivia, Chile y Perú, no así en el resto de la comunidad hispanohablante. En el siguiente esquema se representa la diversidad de la relación sinonímica intralingüística del español (Regueiro 2010: 85):

RELACIÓN SINONÍMICA INTRALINGÜÍSTICA



4. EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA SINONIMIA EN ELE

Singleton (1999:145) afirma que la enseñanza de sinónimos, como la de términos especializados, dificulta el aprendizaje porque requiere estrategias diferentes con una mayor atención a la distinción y a la contextualización:

> Enseñar varias palabras para denominar un mismo objeto puede ser contraproducente en términos de aprendizaje; así si se enseñan sinónimos o

> especificaciones de hiperónimos, al menos a un nivel principiante, se crea una carga cognitiva innecesaria. (Singleton, 1999: 145).

Tinkham (1993) y Waring (1997) señalan que es más difícil aprender palabras semánticamente relacionadas que palabras que no están vinculadas por el significado, ya que el aprendizaje de varios sinónimos produce un exceso cognitivo y reduce las posibilidades de lograr su adquisición. También Laufer pone el foco en las dificultades que la enseñanza de sinónimos representa para los estudiantes: porque los de nivel básico deben aprender muchas palabras que aún desconocen y por ello tienen poco o escaso interés por aprender las que tienen significados similares; suelen cometer errores utilizando sinónimos ya que no saben sustituirlos de manera efectiva en los diferentes contextos; y porque enseñar varias palabras para denominar un mismo objeto solo genera una "sobrecarga cognitiva":

> … that once an L2 learner has acquired one form to associate with a given concept, acquiring more labels for the same term seems like a waste of time and effort. (Laufer 1994:109).

Frente a estas opiniones que argumentan la dificultad añadida que supone la enseñanza de la sinonimia por "sobrecarga cognitiva" –nuevo tópico en que se atisba la sempiterna desconfianza hacia su existencia-y proponen postergar su enseñanza en lenguas extranjeras, es necesaria una posición didáctica diametralmente opuesta. Algunas investigaciones recientes parecen contribuir a este cambio de perspectiva. Webb (2007) demostró que aprender sinónimos de palabras conocidas no representa mayor dificultad para el estudiante, ya que el conocimiento que posee de un determinado ítem léxico le ayuda a usar y comprender sus sinónimos y puede aprovechar su conocimiento de asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas, colocaciones y gramática del conocido y aplicarlo con los sinónimos que está aprendiendo. Nation se suma también a este argumento y resalta su utilidad precisamente para evitar una "sobrecarga cognitiva".

> The general principle of learning burden is that the more a word represents patterns and knowledge that the learners are already familiar with, the lighter its learning burden. These patterns and knowledge can be from the first language, from knowledge of other languages, and from previous knowledge of the second language. So, if a word uses with roughly the same meaning, fits into roughly similar grammatical patterns […] with similar collocations and constraints, then the learning burden will be very light. (Nation 2001: 23-24).

La sinonimia no supone "sobrecarga cognitiva"; por el contrario es cognitivamente la puerta del acceso léxico al concepto nuevo y facilita su incorporación al *lexikón* en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Favorece, por tanto, el desarrollo de la competencia léxica y semántica; pero su valor para la adquisición trasciende el mero incremento léxico deseado. Podríamos hablar incluso de acceso léxico sinonímico, de competencia léxico-semántica sinonímica y de red semántica sinonímica en el *lexikón*.

4.1. Acceso léxico sinonímico

Los diversos modelos teóricos sobre el proceso de comprensión de una palabra en lengua extranjera– de prototipos, de redes semánticas, de rasgos- coinciden en señalar, a pesar de sus diferencias, en que los procesos para su incorporación y su recuperación respecto del lexicón mental son básicamente *etiquetar* (poner etiqueta forma de la palabra/concepto); *empaquetar* (categorizar las etiquetas agrupadas según la clase a la que pertenecen) y *construir una red* (realizar las conexiones de diferentes niveles entre las palabas). ¿Qué lugar ocuparía la relación semántica sinonímica en estas etapas? Las formulaciones anteriores no contemplan específicamente esta cuestión. Sin embargo, se puede hablar de *acceso léxico sinonímico* incluso en el proceso de comprensión de una palabra nueva por parte del hablante nativo y no nativo; y en las estrategias que el docente emplea para facilitar la adquisición de una palabra de significado desconocido. En el proceso gradual y complejo que supone el aprendizaje y la adquisición de un nuevo ítem léxico, está siempre presente la relación cognitiva de igualdad y de semejanza, en el sentido de búsqueda de regularidades por el aprendiz, formales pero sobre todo semánticas, entre ellas, la sinonimia. Cuando alguien desconoce el significado de un signo lingüístico, busca en su lexicón sinónimos, posibles definiciones, perífrasis equivalentes: en definitiva, sinonimia. No se puede hablar de "modelo" y menos aún de exclusividad respecto de otras construcciones teóricas para explicar el modo de acceso léxico-, pero se puede constatar que el hablante procede a la búsqueda y al reconocimiento de unidades léxicas del propio lexicón mental próximas, semejantes, por su significado, semánticamente equivalentes, tanto en su lengua –sinónimos *intralingüísticos*- como en la lengua que está aprendiendo – sinónimos *interlingüísticos*-, sea LE, L2 o incluso en la L3.

Analizar el orden de las tareas desarrolladas en busca del significado de una nueva palabra, por parte del aprendiz de una lengua extranjera, permite acercarnos al proceso de recuperación, de acceso léxico sinonímico. Tras la percepción del significante (de la forma), generalmente en el orden siguiente, el aprendiz [20]:

1º Busca un equivalente sinonímico en su lengua materna (sinonimia interlingüística):
- a) un sinónimo cognado (por similitud de forma)
- b) un sinónimo no cognado (sin similitud de forma)

2º Si domina una le distinta de la lengua meta, busca el equivalente sinonímico en ella (l3):
- a) un sinónimo cognado (por similitud de forma)
- b) un sinónimo no cognado (sin similitud de forma)

3º Busca un equivalente sinonímico en la lengua meta (sinonimia intralingüística):
- a) un sinónimo cognado (por similitud de forma)
- b) un sinónimo no cognado (sin similitud de forma)

4º Busca en un diccionario bilingüe la definición (sinonímica o perifrástica)

5º Si cuenta con un interlocutor hablante de la lengua meta, pregunta por la definición (*¿qué es?*)

6º Busca asociaciones de redes semánticas y pragmáticas:
- a) *es un….* (género-especie, relación causa-efecto, parte-todo, situación-estado, etc.)
- b) *tiene…. sirve para….* (de cualidades, forma, propiedades, instrumento-función, etc.)
- c) *es lo contrario de….* (antonimia)

Cuando el hablante accede al sinónimo *interlingüístico*, la búsqueda se detiene, lo que es un factor a favor de la relevancia importancia de la sinonimia en el proceso. En el curso de estos sucesivos acercamientos, se buscan y se reconocen antes los sinónimos *cognados*, por semejanza de forma; y luego, los *no cognados*. El profesor que intenta que su alumno acceda a un nuevo ítem léxico en la lengua meta, desplegará fases y direcciones muy similares a las del aprendiz: proporciona una palabra equivalente ya conocido por los alumnos en la misma lengua; y si percibe que no se da tal reconocimiento, apelará a procedimientos de base sinonímica, como la paráfrasis equivalente, la definición, la búsqueda de relaciones con otras unidades y etiquetas ya conocidas. El acceso al *lexikón* se facilita notablemente si en la lengua meta cuenta con un sinónimo *interlingüístico*, y más aún, si este es un cognado.

4.2. Competencia léxico-semántica sinonímica

El proceso supone la activación de la competencia semántica que "comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno [porque]…la semántica se esparce por todos los niveles lingüísticos" Baralo (2007: 46); y dentro de ella, de la competencia léxica:

> … subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática). (Baralo 2007: 41)

La comprensión y definición de un sinónimo en cuanto tal requiere de la reflexión sobre su uso, su relación semántica con otros términos, sus etiquetas formales, categoriales, morfológicas y sintácticas (verbo, sustantivo, etc.), su significado real o figurado, la variación sociolingüística y pragmática que da lugar a geosinónimos, sinónimos estilísticos, etc., para poder incluirlo en su *lexikón* como una pieza útil para su uso posterior. La diversidad de la sinonimia *interlingüística* e *intralingüística* ofrece la posibilidad de una reflexión integradora de estos condicionantes y la oportunidad de desarrollo de la competencia léxica en los términos en que la describe Baralo. La sinonimia forma parte fundamental de las redes semánticas entre palabras, de forma prioritaria, entendidas éstas como construcciones cognitivas:

> Las redes semánticas entre las palabras son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el *input* al que está expuesto, como para su recuperación en una situación de producción lingüística, *output*. Baralo (2007: 47)

No resultaría coherente proponer la potenciación de las redes semánticas y descartar la enseñanza de la sinonimia que forma parte esencial de dichas redes. Es fundamental reconocer -y aplicar en la enseñanza- que la organización de los conceptos en nuestro cerebro se basa en la interconexión, y el significado de los elementos se define por las diversas relaciones que establecen con otros conceptos (Marslen-Wilson, 1989; Aitchison, 2003 entre otros), como en la sinonimia por antonomasia. Cuanto más relacionada se ofrezca una palabra más fácilmente podrá ser activada y recuperada: la adquisición del nuevo vocabulario será más fácil si se presenta la información de forma estructurada, es decir, estableciendo diversos tipos de relaciones y valiéndonos de una combinación de distintos formatos (textos, imágenes, sonidos, etc.) y situaciones de aprendizaje para exponer la nueva información; enriquecer el conocimiento que se tiene de una palabra con el fin de incrementar la cantidad y variedad de asociaciones relacionadas con ella (Nation y Newton, 1997, Jackson, 1995). El caso de Jackson (1995) es un buen ejemplo de cómo el tópico de la negación de la sinonimia incide en la

interpretación de los resultados experimentales sobre su papel en el acceso léxico: apoya la asociación de palabras por campos léxicos y en un principio señala que enseñar sinónimos facilita el aprendizaje, pero después alega que a la larga son un *problema* porque aun cuando parezca que una palabra es sinónima de otra, "hay rasgos que la distinguen". La sinonimia, en su complejidad relacional y semántica, es sin duda un núcleo fundamental y hasta esencial de esas redes que contribuyen al dinamismo y a la estructuración del *lexikón* mental.

4.3. La sinonimia en el *lexikón* mental

Generalmente se caracteriza el *lexicón mental* como almacén de la información léxica, centro de integración de estos procesos que contiene las unidades abstractas que median entre la información gráfica/fonética y la interpretación semántica y sintáctica (Marslen-Wilson, 1989). Actualmente se nos ofrece una visión más rica y dinámica del *lexikón*:

> El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de una lengua. (Baralo, 2001:12)

El *lexikón mental* constituye una red multidimensional y dinámica (Nation 2001, Atchinson, 1987, Higueras 2007) en la que las unidades léxicas se encuentran conectadas mediante diversos tipos de relaciones: a) Es una red de asociaciones fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, etc. b) Las asociaciones de cada palabra son variables. c) Cuenta con principios organizadores que permiten acceder a la palabra que se precisa, en la decodificación y en la expresión. d) Cada hablante construye una red personal de asociaciones para una palabra que dependen de factores sensoriales, afectivos y cognitivos. e) Constituye un sistema fluido y dinámico en el que la nueva información motiva modificaciones constantes. "Parece pues que es posible afirmar que las palabras se almacenan en el lexicón no como en un diccionario, sino formando redes, con relaciones de distintos tipos, que se van ampliando a lo largo del tiempo, gracias a la exposición a input" (2007:15).

En esta concepción del *lexikón*, como relación dinámica, se reconoce la presencia de la sinonimia; pero creemos que no siempre se le asigna el lugar que le corresponde. Como también refiere Higueras[ii] (2007: 15), Aitchinson (1987: 74-85) demostró a través de experimentos que consistían en pedir a los alumnos que mencionaran, cuando se les presentaba una determinada unidad léxica, palabras o expresiones que se acudieran a su mente, "que hay ciertos principios estructuradores del léxico, o bien distintos tipos de relaciones entre unidades léxicas. Las listó por orden de frecuencia: coordinación; colocaciones, superordinación y en cuarto lugar, sinonimia". Gómez Molina (2004 a: 495) afirma que los experimentos asociativos demuestran que los tipos de relaciones básicas del *lexikón* son, por este orden:

> 1) coordinación (*cuchara-cuchillo-tenedor*), 2)combinaciones sintagmáticas (*azul turquesa/marino/eléctrico; carta personal-certificada-urgente-de negocios*); 3) relaciones jerárquicas (*infusión-té*) y, 4) "por último, que casi siempre se suele seleccionar la pareja si la palabra estímulo es elemento de un par o tiene opuestos evidentes (sinónimos, antónimos, complementarios)". (Cit. por Higueras 2007: 16).

Precisamente como sistema dinámico y complejo a través del cual el hablante almacena las palabras de las que dispone y las tiene listas para ser utilizadas según sus necesidades comunicativas (Gómez Molina 2004 b), en el *lexikón* mental las asociaciones semánticas ocupan un lugar destacado. Sin embargo, llama la atención que se sitúe la relación sinonímica en último lugar: tal vez la razón resida en la estrecha concepción que respecto de la sinonimia –incluso su negación-se da como supuesto inamovible. Si pensamos en la relación sinonímica desde una perspectiva más amplia sin este condicionante restrictivo, las asociaciones semánticas que los sujetos realizan ante una palabra desconocida, desde y en el inicio del proceso, ocupa un lugar más destacado.

No abundan en el campo de la lingüística aplicada estudios específicos afirmativos sobre el procesamiento de la sinonimia en el *lexikón*; pero sí es posible encontrar investigaciones en este sentido en la psicología y en investigaciones que se ocupan de la memoria semántica o de las relaciones de semejanza. Recarte-Peraita (1988) investigaron los tiempos de verificación de la sinonimia en lengua materna desde los supuestos de las teorías de la memoria semántica, tratando de superar la dedicación casi exclusiva de este planteamiento a las relaciones *intensionales* y, dentro de éstas, a la pertenencia a una categoría:

> A pesar del abandono del tema de la sinonimia en la actual literatura cognitiva, el uso de términos
> sinónimos es frecuente en la psicología de la inteligencia verbal y de las diferencias individuales como medida de la comprensión verbal (Recarte 1982); esta es una razón más para ahondar en el procesamiento de la sinonimia desde una perspectiva psicológica. Los enfoques filosóficos, lógicos y lingüísticos que dominan en el campo de la semántica, y donde la sinonimia ocupa un lugar central, no nos proporcionan una conceptualización unívoca de la sinonimia. (Recarte-Peraita 1988: 230)

Efectivamente, una de las razones de esta indefinición sobre el tema reside en la tradicional negación de la sinonimia en diferentes enfoques. Tras revisar y desestimar varios modelos de tratamiento sinonímico (como los ofrecidos por Lyons 1968; Clark 1968, el componencial de Bierwisch 1970, Bendix 1966, Gentner 1975, 1981); Recarte-Peraita 1988 proponen como hipótesis:

> …la sinonimia, psicológicamente, es entendida como un continuo de solapamiento de los campos semánticos que se activan con la presentación de dos ítems léxicos. La información sobre sinonimia no está como tal prealmacenada y etiquetada en una red; la decisión sobre si dos términos son sinónimos es estratégica y depende de un proceso de evaluación de ese solapamiento. (Recarte-Peraita 1988: 232)

Es interesante destacar que en el experimento, el tiempo de reconocimiento de una nueva palabra es significativamente menor cuando el hablante cuenta en su *lexikón* con una unidad sinonímica equivalente disponible para su utilización. No es esta la perspectiva que interesa especialmente en didáctica de lenguas extranjeras porque no se trata de verificar cómo el hablante nativo reconoce la sinonimia entre dos o más términos, que es lo que se investiga en este experimento; sino en favorecer la adquisición léxica del alumno no nativo, mediante la comprensión de cómo accede al significado de una palabra de la lengua meta a través de un proceso que es sinonímico, de búsqueda de equivalentes léxico- semánticos, y en contribuir a que construya en su *lexikón* múltiples y enriquecedoras redes semánticas sinonímicas.También los estudios de disponibilidad léxica demuestran que las palabras de más fácil acceso para el hablante son las relacionadas, que activan otras similares en forma y significado (Samper Padilla-Bellón *et als*. 2003). Por su parte, investigaciones en semántica lingüística confirman que cuando una palabra se activa, también lo hacen otras que tienen forma y significado parecidos (Goldinger *et als*., 1989; Luce *et als*. 1990; Meyer

y Schvaneveldt 1971). Frente a quienes consideran prescindibles los sinónimos, reconforta encontrar afirmaciones en sentido contrario:

> El ejercicio de sinónimos pretende desarrollar la habilidad de buscar la palabra que exprese en su matiz preciso una idea, huyendo de vagas aproximaciones o generalidades. La sinonimia o procedimiento de afinidad semántica y la antonimia o de significación contrastante ayudan al aprendizaje del vocabulario y contribuyen a crear lo que se ha denominado "sentido de la propiedad idiomática" (Becerra Hiraldo, 1990:320).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

La realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, las aportaciones de la moderna traductología y de la semántica, los *corpora* léxicos y las situaciones de multilingüismo cada vez más frecuentes en nuestro mundo globalizado han supuesto en gran medida la superación de la muy añeja polémica en torno a la existencia de la sinonimia, lo que recomienda un cambio de perspectiva respecto de la sinonimia en la didáctica de LE /L2: despojarse del tópico de su negación y asumir su existencia y relevancia en la adquisición del léxico. Si se trabaja didácticamente la sinonimia desde su afirmación y la percepción y el análisis de su diversidad, se contribuirá a facilitar el acceso léxico y también la comprensión del conjunto de las restantes redes semánticas y léxicas: la relación polisemia/monosemia, tan definitivas para su determinación; la referencia, la connotación, la antonimia, la hiperonimia y la hiponimia, el régimen semántico, las relaciones de holonimia/meronimia y las contextuales y pragmáticas que determinan que un sinónimo sea eufemístico, popular o culto, geosinónimo o general, general o terminológico, etc. Mediante la afirmación de la sinonimia lingüística, de su riqueza tipológica – sinónimos estilísticos, situacionales, monosémicos o acepcionales, solidarios o no seleccionados, geosinónimos, etc. -y de la definición precisa de sus límites semánticos en el sistema de una lengua –sinonimia intralingüística- y entre lenguas distintas – interlingüística-, así como en la consideración del papel de los sinónimos cognados como facilitadores del acceso léxico, podemos contribuir al plurilingüismo al que hemos de tender. Frente a quienes, tras negar la sinonimia afirman que su enseñanza dificulta el aprendizaje –posición en sí incoherente-, cabe replantearse su didáctica desde una perspectiva afirmativa, en especial respecto de lenguas históricamente emparentadas en las que la cognicidad sinonímica interlingüística está más presente.

Llevados por la cautela ante los probables infortunios comunicativos, manuales y repertorios lexicográficos han dado, en general, prioridad a la consideración de los llamados *no cognados* como *falsos amigos.* Existen innumerables catálogos de estas unidades, pero sin negar su importancia, creemos que las que más pueden contribuir al acceso léxico son precisamente los *sinónimos interlingüísticos cognados,* que deberían catalogarse y emplearse en las propuestas didácticas y partir de ellos para los primeros niveles de enseñanza aprendizaje. En la atención concedida a los no cognados y en la desestimación de los cognados, ha influido también la creencia tan arraigada y tan ampliamente repetida de negación de la sinonimia lingüística: si se piensa que algo -la sinonimia, en este caso-no existe, no se le dedicará el esfuerzo esclarecedor necesario. El reconocimiento y el análisis de la sinonimia en toda su diversidad, junto al concepto de *cognicidad* y las reflexiones de la lingüística aplicada respecto del acceso léxico permitirían afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva nueva, alejada definitivamente del viejo tópico de la negación.

NOTAS

1. Cfr. los *sinónimos* y *cuasinónimos* de http://www.dicesp.com; las relaciones sinonímicas en http://olst.ling.unmontreal.ca/dicouebe/; el programa *Prolog* para la determinación de sinonimias; o en el Proyecto GEISA, del Grupo de Investigación en Estructuras de Datos y Lingüística Computacional: http://dis.ulpgc.es.
2. El Abad Girard puede considerarse el creador del primer gran catálogo de sinónimos en una lengua moderna; pero sin duda y como demuestra la consideración detenida de los precedentes, fue en realidad el continuador de una tradición que tuvo otros precursores, como San Isidoro y sus *Differentiae verborum*, y *Differentiae rerum*, y el autor del primer catálogo lexicográfico sinonímico impreso de Europa, Alfonso de Palencia: *De sinonymis elegantibus*, publicado en Sevilla en 1491, incunable de la Biblioteca Nacional del Madrid. (cfr. Regueiro 1998, 2003, 2005).
3. El subrayado es nuestro.
4. Los diccionarios de estilo del siglo XIX como precedentes, el diccionarios de uso es un "diccionario general que tiene los elementos de un diccionario definitorio y, además: ampliación paradigmática (especialmente de sinónimos y de antónimos) y ampliación sintagmática (como mínimo: compuestos (sintagmas lexicalizados), régimen preposicional, colocaciones, modismos y ejemplos)". (Haensch, 1997:153).
5. Además del acierto de intentar una clasificación de sinónimos frente a la actitud general de negación, Duchaček identifica las bases erróneas más frecuentes del tratamiento de la sinonimia: la confusión entre sinónimos e hipónimos, que resulta, a su vez, de confundir el significado básico y los complementarios. Son hipónimos de *rouge*, por ejemplo, las denominaciones *carmin, corail, corallin, cramoisi, écarlate, garance, grenat, incarnat,...* cuyos significados están subordinados a *rouge*; pero no son sinónimos propiamente dichos. La prueba de conmutación en los contextos debe tener en cuenta esta realidad múltiple y no puede aplicarse como única ni definitiva demostración: en su variedad, ciertos sinónimos son perfectos en todas las circunstancias (*bien que- quoique*); y otros lo son solo en ciertos contextos (*ôter- enlever- prendre*).
6. Respecto de las denominaciones empleadas para designar las obras lexicográficas en la Antigüedad, advierte Mounin (1968: 54): "Los griegos y los romanos no tenían idea de un diccionario, y las posteriores denominaciones "lexicon", "glosarium","dictionarium", "vocabularium", usuales en sus lenguas, significan otra cosa. El *lexikon (biblion*), derivado del *léxeis*, y el *dictionarium*, derivado de *dictio*, reúnen locuciones, expresiones; el *glossarion* interpreta voces antiguas, oscuras, contiene glosas; el *vocabulario* se refiere tan sólo a unos vocablos, que se han recogido para estudiantes o para otra finalidad".
7. Como demuestra Castillo Peña (1992: 511), la definición sinonímica resulta eficaz para la economía lexicográfica, en especial en nombres de animales o de plantas, ricos en sinonimias populares y geosinonimias; pero una postura lexicográfica radical la rechaza porque no constituye un análisis semántico del lema y por tanto no es una definición lexicográfica propiamente dicha. El argumento esgrimido recae en el tópico de "no es aceptable porque en una lengua no hay sinónimos" y es la causante de los círculos viciosos en los diccionarios. Los mejores diccionarios de lengua la incluyen, como el *DRAE* (2001) a través de la remisión, en especial de "las variantes marcadas geográfica, técnica o cronológicamente", como expresa en las *Advertencias*.
8. El magno proyecto lexicográfico inicial del jesuita Esteban Terreros que se publicó póstumamente era cuatrilingüe: francesa, latina, italiana y español.
9. Al respecto, cfr. Ainciburu (2007), quien estudia pormenorizadamente la presencia de la cognicidad entre ambas lenguas y su influencia en el menor tiempo de reacción del reconocimiento y del acceso léxico.
10. Debemos tener en cuenta que las cifras finales del *DRAE* 2001 solo son aproximadas y se verán sensiblemente modificadas cuando se complete la definición de etimologías aún no resueltas en esta edición.
11. Diversos son los proyectos que buscan favorecer la intercomprensión entre lenguas, entre ellos, *Galatea* y *Eurorom 4* trabajan, en el marco de la sección *Lingue* de la Comisión Europea (www.u-grenoble3.fr/galatea), EuroComCenter, etc.; sin embargo, ninguno de ellos ha desarrollado un trabajo del alcance que precisaríamos en cuanto a la catalogación integral de cognados de las lenguas estudiadas.
12. La propuesta de López García incluye una base común de rasgos contextuales generalizados que permitiría determinar los criterios de agrupamiento sinonímico en el interior de una lengua y, a la vez, los de sustitución léxica en la traducción entre lenguas diferentes. Servirían para limitar la sucesión sinonímica, como refleja también en su *Diccionario de sinónimos y antónimos de la lengua española.* (1985).
13. También Duchaček considera que la sinonimia puede trascender el límite de la palabra como unidad léxica en relación sinonímica, por ej., en pares de sinónimos cuyos primeros nombres son verbos y los segundos construcciones verbo-nominales: *participer- prendre part*
14. En fr., *avión/ aeroplane, bicyclette/ vélocipède*. (Duchaček)
15. En fr., Duchaček señala *voyelles vélaires/voyelles postérieures.*
16. Duchaček afirma que los *sinónimos expresivos* pueden ser ***descriptivos o afectivos***. Los ***descriptivos*** son generalmente evocadores o metafóricos: *vieillard –barbon* (ambos, `viejo´ pero *barbón,* es despectivo, más cercano en esp. a *vejete, vejestorio, vejancón*, a su vez, sinónimos intralingüísticos españoles). Los ***afectivos*** connotan la expresión de la simpatía o antipatía del sujeto hablante respecto del ser o de la cosa de la que se habla: *cherubin, bambin, petit, gosse* palabras cariñosas que designan al niño. *Gavroche y titi* tienen un sentido afectivo netamente positivo. Los elementos afectivos de *gamin y mioche* dependen del contexto: pueden ser positivos o negativos. Los ***peyorativos*** de *avare,* son *avaricieux, crasseus, sordide, rat y chien*. De origen extranjero*: cheval - rosse, lèvre -lippe, parler -palabrer*. Contienen denominaciones de partes del cuerpo, de actividades, etc., propios de animales pero aplicados a personas: *chevaux- crins (crinière).*
17. Son también sinónimos *funcionales* (Duchaček) *spleen* (lit.)- *mélancolie* (corriente); *mettre* (lit.)- *fourrer* (familiar); *phtisique* (lit.)- *poitrionaire* (popular).
18. Duchaček incluye en su clasificación sinónimos que designan la misma cosa, ser, cualidad, etc. y se emplean en el mismo registro pero una es más noble que la otra: *malheur* /*malheureux* no tienen un aire tan noble como *infortune* e *infortuneux.*
19. Para Duchaček son ***sinónimos especiales*** los que provienen de las *lenguas especiales*. Por ej., en las series siguientes, el primer término es palabra común y el segundo, específico: argot: *rosse- bourrin, canasson;* especial: *mort- déces, peau- épiderme, saignée;-* poética: *vache- génisse, cheval- coursier*
20. El presente esquema ha sido contrastado, valorado y definido mediante encuestas y entrevistas dirigidas a treinta alumnos de ELE: 15 alemanes de nivel C1-C2 y 15 norteamericanos de nivel B1-B2. Naturalmente, la muestra debería ampliarse para validar el procedimiento. Al respecto, Claudia Brieño viene desarrollando una investigación doctoral específica sobre el acceso léxico sinonímico

con resultados muy prometedores en relación con este proceso y la sucesión de las tareas desarrolladas por el hablante extranjero. Las pruebas realizadas permiten también constatar las fases antes indicadas.

21. En su caso, para apoyar la importancia de las colocaciones en estas redes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainciburu, C. (2007). *La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera.* Madrid: Universidad Nebrija.

Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

Alcalá, Fray Pedro de (1505). *Vocabulista arávigo en letra castellana. En Arte para ligeramente saber la lengua aráviga.* Granada: Juan Varela.

Alvar Ezquerra, M. (1994). *La formación de palabras en español.* Madrid: Arco/Libros.

Baldinger, K. (1970). "El problema de la sinonimia: valores simbólicos y valores sintomáticos". *Teoría Semántica. Hacia una semántica moderna*. Madrid: Ediciones Alcalá, 205-235.

Baralo, M. (2001). "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática". *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante. [Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf] [18-2-2012]

Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros.

Baralo, M. (2005). "Aspectos de la adquisición del léxico y sus aplicaciones en el aula". *Actas del I FIAPE.* Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_02Adja.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8 > [18-2-2012]

Baralo, M. (2007). "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas". *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico.* Disponible en: <http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf>[29- 8-2012]

Becerra Hiraldo, J. M. (1990). "En la enseñanza del español como segunda lengua, semántica y vocabulario". Actas del II Congreso Internacional ASELE. 313-323. [Disponible en Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0311.pdf]. [18-3-2012]

Bernárdez, Enrique (1982). *Introducción a la lingüística del texto.* Madrid, Espasa-Calpe.

Bendix, E. H. (1966). *Componential analysis of general vocabulary: the structure of a set of verbs in English, hindi, and Japanese.* The Hague: Mouton.

Bluteau, R. (1721). *Diccionario castellano y portuguez para facilitar a los curiosos la noticia de la lengua latina, con el uso del vocabulario portuguez y latino* [...] (1716-21). Lisboa, Pascoal da Sylva.

Casas, Cristóbal de las (1570). *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana*. Sevilla: Francisco de Aguilar y Alonso Escribano.

Castillo Peña, C. (1992). "La definición sinonímica y los círculos viciosos", en *Boletín de la RAE,* 508-530.

Clark, H. H. (1968). "On the use and meaning of prepositions"*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour,* 7, 421-431.

Coseriu, E. (1970 a). *Principios de semántica lingüística.* Madrid: Gredos.

Coseriu, E. (1970 b). *El hombre y su lenguaje.* Madrid: Gredos.

Coseriu, E. (1981). *Principios de semántica lingüística.* Madrid: Gredos.

Crabb, George of Magdalen Hall, Oxford (1816). *English Synonymes explained, in alphabetical order, with copious illustrations and examples drawn from the best writers.* London: printed for Saldwin, Cradock, and Joy, 47, Paternoster-Row; and T. Boosey, Old Broad-Street.

Dendo y Ávila, M. (1736). *Ensayo de los sinónimos*, Madrid, V. X. Mercurio de España, 1800, I-II, febrero-mayo. Viñaza, 1085, col. 1720-1721.

Duchaček, O. (1964): "Contributions à l´etude de la sémantique: les synonymes". *Orbis,* 13 (1), 35–49.

Fernández de Palencia, A. (1491). *De sinonymis elegantibus*. Sevilla. (Incunable, Biblioteca Nacional Madrid)

Franciosini Florentín, L. (1620). *Vocabolario español-italiano, ahora nuevamente sacado a luz [...]. Segunda parte*. Roma, Iuan Pablo Profilio, a costa de Iuan Ángel Rufineli y Ángel Manni.

García-Hernández, Benjamín (1997 a). "Sinonimia y diferencia de significado", en *Revista Española de Lingüística,* 27, 1, 1-31.

García–Hernández, Benjamín (1997b). "La sinonimia, relación onomasiológica en la antesala de la semántica". *Revista española de Lingüística*, 27 (2), 381-407.

Gauger, H.M. (1975). *Zum Problem der Synonyme,* Tubinga, G. Narr.

Gentner, D. (1981). "Verb semantic structures in memory for sentences: evidence for componential representation". *Cognitive Psychology*, 13, 1-45.

Gili Gaya, S. (1961). "Concepto e historia de la sinonimia". *Diccionario de sinónimos.* Barcelona: Bibliograf.

Girard, A. (1718). *Justesse de la langue Françoise, ou les différentes significations des mots qui passen pour synonymes.* París.

Goldinger, S. D; Luce, P. A y Pisoni, D. B. (1989). "Priming Lexical Neighbors of Spoken Words: Effects of Competition and Inhibition". *Journal of Memory and Language* 28, 501-518.

González Martínez, J. M. (1988-1989). "La sinonimia. Problema metalingüístico". *Anales de Filología Hispánica*, vol. 4, 193-210.

Gómez Molina, J.R. (2004a). "La subcompetencia léxico-semántica". En J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL, 491-510.

Gómez Molina, J.R. (2004b). "Los contenidos léxico-semánticos". En J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL, 789-810.

Haensch, G. (1997). *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI.* Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Haensch, G. (1982). "Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios". En Haensch, G., L. Wolf, S. Ettinger y R. Werner, *La lexicografía. De la Lingüística teórica a la lexicografía práctica.* Madrid: Gregos, 395-535.

Henríquez, Baltasar (1679). *Thesaurus utriusque linguae hispanae et latinae*. Matriti: Ioannis Garcia Infançon.

Higueras García, M. (2007). *Estudio de colocaciones Léxicas.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Jackson, H. (1995). *Words and their Meaning*. New York: Longman.

Jonama, S. (1806). *Ensayo sobre la distinción de los sinónimos de la lengua castellana,* Madrid, Imprenta Real.

Krahè, H. (1971). *Lingüística indoeuropea,* Madrid: CSIC.

Laufer, B. (1991). "The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner". *The Modern Language Journal*, 75 (4) Invierno, 440-448.

Lázaro Carreter, F. (1968/1985). *Diccionario de términos filológicos,* Madrid: Gredos.

Levy, Bernard (1942). "Libros de sinonimia española", *Hispanic Review,* Vol. X, 285-313.

López De La Huerta, José (1789). *Examen de la posibilidad de fixar la significación de los sinónimos de la lengua castellana.* Viena: Órgano impresor: Imprenta de Ignacio Alberti.

López García, Á. (1990). "Sinonimia intralingüística y sinonimia interlingüística", en *Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología*. Valencia, pp. 41-45.

López García, Á. (2007). "Sinonimia y circuitos neuronales". En Enric Serra Alegre, ed.: *La incidencia del contexto en los discursos.* Valencia, Universitat de Valencia; Nueva York: City University of New York. <Disponible en red: lear.unive.it/bitstream/10278/296/1/Atti-6-4s-Lopez_Garcia.pdf>.

López Morales, H. (2010). *Diccionario de americanismos*, Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Madrid: Ed. Santillana.

López Morales, H. (2009). "El estudio de la variación lingüística". En Camacho Taborada, M. V., J. J. Rodríguez Toro y Santana Marrero, J (eds.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales.* Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana- Vervuert, 9-34.

Luce, P.A., Pisoni, D.B., & Goldinger, S.D. (1990). "Similarity neighborhoods of spoken words". En G. Altmann (Ed.), *Cognitive Models of Speech Processing*. Cambridge: MIT Press, 122-147.

Lyons, J. (1968). *Introduction to theorical linguistics*. London: Cambridge University Press.

Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística.* Barcelona: Paidós.

Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós

March Y Labores, J. (1834). *Sinónimos de la lengua castellana, adición a las obras publicadas por J. López de la Huerta y Santiago Jonama.* Barcelona.

Marslen-Wilson, W. (ed.) (1989). *Lexical Representation and Process.* Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Meara, P. (1986). "The study of lexis in interlanguage". En A. Davies, A. Howart y C. Criper (eds.), *Interlanguage* Edinburgh: Edinburgh University Press, 225-255.

Meara, P. (1997). "Towards a new approach to modeling vocabulary learning". En N. Schmitt and M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press, 109-121.

Meyer, D. E y Schvaneveldt, R. W. (1971). "Facilitation in recognizing Pairs of words: evidence of a dependence between retrieval operations". *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 90, Nº 2, 227-234.

Mez De Braidenbach, N. (1670). *Diccionario muy copioso de la lengua española y alemana hasta agora nunca visto, sacado de diferentes autores* [...]. Viena: Juan Diego Kürner.

Minsheu, J. (1617). *Vocabularium Hispanicum Latinum et Anglicum copiossisimum, cum nonnullis vocum millibus locupletatum, ac cum Linguae Hispanica Etymologijs* [...]. Londres: Joanum Browne.

Moliner, M. (1966-1967). *Diccionario de uso del español.* Madrid, Gredos.

Mounin, G. (1968/1983). *Historia de la Lingüística. (Desde los orígenes al siglo XX).* Madrid: Gredos.

Nation, P. and J. Newton. (1997). "Teaching vocabulary". En Cody, J. and T. Huckin (Eds.) Second Language Vocabulary Acquisition, pp. 238-255.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oudin, César (1607). *Tesoro de las dos lenguas francesa y española. Thresor des deux langues françoise et espagnolle*. París: Marc Orry.

Palet, J. (1604). *Diccionario muy copioso de la lengua española y francesa [...]. Dictionaire tres ample de la langue espagnole et françoise*. París: Matthieu Guillemot.

Percival, R. (1591). *Bibliothecae Hispanicae pars altera. Containing a Dictionaire in Spanish, English and Latine.* Londres: John Jackson y Richard Watkins.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid: 22ª ed., Espasa-Calpe.

Recarte, M. A. y H. Peraita (1988). "Tiempos de verificación de la sinonimia: implicaciones para las teorías de la memoria semántica". *Cognitiva,* 1. (3), 229-243.

Recarte Goldaracena, M. A. (1987). "Memoria semántica. Procesamiento de la sinonimia: verificación y selección de sinónimos". En Luna, M. D. (ed.), *Prácticas de Psicología experimental.* Madrid: UNED.

Regueiro Rodríguez, Mª L. (1998). *Lexicografía Sinonímica: estudio crítico. Confirmación de la sinonimia.* UCM, Tesis doctoral inédita.

Regueiro Rodríguez, Mª L. (2002). "Lexicografía sinonímica y sinonimia". *Anales del II Congreso Brasileño de Hispanistas*. Sao Paulo: Associaçao Brasileira de Hispanistas. Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100045&script=sci_arttext. [18-2-2012]

Regueiro Rodríguez, Mª L. (2003). "Sinonimia y argumentación". *Actas del Congreso Internacional: La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*. Universidad de Buenos Aires, 247 -264. Disponible en: http://enj.org/portal/biblioteca/penal/fundamentacion_de_recursos/15/2.pdf. [18-2-2012]

Regueiro Rodríguez, Mª L. (2005). "La clarificación diacrónica a propósito de un tema léxico–semántico polémico: sinonimia y fuentes españolas para su catalogación lexicográfica". En Bustos, J. J. y Girón Alconchel, J. L. eds.: *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la lengua española* (29 sep. – 3 oct.de 2003) Madrid: Arco/libros, 1603-1624.

Regueiro Rodríguez, Mª L. (2009). "La consulta lexicográfica sinonímica desde una perspectiva pragmática en hispanohablantes y en el ELE". En Juan Manuel García Platero y Mª Auxiliadora Castillo (coords.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, Málaga: Universidad de Málaga, Colección Estudios y Ensayos, 271-302.

Regueiro Rodríguez, Mª L. (2010). *La sinonimia.* Madrid: Arco/libros.

Salvador, Gregorio. (1985). "Sí hay sinónimos". *Semántica y Lexicología del Español.* Madrid, Paraninfo, 51-66.

Salvador, G. (1989-90). "Las solidaridades lexemáticas". *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna,* nº 8-9, 339-365.

Samper Padilla, J. A., Hernández Cabrera M. C. y Bellón, J. J. (2003). "Léxico disponible y variación dialectal: datos de Canarias y Córdoba". *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de Canarias*, Islas Canarias: Academia Canaria de la Lengua, II, p. 1077-1099

Seco, M. (1987). *Estudios de Lexicografía Española*. Madrid: Paraninfo.

Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sobrino, F. (1705). *Diccionario nuevo de las lenguas española y francesa*. Bruselas: Francisco Foppens.

Sparck Jones, Karen (1986). *Synonymy and semantic classification*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

Stevens, J. (1706). *A new Spanish and English Dictionary. Collected from the Best Spanish Authors Both Ancient and Modern [...]. To which is added a Copious English and Spanish Dictionary* [...]. Londres: George Sawbridge.

Terreros y Pando, E. (1786-1793): *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiano…*Madrid: Viuda de Ibarra, 4 vols.

Tinkham, T. (1993). "The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary". *System*, *21* (3), 371-380.

Ullmann, S. (1962/1976). *Semántica. Introducción a la Ciencia del Significado.* Madrid: Aguilar.

Van O. Quine, W. (1952). *Semantics and the Philosophy of Language*, Illinois: Universidad de Illinois.

Vittori, G. (1609). *Tesoro de las tres lenguas francesa, italiana y española*. Thresor des trois langues françoise, italienne et espagnolle. Ginebra, Philippe Albert & Alexandre Pernet.

Waring, R. (1997). "The negative effects of learning words in semantic sets: A replication". *System, 25*(2), 261-274.

Webb, Stuart (2007). "The effects of synonymy on second-language vocabulary", *Learning Reading in a Foreing Language online journal,* University of Hawai´i, 19 (2), 120–136

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

LA DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN DE ELE, EN CONTEXTO FRANCÉS, A TRAVÉS DE LA ASOCIACIÓN DE SONIDOS, GESTOS Y RITMOS

Ana-Isabel Ribera Ruiz de Vergara
Universidad de Rouen
ana-isabel.riberaruizdevergara@univ-rouen.fr

Ribera Ruiz de Vergara, A.I. (2013). La didáctica de la pronunciación de ELE, en contexto francés, a través de la asociación de sonidos, gestos y ritmos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

La competencia comunicativa es el resultado de la agrupación de la lingüística, la sociolingüística y la pragmática asociadas a las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión escritas y de comprensión y expresión orales. Hoy en día se observa que, de estas destrezas, son las de comprensión y expresión orales las que están adquiriendo una importancia decisiva, ya que la mayoría de los actos comunicativos en lengua extranjera se efectúan oralmente. No obstante, estudios llevados a cabo por el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen, en Francia, con alumnos que estudian español como asignatura de especialidad tanto como con alumnos que estudian español como asignatura optativa, en primer año de la enseñanza superior, muestran que muchos de estos estudiantes experimentan errores e incomprensiones en la comunicación oral causados por una percepción errónea de ciertos sonidos españoles, inexistentes en la lengua francesa.

En este artículo presentaremos, en primer lugar, cuáles son los sonidos del español que, en un acto comunicativo, le causan más dificultad al aprendiente francófono. En segundo lugar, tomaremos como ejemplo un sonido que le resulta difícil al aprendiente francófono: el sonido [r̄]. A partir de este sonido indicaremos, finalmente, actuaciones didácticas innovadoras que tienen que ver con la dimensión fonológica y la expresión de sentido cuya finalidad es ayudarle al alumno a percibir y a producir correctamente los sonidos que le resultan difíciles y, por lo tanto, ayudarle a evitar errores e incomprensiones en un acto comunicativo en lengua española.

Palabras clave: didáctica, fonética aplicada, pronunciación

ABSTRACT

Communicative competence is the result of the combination of linguistics, sociolinguistics and pragmatics associated to oral and written comprehension and expression skills. Nowadays, we can see that, among those skills, the oral ones are becoming more important since most of the communicative acts in a foreign language are performed orally. Nevertheless, studies carried out by the Spanish Department of the University of Rouen, France, amongst first year university students majoring in Spanish and other learners who study Spanish as an option, have shown that most of these students make mistakes and experience comprehension breakdowns when communicating orally as a result of a wrong perception of some Spanish sounds which do not exist in French.

In this article, we will, first of all, present the Spanish sounds that, during a communicative act, are more difficult for French-speaking learners. Secondly, we will take as an example a sound which can be problematic for French-speaking students: the sound [r̄]. And finally, taking this sound as a reference, we will present some innovative didactic techniques that have to do with the phonological dimension and the expression of meaning and whose objective is to help the student perceive and produce correctly those sounds that are difficult to him, and, therefore, help him avoid mistakes and comprehension breakdowns when communicating orally in Spanish.

Keywords: didactics, applied phonetics, pronunciation

1. INTRODUCCIÓN

Para que un **acto comunicativo** con nuestros alumnos de ELE tenga éxito, es necesario que se pongan en práctica correctamente las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y cultural.

Comunicar es utilizar un código lingüístico (competencia lingüística), asociado a una acción (competencia pragmática) en un contexto sociocultural y lingüístico determinado (competencias sociolingüística y cultural).

En las **destrezas de comprensión y expresión orales**, que son las que aquí nos ocupan, la competencia lingüística se refiere al buen uso de la lengua, es decir, de la gramática, la fonética, el léxico, la conjugación y la sintaxis; la competencia sociolingüística se refiere al conocimiento práctico de los marcadores que entran en juego en las relaciones sociales como, por ejemplo, reglas de cortesía, expresiones populares, dialectos y acentos; la competencia pragmática se refiere a la organización y estructuración correctas

del discurso y, finalmente, la competencia cultural hace referencia a todo aquello que conviene conocer de un país cuya lengua se está aprendiendo y de la cultura que le es propia, ya que, sin dicho conocimiento, no se puede establecer una buena comunicación.

Si falla alguna de las competencias que acabamos de citar, lo más probable es que falle también el acto comunicativo.

Queda demostrado que el nivel de competencia comunicativa en ELE, en relación a las destrezas de comprensión y expresión orales, en aprendientes francófonos que acceden a primer año de la enseñanza superior, no suele sobrepasar el nivel A2.

En la clase de Fonética del Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen, en Francia, hemos investigado que muchos de los estudiantes de ELE experimentan **errores e incomprensiones causados por una percepción errónea** de algunos sonidos españoles, inexistentes en la lengua francesa.

La competencia comunicativa no puede ser buena si falla uno de los componentes básicos de la competencia lingüística: **la fonética**, disciplina fundamental en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, como señala Elisabeth. Guimbretière (1994, p. 5) en su libro *Phonétique et enseignement de l'oral*.

2. ¿POR QUÉ SE PERCIBEN ERRÓNEAMENTE CIERTOS SONIDOS?

En su obra *Sistema gramatical del francés*, Georges Gougenheim (1939, p. 13) escribió que una lengua consiste ante todo en un "*sistema de sonidos emitidos por la boca y percibidos por el oído*". Pero, cuando se aprende una lengua extranjera, hay sonidos de dicha lengua que son mal percibidos o percibidos como sonidos que pertenecen a la lengua materna. Así, un número considerable de aprendientes francófonos de español perciben erróneamente algunos de los sonidos españoles tales como los sonidos vocálicos seguidos de un sonido nasal al final de sílaba, los sonidos [r], [r̄], el sonido [θ] y las sílabas tónicas, entre otros. Además, si perciben mal estos sonidos, no cabe duda de que van a emitirlos mal provocando, así, incomprensiones en la comunicación.

Pongamos como ejemplo el sonido [r̄]. Un hispanófono dice [pár̄a], un francófono percibe [páRa] o [paRá], con un sonido que pertenece o que se acerca más a su sistema fonético que al sistema fonético español.

3. ¿CÓMO AYUDARLES A LOS ESTUDIANTES FRANCÓFONOS A PERCIBIR Y A PRODUCIR CORRECTAMENTE LOS SONIDOS QUE LES CAUSAN MAYOR DIFICULTAD?

Para solventar las incomprensiones y los errores de percepción, en el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen aplicamos la asignatura de Fonética a la **Didáctica de la pronunciación**.

En dicha asignatura, se realizan actividades didácticas de la pronunciación en las que se tiene en cuenta **la asociación de sonidos, gestos y ritmos**. Con estas actividades se trata de ayudar a los aprendientes francófonos, primero, a bien diferenciar por el oído y, después, a emitir correctamente por la boca los sonidos que les causan más dificultades.

Las actividades didácticas de la pronunciación de las que hablamos pertenecen a un método que consta de cuatro etapas:

- Presentación de una ficha técnica
- Ejercicios de audición
- Imágenes
- Producción

A continuación, vamos a explicar estas cuatro etapas a través del sonido [r̄].

4. ETAPAS DE LA DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN A TRAVÉS DEL SONIDO [R̄].

4.1 Ficha técnica comparativa

En esta primera etapa se presentan las características de los sonidos, que les resultan difíciles a los aprendientes francófonos, en comparación con los sonidos que "más les corresponden" en el sistema fonético francés.

Español [r̄]	Francés [R]
Alveolar Vibrante múltiple Sonoro	Velar Gutural Sonoro

4.2 Ejercicios de audición

La realización del sonido [R] en el lugar del sonido [r̄] provoca problemas de identificación sobre todo cuando dicho sonido se encuentra en oposición con el sonido [x] de realización velar. Así, la palabra *mujer*, por ejemplo, pronunciada [muRéR] es realmente difícil de comprender.

Las actividades de audición van a permitirle al aprendiente francófono desarrollar estrategias de diferenciación y reconocimiento del sonido [r̄] en un acto comunicativo.

Para crear este tipo de ejercicios, se van a buscar palabras a través de las cuales se oponga el sonido [r̄] a los sonidos [r], [x], [R], ya que, en muchos casos, al aprendiente francófono le cuesta diferenciar claramente el primero con los tres últimos.

Ejemplo de ejercicios*: ¿Las dos palabras que escuchas seguidas son iguales o diferentes?*

	=	≠
[ára]- [ár̄a]		+
[káro]- [kár̄o]		+
[péra]- [péra]	+	
[mír̄a]- [mír̄a]	+	

Otro tipo de ejercicios presenta la curva melódica de la frase donde se halla situado el sonido [r̄]. El objetivo es que el estudiante diga cuántas veces escucha este sonido y dónde se encuentra situado en la curva melódica de la frase. De este modo, se le familiariza poco a poco con la entonación de base del español.

Ejemplo de ejercicios: *Escucha la siguiente frase y pon una cruz en el lugar de la curva melódica donde oigas que se sitúa el sonido [r̄].*

Grabación:
Vino derecha a mi pecho la terrible flecha

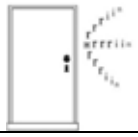
Las etapas *ficha técnica comparativa* y *ejercicios de audición*, aquí arriba expuestas, suelen aparecer en cualquier método de pronunciación comparativa francés-español. En cambio, las etapas *imágenes* y *producción*, que se van a presentar a continuación, dejan paso a la creatividad de los profesores de fonética aplicada a

la enseñanza de la pronunciación. En estas etapas vamos a ilustrar, tomando como ejemplo el sonido [r̄], actividades en las que se asocian sonidos, gestos y ritmos.

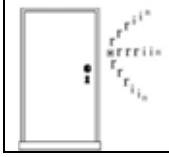
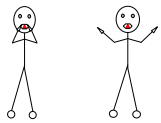
4.3 Imágenes

En la etapa que hemos denominado *imágenes*, el aprendiente francófono va a poder ilustrar, con un trabajo gestual y corporal, el sonido que ha oído, percibido y reconocido a lo largo de la segunda etapa. Los sonidos nuevos, en este caso el sonido [r̄], que el aprendiente debe interiorizar, va a ser ligado a representaciones y a asociaciones mentales.

En un primer tiempo, la imagen representa un ruido familiar que ayuda a la memorización del sonido [r̄].

Sonido [r̄]	**Imagen familiar**	**Ruido familiar**
Alveolar Vibrante múltiple Sonoro		Timbre

En un segundo tiempo, se asocia la imagen a unas mímicas articulatorias y corporales (gestual) que ayudan a memorizar el sonido [r̄] y a apropiárselo.

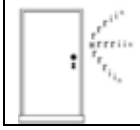
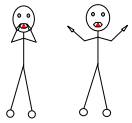
Imagen	**Mímica articulatoria**	**Mímica corporal**
		

De estos dos tiempos resulta la siguiente fórmula:

Imagen familiar
+
Ruido familiar
+

Mímica articulatoria
+
Mímica corporal
=
Producción del sonido

Las imágenes (relacionadas con ruidos familiares) y la gestual guían al aprendiente hacia la adquisición (interiorización) del sonido que es nuevo para él y que le resulta más o menos difícil.

Imagen familiar	**Ruido fam**	**Mímica articulatoria**	**Mímica corporal**	**Sonido**
	Timbre			**[r̄]**

4.4 Producción

En esta etapa se va a introducir el sonido [r̄] en un contexto comunicativo. El contexto comunicativo va a presentarse en un contexto facilitador, es decir, en un contexto en el que el sonido [r̄] esté acompañado por sonidos que faciliten su pronunciación. Por ejemplo, el sonido [r̄] es más fácil de pronunciar cuando va precedido por el sonido [t] o por los sonidos [t]+[e] y cuando va seguido por el sonido [i].

En nuestra opinión, un buen contexto para la práctica del sonido [r̄] puede ser una obrita breve de teatro (quizás creada por el propio profesor) donde aparezca repetidas veces, y en contextos que faciliten su emisión, el sonido estudiado.

En las primeras réplicas de la obrita se puede ilustrar el sonido [r̄] con los dibujos analizados en la etapa anterior afin de recordar al estudiante el camino mímico-gestual que debe recorrer para producir el sonido [r̄].

He aquí, a modo de ejemplo, la obrita breve o sketch que hemos creado para nuestros estudiantes:

El príncipe y la princesa

Personajes: bufón 1, bufón 2, la princesa, el príncipe.

Bufón 1: La princesa Teresa está triste en Trinidad.
Bufón 2: El príncipe Terí-Terí
ha abandonado a la princesa Teresa en
Trinidad.
Bufón 1: ¡Primicia! ¡Primicia! ¡Primicia! ...
... ¿Qué primicia? ...
Bufón 2: ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!
abandona a la
prin prin prin
principal princesa Teresa en
Trinidad.
Bufón 1: ¡Ah! ¡Principal princesa!
Bufón 2: ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!
Triplica
la tristeza.
Bufón 1: ¿La tristeza?
Bufón 2: La tristeza de la princesa.
Bufón 1: ¿La tristeza de qué princesa?
Bufón 2: Triplica la tristeza de la prin
principal princesa Teresa.
Bufón 1: ¡Ah! ¡Princesa Teresa! ...
Bufón 2: En Trinidad.
¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!
triplica la
¡tristeza!
¡¡tristeza-tristeza!!
Dúo: ¡¡¡tristeza-tristeza-tristeza!!! (*Acaba el dúo*)
de la princesa Teresa.
Princesa: Príncipe
¿y la vuelta?
Príncipe: El
princesa Teresa
tres
volveré de
con Aberil
Abril.

5. CONCLUSIÓN

Para acabar, nos gustaría hacer hincapié en las etapas *imágenes* y *producción* porque recurren a la asociación de sonidos, gestos y

ritmos, requiriendo de la parte del aprendiente dos principios fundamentales para el aprendizaje de la lengua oral y, por consiguiente, de la competencia de comunicación: sus sentidos y su dinamismo.

La etapa *imágenes* quiere suscitar la representación mental del sonido. Para ello, gracias a los movimientos mímicos y corporales (gestos), se recurre a los sentidos que harán explícitas las características acústica, fisiológica y articulatoria del sonido [r̄]. En esta etapa se asocian los sonidos y los gestos.

En la etapa *producción*, los sonidos se practican mediante textos y sketches donde la expresión sensorial y la característica acústica no dejan de jugar un papel importante. En esta etapa se asocian los sonidos y los ritmos.

Con este artículo hemos pretendido exponer, muy brevemente, una parte del trabajo realizado en Fonética aplicada a la Didáctica de la pronunciación por el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen. Trabajo que trata de ayudar, de forma lúdica, al aprendiente francófono de ELE a percibir y a producir correctamente los sonidos del español que le resultan difíciles y, por lo tanto, a adquirir la base necesaria e indispensable para comunicarse en español.

NOTA

Las figuras utilizadas en este artículo fueron elaboradas por Ribera, A.I. (2004), para la tesis de doctorado *Proposition d'une méthodologie d'enseignement de la langue orale espagnole pour des étudiants francophones. Prononciation / diction, lectures méthodiques et initiation théâtrale*.Université de Rouen. ANRT 46687.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gougenheim, G. (1939). *Système grammatical de la langue française*. Paris: Ronteix-d'Artrey.

Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.

Hubert, M.C. (1987). *Langage et corps fantasmé*. Librairie José Corti.

Martínez Celdrán, E. (1996). *El sonido en la comunicación humana. Introducción a la fonética*. Barcelona: Octaedro.

Navarro Tomás, T. (1996). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international.

Quilis, A., Fernández, J. (1996). *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).

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

LA ADQUISICIÓN DE LOS RASGOS LÉXICOS Y SEMÁNTICOS DE LAS EXPRESIONES CON SER Y ESTAR POR ESTUDIANTES ALEMANES

Patricia Rodríguez López
Goethe Institut Madrid
Patricia.Rodriguez@madrid.goethe.org

Rodríguez López, P. (2013). La adquisición de los rasgos léxico-semánticos de las expresiones con *ser* y *estar* por estudiantes alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*..

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es averiguar cómo es el proceso de adquisición de los verbos ser y estar en estudiantes alemanes. Para ello se han reunido producciones escritas en forma de exámenes por estudiantes alemanes de dos centros de enseñanza diferentes para elaborar un corpus. Este corpus se sometió a un análisis descriptivo de todas las ocurrencias de uso obligatorio de los verbos ser y estar que aparecieron en las muestras de lengua.

A partir de esta marcación se analizaron además todas las combinaciones entre los verbos ser y estar y las estructuras gramaticales que fueron empleadas con los verbos estudiados. En un siguiente paso se ha establecido una comparación entre la secuenciación del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) y los uso incorrectos de la selección de los verbos ser y estar para analizar si estos usos incorrectos se deben al resultado de la aplicación incompleta de la regla, por no haber sido interiorizada todavía, o por razones de desconocimiento de la misma.

Palabras clave: adquisición de ser y estar, análisis de interlengua, estructuras gramaticales

ABSTRACT

The aim of this investigation is to analyze the acquisition of the verbs ser and estar by German students. To this end, written exams from two different institutions were collected to create a corpus. This corpus was submitted to a descriptive analysis of all mandatory occurrences of the verbs ser and estar in the language samples.

Furthermore, all combinations between the verbs ser and estar as well as the grammatical structures in which the studied verbs were used has been analyzed. In a next step, the sequences of the Plan Curricular del

Instituto Cervantes (2006) and the incorrect choice of the verbs ser and estar have been compared, to find out whether the misuses were due to incomplete implementation of the corresponding rule which was not yet internalized, or as a consequence of unawareness.

Keywords: acquisition of the verbs ser and estar, interlanguage analysis, grammatical structures

1. EL ESTUDIO

Este trabajo nace de nuestra experiencia docente, la que nos ha motivado a indagar en este sugestivo tema, dado que hemos observado que la mayoría de nuestros estudiantes alemanes cometen errores en la selección entre los verbos ser y estar. Algunos ejemplos son:

- *Un día, era en casa de ellos con mi prima. (A2-ExFUB-5-mujer)
- *Eran muchos turistas en la fábrica. (A-ExIC-13-mujer)
- *El trabajo que hace ahora en Costa Rica aparamente no está muy peligroso; aun así Lidia pudo ir con él. (B-ExIC-4-hombre)
- *Estaba nieve en Sierra Nevada. (A-ExIC-14-mujer)

El objetivo principal de este estudio es hacer una investigación exploratoria para ver cómo es el proceso de adquisición de *ser* y *estar* en estos estudiantes alemanes. Se trata de un estudio descriptivo, analítico y focalizado para poder hacer un diagnóstico sobre la adquisición de los rasgos léxico-semánticos de las expresiones con *ser* y *estar*. Para conseguir este objetivo nos basamos en el análisis de interlengua y la observación de los errores que producen estudiantes alemanes.

Hemos recopilado un corpus de producciones escritas extraídas de exámenes realizados por estudiantes alemanes de dos instituciones diferentes, el Instituto Cervantes de Berlín y la Universidad Libre de Berlín. Este corpus se sometió a un análisis descriptivo de todas las ocurrencias de uso obligatorio de *ser* y *estar* que aparecieron en las muestras de lengua de diferente niveles de competencia (A1, A2, B1 y B2)[1]. Los exámenes habían sido realizados a final de cada curso y no habían sido programados para nuestra investigación con el fin de obtener resultados más objetivos.

Para la descripción de los contextos en los que los estudiantes alemanes usaron bien o mal los verbos *ser* y *estar* se realizó una categorización de dichos usos en combinación con las estructuras gramaticales empleadas con los verbos estudiados. Asimismo se ha

elaborado una comparación con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) (2006) para analizar si los usos incorrectos se deben al resultado de la aplicación incompleta de la regla, por no haber sido interiorizada todavía, o por razones de desconocimiento de la misma.

En cuanto a la comparación con el *PCIC* presentaremos las funciones más comunes que se presentan en ambos niveles con una muestra de los ejemplos.

Creemos que este estudio presenta una aportación al proceso de comprensión de la adquisición de las estructuras con *ser* y *estar* en estudiantes alemanes.

2. RESULTADOS DE LAS OCURRENCIAS DE *SER* Y *ESTAR*

El número total de ocurrencias de *ser* y *estar* recogidas en los exámenes realizados por 211 estudiantes alemanes es de 1598 (ver Gráfico 1).

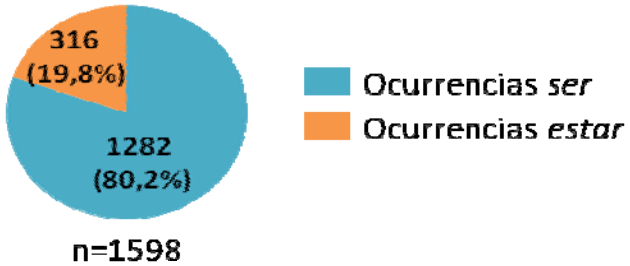


Gráfico 1: Número total y porcentajes de las ocurrencias de *ser* y *estar*

De estas ocurrencias que se han observado en total, 1282 son con el verbo *ser*, es decir un 80,2%, y, en cuanto a las ocurrencias con *estar,* se han observado un 19,8%, por lo tanto 316 ocurrencias.

Como se aprecia en el Gráfico 2 las ocurrencias recogidas de los verbos *ser* y *estar* se reparten en 4 subapartados: *ser correcto, ser incorrecto, estar correcto* y *estar incorrecto*.

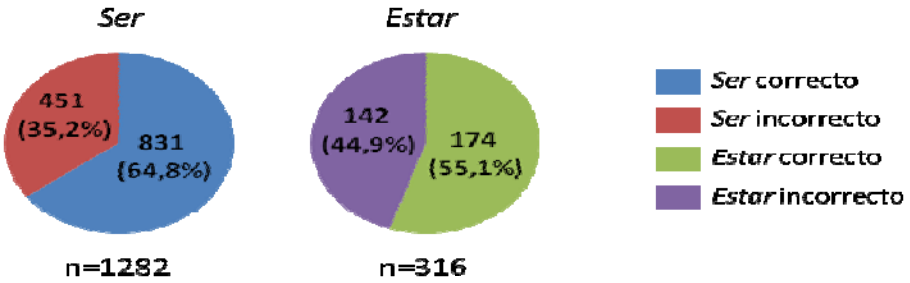


Gráfico 2: Número total y porcentajes de los aciertos y errores de *ser* y *estar*

De las 1282 ocurrencias de *ser*, los estudiantes cometieron errores en 451 casos (35,2%) y, sin embargo, utilizaron bien estas estructuras en 831 casos (64,8%). Respecto al uso de *estar* encontramos un total de 142 errores (44,9%) y 174 aciertos (55,1%).

En relación con los errores totales se han incluido errores léxico-semánticos, gramaticales y ortográficos.

Las tres categorías establecidas recogen un total de 593 errores que equivalen a un 36,1% de ocurrencias totales en el corpus. El Gráfico 3 muestra, dentro de los errores totales, la categoría de los errores léxico-semánticos. Estos presentan un 11,7% de las ocurrencias totales de *ser* y *estar*.

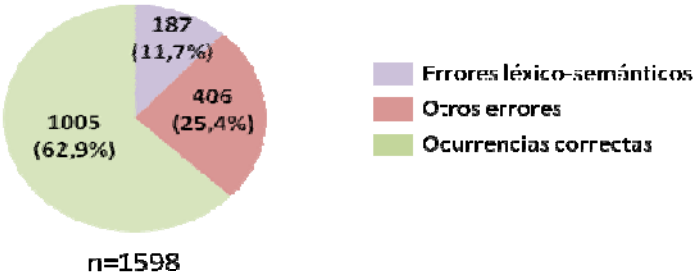


Gráfico 3: Número total y porcentajes de los aciertos y errores de selección y otros de *ser* y *estar*

En la presente investigación nos centramos en los errores de selección de los verbos *ser* y *estar* que se refieren a los errores léxico-semánticos, es decir, a un error de selección entre ambos verbos. Entre ellos se han incluido errores en el que el estudiante utiliza el verbo *estar*, en vez de otro verbo, como por ejemplo en:

- **Estuve mucho frío – tenemos nieve en Sierra Nevada – pero me gustó mucho*. (A-ExIC-17-hombre)

Por consiguiente se pueden definir estos errores según la selección del verbo: el estudiante se ha equivocado porque ha elegido *ser* en vez de *estar*, *estar* en vez de *ser*, *ser* o *estar* en vez de otro verbo, otro verbo en vez de *ser* o *estar* o ha omitido una de los verbos analizados.

Al tratar de buscar respuestas en la adquisición de *ser* y *estar* por parte de estudiantes alemanes, nos ha parecido apropiado estudiar en esta investigación solamente los errores léxico-semánticos (de selección), ya que indican de manera clara, la equivocación dentro de las estructuras gramaticales de dichos verbos. A partir de ahora nos referimos con *error* a la selección errónea entre los verbos *ser* y *estar* y a *aciertos* a la selección correcta de dichos verbos. Por consiguiente, los errores gramaticales y ortográficos pasan a formar parte del conjunto de los aciertos, ya que, aunque cometan algún error de este tipo, corresponderá a la selección léxico-semántica correcta del verbo.

Esta distinción se aplica a todos los resultados a partir de este apartado. En esta comunicación presentaremos solamente algunos de los resultados que observamos en los niveles A1 y A2.

3. RESULTADOS DE LAS OCURRENCIAS DE LA SELECCIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA DE *SER* Y *ESTAR* SEGÚN LOS NIVELES DE COMPETENCIA

En el Gráfico 4 se puede observar que la categoría de *ser correcto* en el nivel principiante es la más utilizada por los estudiantes alemanes (76,7%). En cambio, el número de las ocurrencias con *estar correcto* es mucho más bajo.

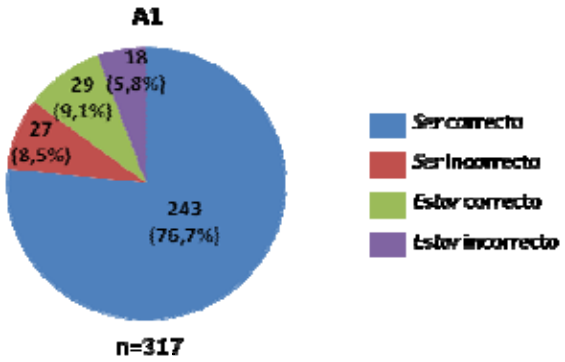


Gráfico 4: Porcentajes de aciertos y errores de selección de *ser* y *estar* según el nivel A1

Los errores de selección indican dos aspectos: aunque el porcentaje de los errores de las construcciones con *ser* (8,5) sea más alto que los casos erróneos del verbo *estar* (5,8), estos últimos son muy altos en comparación con los usos correctos de *estar*. Es decir, un 38% de los usos de *estar* son errores de selección. Este resultado indica que la adquisición de *estar* resulta problemática en un nivel A1. El segundo aspecto, que se refiere a las construcciones de *ser*, indica que el error de selección no es muy elevado en comparación con el uso frecuente de este verbo en el nivel A1. La adquisición del verbo *ser* parece ser más fácil que la adquisición del verbo *estar* en un nivel principiante. Las diferencias indicadas en este nivel puede que sean debidas a que en un nivel A1 de E/LE los primeros usos de las estructuras gramaticales de *ser* sean más frecuentes que las estructuras con *estar*, dado que las primeras funciones importantes que se aprenden en E/LE son los valores identificativos, los cuales se realizan en la mayoría de los casos con el verbo *ser*.

El gráfico 5 muestra las ocurrencias de *ser* y *estar* en A2 y se aprecia que la distribución de las categorías varía en comparación con los grupos del nivel A1.

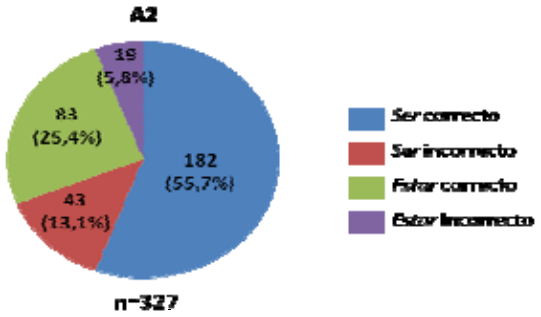


Gráfico 5: Porcentajes de aciertos y errores de selección de *ser* y *estar* según el nivel A2

Aquí se observa, como sucedía en el nivel A1, que el porcentaje es mayor en las categorías *ser correcto* (55,7%) y *estar correcto* (25,4%) que en las categorías *ser* y *estar incorrectas*. Sin embargo, las ocurrencias de *estar* correctas aumentan y el porcentaje erróneo de *estar* (5,8%) se mantiene al mismo nivel que las estructuras observadas en el nivel de competencia A1. Esto puede ser un indicio de que la adquisición de *estar* en un nivel A2 ha mejorado mucho en comparación con los resultados del nivel A1.

En cambio, observamos en el Gráfico 5 un porcentaje más elevado de las estructuras *ser* erróneas que en el nivel anterior. Estos resultados apuntan a un grado de dificultad más elevado en las estructuras con *ser* en un nivel A2 que en un nivel principiante. Este hecho, podría ser debido a los llamados "errores de desarrollo" que tienen su origen en la incorporación de nuevas estructuras formadas con ambos verbos, lo cual incrementa el número de nuevos elementos léxicos que todavía no se han ajustado y están en periodo de desarrollo.

Los resultados obtenidos según el nivel de competencia de los estudiantes alemanes indican, que primero adquieren varias estructuras con *ser* (nivel A1), luego adquieren determinadas estructuras con *estar* (nivel A2),

4. RESULTADOS DE LA SELECCIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA DE *SER* Y *ESTAR* EN LAS DIFERNETES ESTRUCTURAS GRAMATICALES

Se ha elegido el estudio de cada ocurrencia de *ser* y *estar* con su estructura correspondiente. En el análisis se observaron siete tipos de estructuras con *estar* y nueve con *ser* (ver Tabla 1).

estar +	***ser +***
adjetivo *Como estuvimos muy ne practicamos mucho antes del con* (A2-ExFUB-4-mujer)	participio **Pablo Neruda se muere y Mario es detenido policía en la dictadura militaria que entonces t poder.* (B1-ExFUB-25-mujer)
adverbio **En un supermecado, que no lejos, compré muchas cosas.* (A2-E 9-mujer)	adjetivo *El autor se centra en este texto el tema de sobe de algunos seres humanos, que piensan que so iguales de Dios.* (B2-ExFUB-13-mujer)
participio **Por eso cuando llegaba al colegio cansado*. (A2-ExFUB-3-hombre)	preposición **Al final el periodísta fue muy conocido y la mu enamoró del ... boda y "happy end"*. (C-ExIC-11 mujer)
preposición **Como muchos turistas estuvemos una fábrica de jamón serrano.* (A-E 19-mujer)	sustantivo *Luis era médico, guapo y soltero*. (A-ExIC-1-ho
sustantivo **Porque eso esta la última oport para nuestra generación.* (B1-ExF (2)-mujer)	*ser* verbo pleno *Pero cuando termina a ver la televisión se pregu qué somos.* (B1-ExFUB-27-mujer)
estar verbo pleno *El sentía igual y aquí estamos.* (B2-ExFUB-18-mujer)	adverbio **Pero, tiene que dar en cuenta que un gobierno más que la representación de una sociedad*. (B1 ExFUB-51 (3a)-mujer)
gerundio *Es muy divertido la manera de que está mirando a Neruda con sus ojos grandes.* (B1-ExFUB-14-hombre)	relativa *Mi punto de visto es que la gente tiene que hac decisión:* (B1-ExFUB-57 (9a)-mujer)
	verbo **Su intensión no era visitar a Andrea sino a Ro que le gusta mucho.* (B2-ExFUB-9-mujer)
	expresiones **Es decir primero el Internet segundo el trafico publico y tercero todos los sistemas de energías* ExIC-6-hombre)

Tabla 1: Estructuras gramaticales con *ser* y *estar*

En la Tabla 1 se presentan todas las estructuras de predicación establecidas con un ejemplo seleccionado del corpus del presente trabajo. Los tipos de estructuras se establecieron según los atributos de la estructura gramatical que se pueden anteponer o posponer a cada uno de los verbos analizados. Los tipos de estructura se establecieron según las ocurrencias en el corpus analizado.

Como se puede observar en el Gráfico 6, los resultados de las ocurrencias de las estructuras gramaticales en el corpus para A1

reflejan los siguientes resultados: Las estructuras más utilizadas son *ser* + *adjetivo* y *ser* + *sustantivo*, aunque en este nivel el empleo de *ser* + *adjetivo* es más elevado que el uso de la estructura *ser* + *sustantivo*. Ambas estructuras no parecen ser muy problemáticas a este nivel de competencia, debido a que los casos erróneos en la selección de *ser* y *estar* con estas estructuras son infrecuentes.

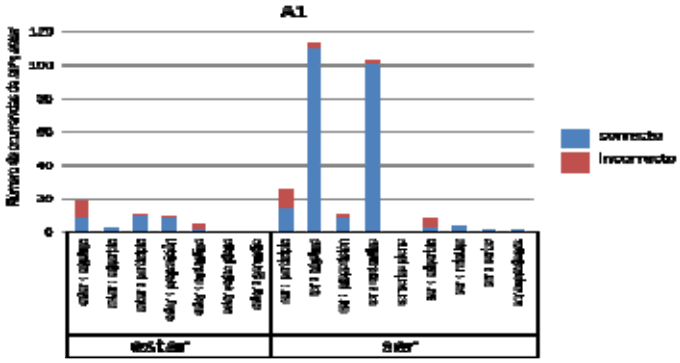


Gráfico 6: Número de ocurrencias de selección de las estructuras gramaticales de *ser* y *estar* en A1

Sin embargo, las estructuras *estar* + *adjetivo* y *ser* + *participio* presentan el mayor número de errores en la selección de los verbos estudiados. Queremos destacar otras dos estructuras gramaticales (*estar* + *sustantivo* y *ser* + *adverbio*) que no fueron observadas en un mayor número de ocurrencias (5 y 8 respectivamente), pero que en el uso total dentro de su categoría se pueden observar porcentajes muy elevados de error en la selección entre ambos verbos (80% y 62% respectivamente).

Con respecto al nivel A2 podemos observar algunas diferencias en comparación con el nivel principiante (ver Gráfico 7). La estructura más empleada por los estudiantes alemanes es a su vez más problemática en este nivel de competencia: *ser* + *adjetivo*. De 89 ocurrencias totales dentro de este nivel, 16 casos han sido utilizados erróneamente en la selección de *ser* y *estar*, es decir, un 17,9% dentro de su categoría. Dicha estructura cambia de menos problemática en un nivel principiante a más problemática dentro del nivel A2. Puede que esto sea debido a estructuras nuevas enseñadas en clase que el estudiante todavía no ha interiorizado, o bien, a estructuras ya vistas en un nivel principiante que posteriormente no sean ya utilizadas correctamente.

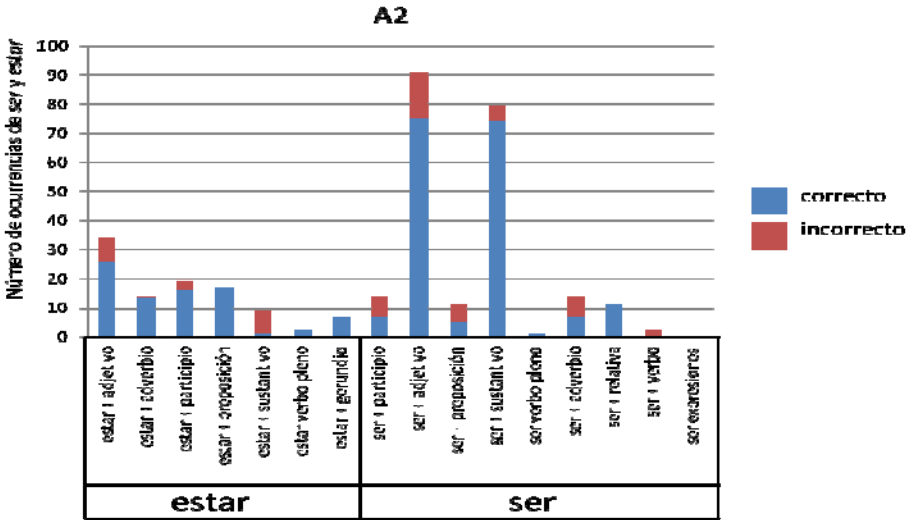


Gráfico 7: Número de ocurrencias de selección de las estructuras gramaticales de *ser* y *estar* en A2

Como se puede observar, destacan además otras cinco estructuras, dado que presentan casi el mismo número de errores en la selección de *ser* y *estar*: *estar + adjetivo, estar + sustantivo, ser + participio, ser + preposición* y *ser + adverbio*. La estructura más llamativa dentro de estas estructuras es el grupo de *estar + sustantivo*, ya que el 88,8% de los usos dentro de su categoría se han utilizado de manera errónea en la selección entre *ser* y *estar*.

Este mismo fenómeno se ha podido observar también para el nivel A1, es decir, que los estudiantes alemanes tienden a usar en algunos casos el verbo *estar* en casos obligatorios de *ser* como se puede observar en estructuras con *estar + sustantivo.* En comparación con las estructuras del nivel principiante, las estructuras *ser + participio* y *ser + adverbio* muestran un grado de dificultad mayor en su adquisición. En el caso de la estructura gramatical *ser + preposición* se presenta un número de errores de selección más elevado que en el nivel anterior.

Las estructuras que no causaron problemas a los estudiantes alemanes de este nivel han sido *estar + preposición*, *estar* y *ser verbo pleno, estar + gerundio.*

5. RESULTADOS DE LOS ERRORES LÉXICO-SEMÁNTICOS DE *SER* Y *ESTAR* EN COMPARACIÓN CON *PCIC*

En este apartado se presentan los resultados que incluyen los errores léxico-semánticos cometidos por los estudiantes según los niveles de competencia. Hemos procedido a analizar éstos comparándolos con la secuenciación del *PCIC*, para obtener información sobre el nivel en el que se introducen los diferentes usos de los verbos *ser y estar*. Con ello podremos detallar los resultados obtenidos en esta investigación.

A1 (p. 136)	*A2 (p. 137)*
Ser sin adjetivo*:* • Identificativo *Soy Elena.* • Pertenencia a una clase (origen, profesión, ideología, materia...) *Soy español. Soy estudiante.* • Localización temporal *Es lunes.* • Identificación con sustantivos y pronombres *Es él.* *Estar* sin adjetivo • Localización espacial *Está aquí.* • Criterio distribucional, con adverbios modo: *bien / mal*	*Ser* sin adjetivo • Posición *Es mi libro.* • Cantidades y precios *Somos tres.* • Causa (con *por*) *Es por tu culpa.* • Finalidad *Es para escribir.* *Ser* + adjetivo • Adjetivos que solo pueden ir con *ser* *Luis es sincero. Esas chicas son americana* *Estar* sin adjetivo • Localización temporal (fechas, meses, estaciones con preposiciones a o en) *estamos a / estamos en* • Tiempo meteorológico (con preposición *a*) *Estamos a tres grados.* *Estar* + adjetivo • Adjetivos que solo pueden ir con *estar* *Está contento.*

Tabla 2: Introducción y orden de adquisición de *ser* y *estar* según *PCIC* (2007) en los niveles A1 y A2

Se ha realizado una comparación de los contenidos de la secuenciación por niveles del *PCIC* y los errores léxico-semánticos encontrados en el corpus. Si el error de selección cometido por los estudiantes aparecía en el nivel correspondiente del *PCIC*, se ha etiquetado como *enseñado*, en cambio, si la regla aparecía en un nivel más avanzado, se ha marcado como *no enseñado*. La siguiente tabla 3 presenta un ejemplo de cada tipo del nivel A1:

enseñado	contenido de *PCIC*	*no enseñado*
**Tengo 19 años y soy en Berlín para estudiar.* (A1-ExFUB-17-mujer)	*Contenido del nivel A1: Estar sin adjetivo* • *Localización espacial*	
	Contenido del nivel A2: Estar + adjetivo • *Adjetivos que solo pueden ir con estar*	**Busco personas que sean intersadas en este país y que gusten hacer deportes.* (A1-ExFUB-11-hombre)

Tabla 3: Ejemplo de etiquetación de las ocurrencias de *ser* y *estar* en comparación con el *PCIC* para A1

Para poder sacar conclusiones más determinantes, se presentan los resultados obtenidos en la categorización de *enseñado/no enseñado* según los niveles de competencia. En el Gráfico 8 se aprecia que la distribución del número de errores de selección en el nivel A1 en comparación con el *PCIC* es similar para las cuatro clases establecidas. Solamente destaca la categoría de *ser no enseñado*, que es más alta que las demás.

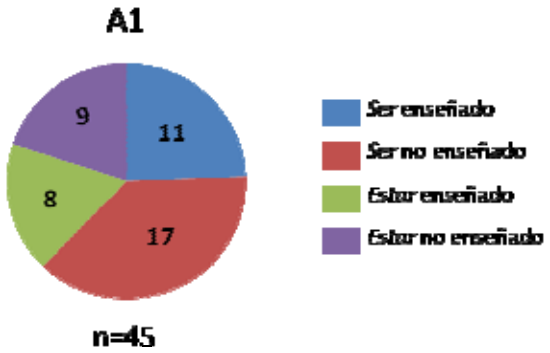


Gráfico 8: Número de errores de selección de *ser* y *estar* categorizados en *enseñado/no enseñado* en A1

Según esta distribución se podría deducir, que en el nivel principiante, los estudiantes alemanes formulan en algunos casos hipótesis sobre las estructuras léxico-semánticas de los verbos *ser* y *estar*, puesto que todavía no han visto en clase cómo usar determinadas estructuras.

En el caso del nivel A2 (ver Gráfico 9) se observa que la distribución cambia en comparación con el nivel A1. En la mayoría

de los casos, los estudiantes se equivocan en la selección de los verbos analizados con estructuras enseñadas (*ser enseñado* 26 y *estar enseñado* 15). El número de ocurrencias de *estar no enseñado* es muy bajo (3 ocurrencias). Sin embargo, en el caso de *ser enseñado* el número es elevado y se mantiene igual que en el nivel principiante.

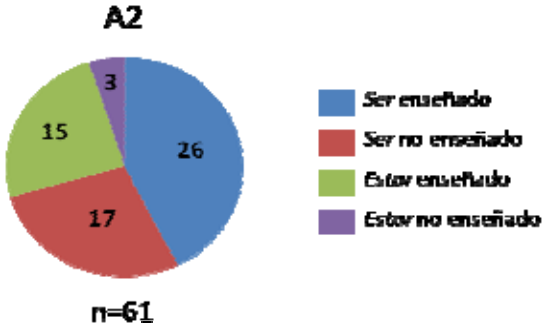


Gráfico 9: Número de errores de selección de *ser* y *estar* categorizados en *enseñado/no enseñado* en A2

Volvamos a las estructuras del *PCIC* para el nivel A1, donde se indican las funciones para el nivel A1 (ver Tabla 2). Ahí vemos que las funciones que se presentan en un nivel principiante son solamente los usos con los verbos *ser* y *estar* sin adjetivo.

Sin embargo, al comparar los errores según la estructura gramatical utilizada, que ya hemos presentado, con el número de errores de selección de *ser* y *estar* categorizados en *enseñado/no enseñado* en un A1, vemos que el mayor número de errores se encuentran en las estructuras *ser + participio* y *ser + adjetivo* (ver Gráfico 6). Por lo tanto, un dato que también se refleja en el gráfico con los datos categorizados en *enseñado/no enseñado* en el nivel principiante (ver Gráfico 8). Según el *PCIC* se trata de estructuraras todavía no conocidas y, por lo tanto, nuestros datos indicarían que los estudiantes utilicen algunas estructuras sin que las hayan aprendido en clase.

Si realizamos la misma comparación para el nivel A2, destacamos las funciones introducidas en este nivel según el *PCIC* (ver Tabla 2). Por una parte, se introducen más funciones sin adjetivo y, por otra parte, se introducen las funciones con adjetivo que solamente puede ir, o bien, con el verbo *ser*, o bien, con el verbo *estar*.

En la comparación directa de nuestros resultados del nivel A2, podemos observar que los errores que más se producen, son, por

una parte, en las construcciones con *ser*, *ser + adjetivo* y *ser + participio*, y por otra parte, en las estructuras gramaticales con *estar*: *estar + adjetivo* (ver Gráfico 7). En los datos obtenidos de la comparación con *PCIC*, se puede distinguir entre los errores cometidos en la selección del verbo *estar*, que casi todas sus funciones ya habían sido tratadas en clase, según el *PCIC*, y las del verbo *ser* que todavía presenta un porcentaje alto, casi un 28% de todos los errores, que todavía no han sido enseñados en clase (ver Gráfico 9).

Aquí podríamos apuntar también que nuestros datos indicarían que los estudiantes emplean algunas estructuras con el verbo *ser* sin que las hayan aprendido en clase.

Estos resultados indican que los estudiantes alemanes utilizan mecanismos y estrategias diferentes para expresarse y que en algunos de los casos formulan hipótesis sobre los usos de los verbos *ser* y *estar*, dado que se pueden observar en el corpus estructuras gramaticales con los verbos estudiados aunque no se hayan dado en clase.

Por lo tanto, los resultados que acabamos de presentar, señalan que los estudiantes alemanes utilizan estructuras no conocidas para expresarse en español con el fin de comunicarse sin miedo de cometer errores.

Al fin y al cabo el mensaje del estudiante es importante, aunque cometa errores o se equivoque en la selección entre los verbos *ser* y *estar*, desde un nivel principiante intenta comunicarse en español. Y ese es el objetivo del profesor y del estudiante de E/LE, que sepa comunicarse en español.

NOTAS

1 En esta comunicación solamente presentaremos los resultados obtenido para los niveles de competencia A1 y A2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Quiñones, V. (2009). La enseñanza del español en centros de secundaria alemanes: Análisis de errores semánticos. En *redELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera, Número 16, 2009.* Revista-online.

Baralo Ottonello, M. (1999). *Ser* y *estar* en los procesos de adquisición de lengua materna y de lengua extranjera en: *Actas del IXº Congreso*

Internacional ASELE Español lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 291-301.

Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (2354–2460). Madrid: Espasa.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español.* Madrid: Edelsa, Publicaciones del I. Cervantes.

Moreno, C. (1994). La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del uso de los verbos ser y estar a alumnos de lengua materna alemana. *V Congreso Internacional de ASELE.* Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/asele/pdf/05/05_0125.pdf

Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

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

LAS TEORÍA DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS EN EL APRENDIZAJE - ENSEÑANZA DE E/LE

Óscar Rodríguez García
Instituto Cervantes de Bruselas
rodriguez.garcia.oscar@gmail.com

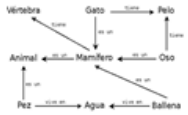
Clara Mª Molero Perea
Instituto Cervantes de Bruselas
claramolero@gmail.com

Rodríguez García, O. y C. Molero Perea (2013). Las teoría de las colocaciones léxicas en el aprendizaje - enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

EL PORQUÉ DE LAS COLOCACIONES LÉXICAS

Base empírica demostrada sobre cómo asimilamos el léxico:

Red cognitiva: - grafo -



El alumno teje una red donde se almacena el léxico → **lexicón**

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS EN LAS CLASES DE ELE

-Ejercicios que permitan al alumno **integrar** las palabras nuevas con las conocidas.
-Enfoque basado en el **uso**.
-Principio de idiomaticidad.
-Combinaciones idiosincrásicas de la lengua real.
-No llevar a clase unidades léxicas aisladas sino colocaciones.
-La lengua no es más que léxico gramaticalizado. (Lewis, 1993)

¿QUÉ EJERCICIOS LLEVAR A CLASE?

Ejercicios tomados de:

"Usos interactivos del vocabulario. Nivel B2 – C2". Edelsa

MARCO TEÓRICO

Múltiples definiciones y explicaciones de la noción:

1. El primero en definirlas fue Firth (1957).
2. Las colocaciones léxicas son: combinaciones frecuentes de palabras, pero ¿qué palabras? Palabras entre las que existe cierta afinidad.
3. Características de las colocaciones léxicas:

- Relación típica entre los elementos: *reciclaje de papel* (reciclaje selecciona papel y viceversa).
- Fijación en grado alto: las transformaciones son posibles mientras que en las locuciones no lo son: **caer en las cuentas* por *caer en la cuenta*.
- Significado literal y relativamente transparente frente a las locuciones: *en un santiamén vs. saldar una deuda*.
- Suelen constar de dos elementos.
- En la combinación libre la aparición de los lexemas es casual mientras que en la colocación NO y no aparece en la mente de los hablantes como un todo:

limpiar la guitarra ⬇ combinación libre

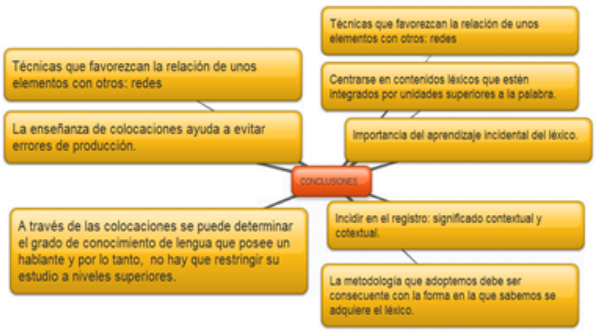
tocar la guitarra. ⬇ colocación léxica

¡PRUÉBATE!

COLOCACIONES 2.0

Para la creación de ejercicios de léxico y colocaciones:

- www.popplet.com : creador de mapas léxicos online, gratuito, divertido, rápido y creativo. Muy visual.
- www.mindmeister.com : creador de mapas léxicos online, de pago pero con versión de prueba, rápido y muy intuitivo, totalmente adaptable a las necesidades de cada usuario.
- www.bubbl.us : creador de mapas léxicos online, gratuito, dinámico y versatil, muy intuitivo y fácil de usar. Se pueden exportar los mapas a muchos formatos para trabajar con diferentes programas. Una de las características más interesantes es el trabajo colaborativo.
- www.wisemapping.com : creador de mapas léxicos online, colaborativo y gratuito. Se pueden compartir los mapas con los compañeros e incluso con los propios alumnos. Intuitivo y gratuito.
- www.drawanywhere.com : se pueden dibujar mapas mentales, diagramas y muchas cosas más. De pago pero también con versión demo. Muy útil su vertiente colaborativa.



BIBLIOGRAFÍA

Koike, Kazumi (2000). "Colocaciones léxicas en el español actual: análisis formal y léxico-semántico". Tesis doctoral, Madrid. UNED.

Higueras, M. (2004). "Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de E/LE". Centro virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0478.pdf

Higueras, M. (2007). "Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en E/LE". http://books.google.es/books?id=gRhmGaSWZn4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Corpas, G. (2001). "En torno al concepto de colocación". Universidad de Málaga. http://www.euskaltzaindia.net/dok/euskera/11643.pdf

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

LA PRONUNCIACIÓN: LA GRAN OLVIDADA EN EL AULA ELE

María Sabas Elías
ENFOREX (Valencia)
ele.valencia@enforex.es

Sabas, María (2013). La pronunciación: la gran olvidada en el aula ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

La enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE. Y ello es así porque la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan inextricablemente unida a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva, como han señalado numerosos estudiosos, una especie de desdoblamiento individual, no equiparable en modo alguno con el proceso que implica la adquisición de otros aspectos de la lengua, como el vocabulario o la sintaxis. El profesor tiene que transmitir al alumno la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo, pero que no lo es tanto conseguir una pronunciación cuasi perfecta, equivalente a la de los hablantes nativos, precisamente porque en el proceso de adquisición entran en juego muchas variables, que, con frecuencia, escapan a su propio control. Asimismo, el alumno debe entender que saber pronunciar bien no es sinónimo de saber hablar bien, esto es, que una persona puede llegar, desde el comienzo, a familiarizarse con (o incluso dominar) las características fonéticas de una lengua extranjera aunque todavía sea, sin embargo, incapaz de emplearla adecuadamente o de mantener una conversación en ella. Lo cual significa que no estamos ante objetivos equivalentes, y que, en circunstancias poco favorables, lograr una expresión oral aceptable, fluida y apropiada puede quizá resultar un propósito inalcanzable, mientras que conseguir una buena pronunciación, en cambio, puede ser una tarea perfectamente realizable.

El aprendizaje del nivel fónico de una lengua extranjera es, por su propia entidad, un proceso tan complejo que no parece juicioso soslayar el análisis de ningún aspecto que en él pueda influir favorablemente, ni privar al profesor de determinados recursos pedagógicos válidos por el hecho de que no figuren entre las estrategias vinculadas a un modelo dado. En este

sentido la pronunciación se distingue, una vez más, de todos los restantes elementos implicados en el proceso de adquisición de una nueva lengua. Todo el debate existente en el campo de la enseñanza de lenguas acerca del grado mayor o menor de atención que se le debe conceder a la forma (frente al contenido o la función) tiene una cierta razón de ser si nos referimos al componente estrictamente gramatical de la lengua (morfología, sintaxis.), pero deja de tenerla si estamos hablando de pronunciación, porque en este campo la atención a la forma es simplemente imprescindible.

En este trabajo se ha elaborado una programación de un Curso de Pronunciación siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes y se ha desarrollado en los seis niveles de lengua del Marco Común de Referencia Europea para las Lenguas.

Palabras clave: articular, adquisición, recursos pedagógicos y Plan Curricular.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

En este curso se ha reflexionado sobre la pronunciación en la lengua extranjera y se ha querido ofrecer una visión general de su situación en la didáctica actual. Los errores de pronunciación en una lengua extranjera (L2), se traducen en problemas de comunicación e interrelación social. Sin embargo, la fonética ocupa un lugar secundario en la enseñanza de ELE (manuales, formación interna, postgrados e investigación). Como muy bien apunta Dolors Poch (2004) ¨[…]los propios enfoques metodológicos no conceden la misma importancia a los contenidos fonético-fonológicos que a los demás. La atención que se le presta queda reducida en el tiempo al periodo que el alumno necesite hasta lograr comunicarse.¨

Parece paradójico que los manuales aúnen diversas tendencias metodológicas desde diferentes perspectivas para dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en el día a día, y no profundice en la enseñanza de la pronunciación, limitada en la mayoría de las ocasiones, a breves pinceladas. En la gran parte de los manuales se reduce a una explicación del alfabeto sin hacer problemas que puede conllevar la producción de fonemas en L2 dependiendo del sistema fonológico del que parte el discente en L1. No olvidemos que nuestro objetivo principal es la competencia comunicativa.

La pronunciación afecta a todas la destrezas en el aprendizaje de una lengua: a la comprensión auditiva, a la expresión e interacción orales y, por supuesto, a la comprensión y a la expresión escritas.

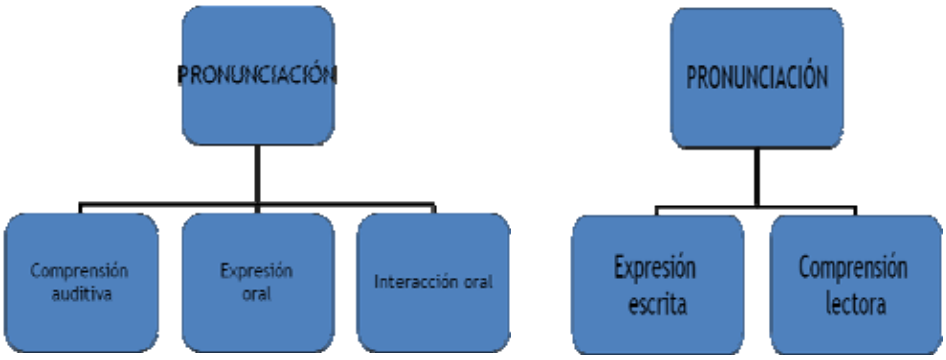


Figura 1. Factores lingüísticos en los que afecta la pronunciación

PERSPECTIVA DEL DOCENTE

¿Qué opina el profesor de las clases de pronunciación? ¿Qué sensación le produce al docente el hecho de comenzar a dar un curso de pronunciación? ¿Cómo reacciona la primera vez que se enfrenta a la pronunciación en el aula ELE? ¿Le da cierto ”respeto”? ¿Le impone preparar material? ¿Piensa que la preparación de los cursos de pronunciación requieren una formación muy especializada y que él no la tiene? ¿Piensa que es una clase “aburrida”, demasiado mecánica y repetitiva?

Si respondiéramos a estas cuestiones nos daríamos cuenta de cómo se siente un profesor de español cuando se enfrenta a su primera clase de pronunciación. Hay, quizá, demasiado “respeto” a la didáctica de la pronunciación en general. Y claro, esta reacción también se da en los docentes de español como lengua extranjera. Como Responsables Académicos, debemos ayudar a los docentes a desterrar ese ´pánico´ que sufren por las clases de pronunciación y debemos también olvidarnos de ese mito que circula sobre la Fonética y la especialización que requiere por parte del docente. Con una buena formación se puede solventar este problema. Nosotros tenemos una amplia experiencia en la formación sobre la didáctica

de la Pronunciación del personal docente y se puede hacer igualmente en cualquier centro de ELE.

PERSPECTIVA DEL DISCENTE

¿Cómo se siente nuestro alumno cuando no entiende a los hablantes nativos? ¿Y cuando no se hace entender? ¿Qué reacciones le produce esta situación? Le produce frustración, estrés y aislamiento en el aula. Cuando un estudiante de español lengua extranjera no entiende ´nada´, cuando oye a los hablantes nativos, se siente frustrado. Esta situación le provoca un desasosiego y le bloquea en su proceso de aprendizaje al no poder lograr su objetivo de comunicarse. Como consecuencia de esto se produce una bajada de su autoestima como aprendiente de una L2.

En el aula, por ejemplo, el alumno oriental, tiene enormes dificultades para aprender a pronunciar los fonemas en español, debido, principalmente a la gran diferencia fónica que existe entre su L1 y la L2.

Como consecuencia de esta dificultad por hacerse entender y por entender a los demás, su proceso de aprendizaje se ralentiza. Se sienten “perdidos y desorientados” en la clase. Por esta razón se aíslan.

Tanto en el grupo y su interacción con el resto de los compañeros es insignificante. En las primeras semanas del curso esto se aprecia muy significativamente. Claro está, además del aspecto fónico el aislamiento viene dado también por ciertos componentes culturales. Ese aislamiento les resta motivación en el proceso de aprendizaje, que se va afectado seriamente en la expresión e interacción orales. En cuanto a la actitud de este tipo de estudiantes con respecto al aprendizaje de L2, se torna negativa y pesimista, precisamente por toda esta serie de circunstancias.

Por el contrario, cuando el alumno tiene un primer contacto con las clases de Pronunciación, su actitud es expectante y de gran interés. Ellos entran al aula con una alta dosis de motivación porque saben perfectamente que tienen un “problema” con los sonidos del español, que su alfabeto es muy diferente al nuestro y que las diferencias fónicas articulatorias y acústicas entra L1 y L2 son muy relevantes. Además, también saben que las confusiones en la pronunciación del español como lengua extranjera les interfiere en el proceso de lectoescritura.

A medida que avanza el curso y el alumno percibe que mejora su pronunciación, su interés en perfeccionarla aumenta. Esto conlleva una alta asistencia a las clases de pronunciación por parte de dicho alumnado. Y esa frustración de la que partíamos a comienzo de mi exposición se convierte en satisfacción al alcanzar sus objetivos comunicativos.

Es precisamente, la necesidad de ahondar en el aprendizaje de la pronunciación en el aula, la que nos llevó a elaborar una Programación didáctica exclusivamente para las clases de pronunciación. Dicha Programación se hizo siguiendo las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Punto 3: Pronunciación y prosodia.) y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Tal y como lo desarrolla el PCIC la Programación se dividió en tres niveles de lengua: A, B y C. A continuación, creamos las actividades para el desarrollo de nuestra Programación.

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS

Para la elaboración del material didáctico hemos utilizado la Nueva Gramática de la lengua española. Fonética y fonología. Voces del español. Vídeo. RAE. 2011. Este material es muy novedoso y nos permite trabajar con el aparato fonador en movimiento: por ejemplo, podemos apreciar la vibración de las cuerdas vocales. También hemos usado la poesía, la música y los trabalenguas para actividades en las clases de pronunciación. Hay muchísimo material para explotar didácticamente en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcos, E. (1965). Fonología Española (4ª Ed.). Madrid: Gredos. (Primera Edición: 1950)

Consejo De Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia Para Las Lenguas, Traducción y Adaptación Españolas del European Frammework, Consejo De Europa ¬ Dirección Académica Del Instituto Cervantes (2002)

Cortés, M. (2002). Didáctica De La Prosodia Del Español: La Acentuación Y La Entonación. Madrid: Edinumen.

Gil, J. (2007). Fonética Para Profesores De Español: De La Teoría A La Práctica. Madrid: Arco/Libros.

González, A Y Romero, C. (2002). Fonética, Entonación Y Ortografía. Madrid: Edelsa.

Llisterri, J. (1989). Introducción A La Fonética: El Método Experimental. Madrid: Síntesis.

Navaro Tomás, T. (1991). Manual De Pronunciación Española (25ª Ed.) Madrid: Consejo Superior De Investigaciones Científicas. (Primera Edición: 1918)

Poch, D. (1999). Fonética Para Aprender Español: Pronunciación. Madrid: Edinumen.

Quilis, A. (1993). Tratado De Fonología Y Fonética Españolas. Madrid: Gredos.

Quilis, A. (2003). Principios De Fonética Y Fonología Españolas (5ª Ed.). Madrid: Arco/Libros (Primera Edición: 1997)

Real Academia Española. (2011). Nueva Gramática De La Lengua Española. Fonética Y Fonología. Madrid: Espasa.

Real Academia Española. (2011). Las Voces Del Español. Tiempo Y Espacio. Madrid: Espasa.

Trubetzkov, N . (1967). Principios De Fonología. Madrid,: Cincel.

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

LA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL

Gemma Santiago Alonso
Universidad de Liubliana
gemma.santiago@ff.uni-lj.si

Santiago Alonso, G. (2013). La enseñanza significativa del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN
Tomando como referencia los aspectos cognitivos que conllevan el aprendizaje de una lengua extranjera, el objetivo de esta comunicación es presentar un acercamiento a la enseñanza significativa del artículo desde el punto de vista de la gramática cognitiva, teniendo en cuenta por un lado el papel que la gramática cognitiva ha ido adquiriendo en los últimos años en el conocimiento lingüístico, y por otro, el potencial pedagógico de la gramática cognitiva y todas las implicaciones didácticas que esto conlleva.

Palabras clave: gramática cognitiva, artículo, enseñanza significativa, modelo operativo

ABSTRACT
Drawing on the cognitive aspects that involve learning a foreign language, the aim of this paper is to present an approach to the teaching for meaningful learning of the Article from the point of view of the cognitive grammar, taking into account on the one hand the role that cognitive grammar has gained in recent years in the linguistic knowledge, and secondly, the pedagogic potential of cognitive grammar and all the didactics implications that entails.
Keywords: Cognitive grammar, article, meaningful teaching, operative model

1. INTRODUCCIÓN

Investigaciones recientes que pretendían resolver la problemática de la adquisición de la selección modal (Llopis, 2009) o temporal (Campillo, 1998) han demostrado su validez y eficacia en estudios empíricos en el aula que trabajaban la gramática desde una perspectiva cognitiva (y su aplicación didáctica) a partir de la creación de modelos operativos.

Siguiendo esta aproximación, y teniendo en cuenta el modelo operativo propuesto por Campillo (1998) y Montero (2011), se ha intentado diseñar una primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo.

Lo que se quiere ante todo es poner de relieve la necesidad de un acercamiento a la gramática cognitiva por su capacidad de poner de manifiesto el carácter simbólico del lenguaje, pues de esta manera, y dentro de una perspectiva de enseñanza de una L2, este acercamiento es capaz de acceder con mayor efectividad a los estudiantes, ya que se considera la gramática como un instrumento capaz de explicar y describir exactamente cuáles son los mecanismos necesarios para construir significados. En el caso concreto de la adquisición del artículo es importante comprender este cambio para poder buscar un valor de operación dentro de la instrucción que sea capaz de permitir a los estudiantes

establecer relaciones entre forma y sus significados de una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre forma y significado.

2. POR QUÉ UNA GRAMÁTICA COGNITIVA

La gramática responde al hecho esencial de transmitir significados, resultado siempre de la elección del hablante. Es necesario, pues, que la gramática tenga en cuenta al hablante como constructor de significados, puesto que él sabe lo que quiere decir en todo momento. Por eso estamos completamente de acuerdo con Campillo, Llopis y Espinosa (2012: 32) en que la gramática no es una cuestión de correcto/incorrecto, sino más bien de grado y dirección. Los nativos eligen entre un repertorio de formas y les mueve la preocupación por transmitir lo más eficazmente posible su intención comunicativa. De ahí que si queremos que la gramática del aula se defina y se practique al igual que la gramática natural, sea necesario poner en práctica una gramática donde aparezcan opciones significativas e intencionales.

Autores como Campillo, Llopis y Espinosa (2012:35) afirman que la gran aportación de la gramática cognitiva está entonces en que, al unir las formas con sus significados, la forma de procesar el mundo que tienen los hablantes de cualquier lengua extranjera se vuelve accesible y comprensible. La gramática cognitiva constituye el mejor soporte para habilitar la búsqueda de significados gramaticales o valores de operación debido a que permite al estudiante un proceso de aprendizaje lógico, un instrumento imprescindible que enseña al alumno a pensar para hablar. Por lo tanto, un acercamiento cognitivo a la enseñanza de aspectos gramaticales supondrá para el alumno una mejora tanto en la percepción de las estructuras más complejas de la L2 como su consiguiente manejo, comprensión y aprendizaje de manera que se dirija al estudiante no tanto hacia el resultado de la elección gramatical como hacia la lógica que lo causa (2012:52).

Al hacerles cómplices de la resolución de problemas, e incluso al dotarles de instrumentos capaces de hacerles cuestionarse las propias reglas que la gramática dicta, lo que conseguimos finalmente es acercarles al descubrimiento de las lenguas como organismos vivos, alejadas de los estrictos y rígidos códigos gramaticales. En definitiva, el trabajo por parte del alumno se convierte ahora en algo significativo, en tanto que el origen de la instrucción es significativa e intuitivamente asimilable. De lo que se trata ahora es:

[…] de integrar la competencia lingüística en la competencia comunicativa, por lo que la exposición a los datos observables al alumno es fundamental y más aún si consideramos que el aprendizaje es más efectivo cuando el alumno realiza los análisis por él mismo, siendo la adquisición del lenguaje no una progresión lineal, sino cíclica, e incluso metamórfica, pues el alumno está constantemente reanalizando datos, reformulando hipótesis, etc. (Cifuentes, 1995: 79)

Como corolario, sería altamente necesario y ventajoso una descripción gramatical de orientación cognitiva enfocada en el carácter representacional de las formas y las estructuras, que unido a explicaciones fundamentadas en concepciones simbólicas configuracionales de la lengua permitiera abordar el problema de la adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales desde una perspectiva mucho más accesible y efectiva para los alumnos de L2. (Santiago, 2010:4).

3. LA GRAMÁTICA COGNITIVA Y EL ARTÍCULO: VALORES SIGNIFICATIVOS DEL ARTÍCULO

Si los rasgos básicos de los nombres propios son su naturaleza referencial e identificadora, los nombres comunes por el contrario carecen de capacidad referencial, y es entonces el artículo el que le otorga dicha capacidad referencial al nombre común, asegurando así la existencia de un referente.

Castañeda y Raya (2009) describen la oposición artículo definido/artículo indefinido a partir de los ejemplos: coge la servilleta/coge una servilleta. A la hora de reconstruir todos los contextos que disparan dichos enunciados, optan por la asociación a la función discursiva como instrumento de reconstrucción (primera y segunda mención). Además, los autores señalan que tampoco es necesaria la presunción estricta de la mención explícita, puesto que en otro ejemplo mencionado en el artículo, ponte la servilleta, lo que realmente se presupone es el conocimiento compartido por parte de los hablantes sobre la servilleta sin ser necesaria una mención anterior. Por otro lado, en muchas ocasiones el uso del definido parece imponerse no tanto por razones discursivas sino por la condición única del objeto al que se hace referencia. Los autores lo ejemplifican con la pregunta ¿cuál es la servilleta más resistente del mercado?, en la que se valora la unicidad por encima de la identificación ostensible como elemento de selección. De esta manera, los autores dan cuenta del rendimiento discursivo de la elección del artículo definido, que aunque puede resultar extremadamente omnipresente, no es más que un ejemplo concreto de un valor de mayor alcance: la expresión de la identificación unívoca e inequívoca de un objeto frente a todos los demás por medio del artículo definido. Es aquí donde los autores otorgan a esta operación de representación ideativa un carácter básico. De tal manera que «la señalización lleva aparejada la unicidad (univocidad) e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco)» (13).

Se puede recapitular todo lo anteriormente mencionado en una primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo, donde se identifique la categoría artículo con tres manifestaciones o representaciones formales: artículo cero, el y un. El contenido simbólico se cifrará, entonces, en la colocación de un objeto en un espacio de percepción del mundo a través de cuya naturaleza dimensional el objeto se hará más o menos ostensible para el oyente. De esta manera, las tres posibilidades de colocación nominal se reorganizarán en función de los estímulos formales capaces de activarse, esto es, de la percepción que tengamos del objeto, ya sea virtual (artículo cero), aproximada (un) o positiva (el). La definición de los valores operativos especificados para cada una de estas posibilidades de actualización nominal queda explicitada en (Ruiz Campillo, 1998 y Montero, 2011):

a) *Artículo el*: el objeto es accesible para el oyente, quien debe inspeccionarlo en el momento de la comunicación en curso. Esto significa que el referente de los objetos representados mediante este colocador debe seleccionarse de entre todos los objetos que en la configuración espacial activada esté sometido a contacto. Por consiguiente, la naturaleza referencial de los objetos debe ser identificable de forma unívoca. De tal manera que la señalización lleva aparejada la unicidad (univocidad) e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco). El valor principal

sería la unicidad o inclusividad, es decir, presentar a los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas.
b) *Artículo un*: el objeto se coloca en cualquier lugar que el oyente sea capaz de prospeccionar en virtud de su conocimiento enciclopédico del mundo del amplio espacio efectivo que rodea al evento de comunicación. Desde un punto de vista receptivo, el hablante proyecta el objeto en un espacio circundante donde el oyente efectuará una aproximación al objeto referido. Se trata entonces de una identificación aproximada, información nueva, referente accesible pero no restringido.
c*) Artículo cero*: el objeto se coloca en el espacio virtual, y queda limitado tan sólo a la pura mención del objeto, que consiste en una especie de retrospección hacia los dominios lingüísticos donde se identifica forma y su respectivo contenido simbólico. Así, el oyente extrae el significado referencial del objeto de su "diccionario mental". Otros valores asociados al artículo cero serían la idea de *cuantificación indeterminada o imprecisa* (asociada a los nombres en plural o a los continuos en singular) e idea de *conjunto de propiedades léxicas* (asociada a los nombres discontinuos en singular).

4. CONCLUSIONES

Con la esta comunicación se ha querido ante todo poner de relieve la necesidad de buscar un valor de operación dentro de la instrucción que sea capaz de permitir a los estudiantes establecer relaciones entre forma y sus significados de una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre forma y significado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castañeda, A. (2006): «Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE». En *Boletín ASELE*, 34, 11–32.

Castañeda, A. y Alonso, R. (2009): «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE». En *Marcoele*, 8, 1–33. http://www.marcoele.com/la-percepcion-de-la-gramatica-aportaciones- de- la-linguistica-cognitiva-y-lapragmatica/

Cifuentes Honrubia, J.L. (1994-95): «Gramática y segundas lenguas». En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, 69–90. http://marcoele.com/descargas/7/garachana.pdf

Garchana Camarero, M. (2008): "Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español". En : *Marcoele*, 7, 1-18.

Montero Gálvez, S. (2011): «El artículo y otros fantasmas del nombre». En: *Redele*, 21, 1-28.

Llopis, R. (2009): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de E/LE*. Tesis Doctoral.

Ruiz Campillo, J.P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis Doctoral.

Ruiz Campillo, J.P, Llopis-García, R. y Real Espinosa, J.M. (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Santiago Alonso, G. (2010): "De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo en español". En: *Verba*, XVIII, 187-198.

ANEXO

ACTIVIDADES PARA TRABAJAR SIGNIFICATIVAMENTE CON EL ARTÍCULO

ACTIVIDAD 1

Tacha la opción correcta y relaciona:

1. Hoy no ha traído el libro de la/Ɵ lengua…
2. Te voy a sacar la/una lengua…
3. Póngame una lengua…
   a) porque eres tonto y feo.
   b) pero que no sea muy grande.
   c) pero si el de física.

De los enunciados anteriores relaciona ahora "lengua" con la interpretación adecuada:

I. No me refiero a ningún objeto concreto.
II. Me refiero a un objeto concreto que no puedo identificar.
III. Me refiero a un objeto concreto que puedo identificar.

ACTIVIDAD 2

Marta era una profesora que trabajaba en una Academia de lenguas desde hacía mucho tiempo. Siempre había sido 1.**una** profesora eficiente en la Academia «International horse», aunque llevaba tiempo queriendo conseguir el puesto de 2.**Ɵ** jefa de estudios sin mucho éxito.

A) Señala si las siguientes afirmaciones son V o F según el texto:

1. En la Academía International Horse solo había una profesora eficiente. V o F

2. Marta le quería quitar el puesto de jefa de estudios a otra profesora. V o F

B) Completa el siguiente texto con los artículos según interpretes la historia:

Un día salió como de costumbre a tomarse el cafecito en el bar de la esquina, y mientras veía en la T.V los problemas de 1. ____ Madrid, decidió que ya estaba harta de todo y que robaría un banco para irse de España a vivir la vida loca en las islas Caimán. Robaría todo el dinero de 2. ____ día y se escaparía en **3.**____ coche hacia el aeropuerto rumbo a las islas.

C) Responde a las preguntas según has interpretado la historia.

1. ¿Estaba viendo Marta el telediario o un programa de deportes?

2. ¿Robaría el banco de día o de noche?

3. ¿Tenía Marta vehículo propio?

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

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN EL CONTEXTO ESCOLAR A TRAVÉS DE AICLE

Inmaculada Clotilde Santos Díaz
Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Málaga
inmapizarra@gmail.com

Santos Díaz, I. C. (2013). Enseñanza de español como segunda lengua en el contexto escolar a través de AICLE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

Los cambios políticos y económicos actuales han llevado al aumento del flujo migratorio en España en la última década. Esta situación dibuja un nuevo panorama educativo en el que se hace patente la necesidad de adaptar el currículo.

A continuación, se presentan orientaciones pedagógicas y las actividades de una unidad didáctica intercultural que utiliza la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE). Su objetivo es doble:

a) Enseñar los contenidos de la asignatura de Historia y Cultura de las Religiones en la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
b) Integrar el aprendizaje de diferentes lenguas: español como segunda lengua para el alumnado no hispanohablante y francés e inglés como lengua extranjera para el resto de alumnado (exceptuando aquellos alumnos cuya lengua materna sea francés o inglés).

Palabras clave: unidad didáctica, educación intercultural, Aprendizaje Integrado de Lenguas y Contenidos (AICLE)

ABSTRACT

The present political and economical changes have produced an increase in the migratory flow in Spain over the last decade. This situation draws a new educational scene that reveals the need to adapt the curriculum.

The pedagogical orientations and activities of a didactic unit based on the Content and Language Integrated Learning methodology (CLIL) are presented below. Its objective is double:

a) *Teaching the contents of Religions Education in the Secondary Obligatory Education.*
b) *Integrating the learning of several languages: Spanish as a second language for non Spanish-speaking students and French or English as a foreign language for the rest of students (with the exception of students whose mother tongue is French or English.)*

Keywords: didactic unit, intercultural education, Content and Language Integrated Learning

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios permiten no solo el enriquecimiento cultural de un pueblo sino también su intercambio lingüístico. Por ello, las políticas educativas actuales abogan por el fomento de una sociedad plurilingüe e intercultural en la que los valores y el aprendizaje de diferentes lenguas juegan un papel esencial.

Tal y como afirma el director de cine y guionista italiano, Federico Fellini, "Un'altra lingua costituisce un'altra visione della vita"[1]. Si trasladamos esta frase al ámbito educativo, observamos que con cada palabra que el alumno adquiere, su bagaje lingüístico y cultural mejora y, en consecuencia, amplía su visión panorámica de la vida.

Para conseguir un aprendizaje plurilingüe existen numerosos programas educativos que defienden la metodología del Aprendizaje Integrado Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE). David Marsh, profesor de la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), acuña y define el término en 1994 como: "CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language".[2]

En Andalucía, la Consejería de Educación publicó en 2008 el *Currículo integrado de las lenguas. Propuesta de secuencias didácticas.* Además de incluir actividades prácticas, se propone el concepto de "currículo integrado de las lenguas (CIL)", que supone la enseñanza integrada de las lenguas presentes en los centros educativos. A diferencia del ACILE, el CIL propone un currículo centrado en las áreas lingüísticas.

A pesar de las diferencias establecidas en dicha publicación, en la práctica efectiva convergen ambas metodologías puesto que el aprendizaje interdisciplinar conlleva una miscelánea de contenidos y lenguas. Por ello, a continuación se propone una unidad didáctica

llamada "Trivial de las religiones" que se sirve del CIL y el AICLE pues no solo favorece el aprendizaje integrado de tres lenguas simultáneamente sino también el aprendizaje integrado de los contenidos de un area no lingüística en lenguas extranjeras. Este tipo de metodología se podría denominar ICLE, es decir, Integración de Contenidos y Lenguas en la Enseñanza.

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada para dar respuesta a una enseñanza plurilingüe en la asignatura de Historia y Cultura de las Religiones ya que:

- Por un lado, se han tenido en cuenta los contenidos de la asignatura de Historia y Cultura de las Religiones, recogidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Por otro lado, se ha simultaneado la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes no hispanohablantes y el francés e inglés como lengua extranjera.

La unidad didáctica propuesta tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado de este tipo de proyecto educativo, relativa a la edad, el sexo, el nivel académico, el idioma materno y la religión, entre otras. Se desarrollará una metodología socio-afectiva, basada en la valoración positive de diferentes culturas, el encuentro y la cooperación.

Las actividades se basan en un enfoque comunicativo y participativo, creando situaciones reales para que el aprendizaje del alumno sea significativo y efectivo. Para ello, se tienen en cuenta tres marcos básicos de referencia: el propio alumnado con sus intereses y motivaciones, el centro escolar y el mundo que nos rodea. El tiempo previsto para la realización de la unidad es de siete sesiones de una hora que podrá flexibilizarse según las necesidades específicas de cada grupo.

2. SEGUNDA SECCIÓN

2.1. Objetivos

- Reflexionar sobre la diversidad de creencias y el respeto hacia las diferentes religiones.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.
- Repasar y aprender conceptos relacionados con las religiones.

- Integrar la enseña de contenidos con la adquisición de lenguas.
- Presentar la actividad a otros niveles educativos para fomentar la convivencia en el centro.
- Mejorar la competencia oral incidiendo en la capacidad expresiva.

2.2. Contenidos

2.2.1. Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar:

- Formular preguntas y responderlas.
- Realizar una exposición sobre un tema preparado con antelación.
- Comprender y producir diálogos en más de un idioma.

2.2.2. Bloque 2. Leer y escribir:

- Leer textos sobre diferentes religiones y ser capaces de extraer la información más relevante.
- Escribir un texto dando la opinión sobre el contenido tratado en clase.

2.2.3. Bloque 3. Conocimiento de la lengua traducido en contenidos funcionales:

- Usar los pronombres interrogativos correctamente.
- Introducir expresiones para organizar el discurso (en su mayoría adverbios)

2.2.4. Bloque 4: Aspectos socioculturales y consciencia intercultural:

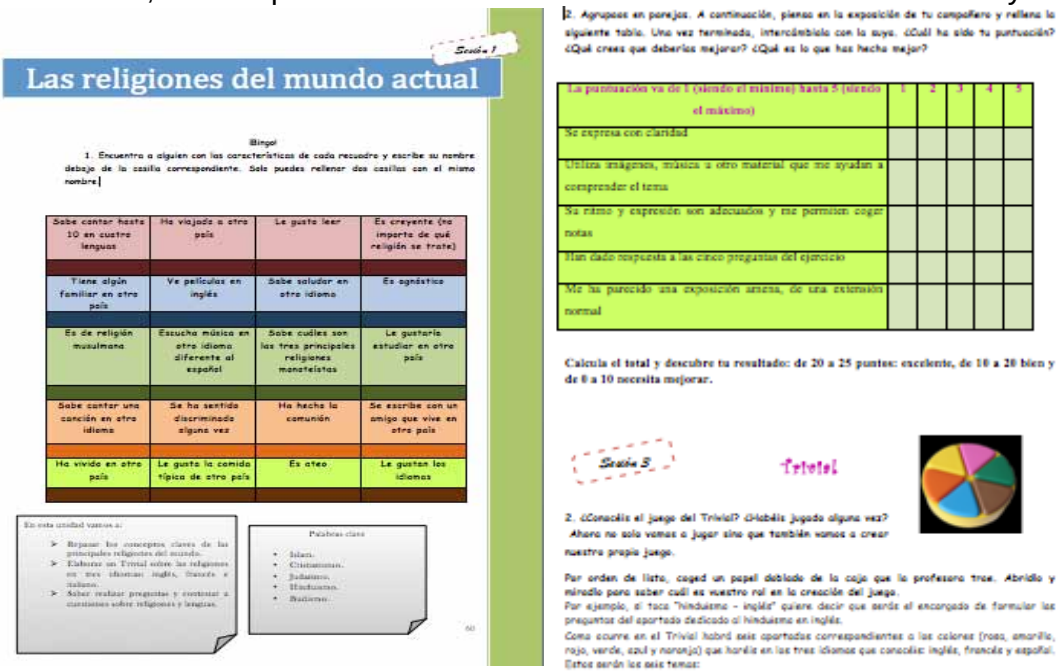
- Conceptos clave relacionados con las creencias religiosas en general.
- Principales características del Islam, el cristianismo, el judaísmo, el hinduismo y el budismo y peculiaridades de otras religiones.

2.3. Actividades

2.3.1. Primera sesión

El objetivo de esta sesión es sensibilizar al alumnado con el tema y prepararlo para realizar la tarea final. Como actividad preinstructiva, los alumnos jugarán a un bingo intercultural.

El profesor repartirá una ficha a cada estudiante con veinte apartados relacionados con la diversidad del grupo para que busquen a un compañero con las características de cada casilla; por ejemplo: un compañero que sea musulmán, haya hecho la comunión, etc. El primer alumno en terminar una fila cantará línea y


Sesión 1

Las religiones del mundo actual

Bingo!

1. Encuentra a alguien con las características de cada recuadro y escribe su nombre debajo de la casilla correspondiente. Solo puedes rellenar dos casillas con el mismo nombre.

Sabe contar hasta 10 en cuatro lenguas	Ha viajado a otro país	Le gusta leer	Es creyente (no importa de qué religión se trate)
Tiene algún familiar en otro país	Ve películas en inglés	Sabe saludar en otro idioma	Es agnóstico
Es de religión musulmana	Escucha música en otro idioma diferente al español	Sabe cuáles son las tres principales religiones monoteístas	Le gustaría estudiar en otro país
Sabe contar una canción en otro idioma	Se ha sentido discriminado alguna vez	Ha hecho la comunión	Se escribe con un amigo que vive en otro país
Ha vivido en otro país	Le gusta la comida típica de otro país	Es ateo	Le gustan los idiomas

En esta unidad vamos a:

- Repasar los conceptos clave de las principales religiones del mundo.
- Elaborar un Trivial sobre las religiones en tres idiomas: inglés, francés e italiano.
- Saber realizar preguntas y contestar a cuestiones sobre religiones y lenguas.

Palabras clave

- Islam.
- Cristianismo.
- Judaísmo.
- Hinduismo.
- Budismo.

2. Agrupaos en parejas. A continuación, pasaos en la exposición de tu compañero y rellena la siguiente tabla. Una vez terminada, intercámbiala con la suya. ¿Cuál ha sido tu puntuación? ¿Qué crees que deberías mejorar? ¿Qué es lo que has hecho mejor?

La puntuación va de 1 (siendo el mínimo) hasta 5 (siendo el máximo)	1	2	3	4	5
Se expresa con claridad					
Utiliza imágenes, música u otro material que me ayudan a comprender el tema					
Su ritmo y expresión son adecuados y me permiten coger notas					
Han dado respuesta a las cinco preguntas del ejercicio					
Me ha parecido una exposición amena, de una extensión normal					

Calcula el total y descubre tu resultado: de 20 a 25 puntos: excelente, de 10 a 20 bien y de 0 a 10 necesita mejorar.

Sesión 3

Trivial

2. ¿Conocéis el juego del Trivial? ¿Habéis jugado alguna vez? Ahora no solo vamos a jugar sino que también vamos a crear nuestro propio juego.

Por orden de lista, coged un papel doblado de la caja que la profesora trae. Abrirlo y mirarlo para saber cuál es vuestro rol en la creación del juego.
Por ejemplo, si toca "hinduismo – inglés" quiere decir que serás el encargado de formular las preguntas del apartado dedicado al hinduismo en inglés.
Como ocurre en el Trivial habrá seis apartados correspondientes a los colores (rosa, amarillo, rojo, verde, azul y naranja) que haréis en los tres idiomas que conocéis: inglés, francés y español.
Estos serán los seis temas:

1. Rosa: el Islam.
2. Amarillo: el Cristianismo.
3. Marrón: el Judaísmo.

el primero en completar todas las casillas cantará bingo. Acabado el juego, se comentarán en clase las respuestas para favorecer la práctica oral y romper el hielo.

Seguidamente, los estudiantes en grupos de cuatro o cinco recaudarán información en internet sobre cada una de las religiones que aparecerán en el Trivial, es decir, el islam, el cristianismo, el judaísmo, el hinduismo y el budismo.

Los aprendices prepararán una exposición con diapositivas que seguirá el orden de preguntas marcado en el ejercicio, dando así respuesta a unos contenidos mínimos.

2.3.2. Segunda sesión

La clase empezará con la presentación por grupos de las diferentes religiones. Para mejorar la comprensión oral y la atención del alumnado, cuando un grupo exponga su trabajo, el resto de compañeros completará una tabla con los contenidos mínimos que deberán adquirir. Esta tabla les servirá de mapa conceptual para organizar las ideas sobre las que tendrán que reflexionar para realizar las preguntas del Trivial.

Para concluir, los alumnos por parejas realizarán una coevaluación puntuando la exposición de su compañero mediante una escala de Likert.

2.3.3. Tercera sesión

Se comenzará la tarea final: un Trivial trilingüe que se dividirá en seis temáticas correspondientes a las cinco religiones de la unidad y a un apartado dedicado a peculiaridades lingüísticas y culturales.

La manera de organizar la clase será muy dinámica ya que formarán varias agrupaciones. En primer lugar, se formarán seis grupos divididos según los colores del tablero, los cuales se subdividirán en tres grupos correspondientes a cada uno de los idiomas.

Acto seguido, los alumnos se clasificarán por idiomas formando tres grupos para redactar las reglas del juego, confeccionar las tarjetas y el tablero y resolver dudas entre ellos.

2.3.4. Cuarta sesión

Tras redactar las preguntas del juego, se confeccionará el tablero. Se intentará que el alumnado extranjero de otras religiones se encargue de su propia religión para así fomentar su mantenimiento, así como de su lengua materna puesto que podrá añadir palabras escritas en su idioma, por ejemplo, la palabra *islam* la escribirá también en árabe الإســلام.

2.3.5. Quinta sesión

Teniendo en cuenta el principio de la autonomía en el aprendizaje cooperativo, cada alumno deberá entregar al profesor individualmente veinte preguntas: cinco formuladas por él y cinco preguntas por cada tema de sus compañeros. Para ello, tendrán que intercambiar preguntas en diferentes idiomas en esta clase favoreciendo así la interacción oral.

2.3.6. Sexta sesión

Los alumnos jugarán al Trivial formando grupos de tres y cambiando de compañeros al final de cada partida.

A continuación, los alumnos completarán un portafolio que ayudará a mejorar tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza.

2.3.7. Séptima sesión

Se creará un debate en el que el alumnado tenga que aportar su opinión respecto a la existencia de unas religiones mejores que otras. A partir de las valoraciones aportadas por cada uno, el profesor podrá conocer los valores adquiridos durante la unidad, tales como el respeto y la tolencia hacia diferentes creencias.

Una vez terminado el debate, el estudiante deberá escribir sus conclusiones personales, lo cual servirá como actividad reflexiva y de repaso del vocabulario estudiado.

3. CONCLUSIONES

A través de la creación de un juego, el alumnado podrá aprender y repasar las religiones más importantes del mundo así como sus características. El papel del profesor consistirá en dinamizar la clase y guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje. En definitiva, se fomentará el aprendizaje entre pares en el que serán los mismos alumnos quienes a partir de unas directrices dadas, busquen información, realicen exposiciones, se autocorrijan, debatan sobre el tema y consigan realizar la tarea final.

Esta unidad didáctica ha sido puesta en práctica en varios grupos de tercero de ESO con alumnos de diferentes creencias y países de origen. Las actividades fueron diseñadas para facilitar la

integración del alumnado inmigrante que formaba parte del programa del Aula Temporal de Adaptación Lingüística, el cual está regulado en Andalucía por la Orden de 15 de enero de 2007.

A pesar de que el Plan de Fomento de Plurilingüismo aprobado en 2005 en Andalucía, no contempla la enseñanza bilingüe en la asignatura de Historia y Cultura de las Religiones, el currículo de esta materia podría adaptarse de igual forma que ocurre con otras áreas similares como Ciencias Sociales para reforzar el aprendizaje de idiomas extranjeros. De esta forma, se podría sacar más provecho de una asignatura en ocasiones desatendida pero con una asignación lectiva nada desdeñable en tercero de la ESO (dos horas semanales).

El balance de las actividades realizadas en clase fue muy satisfactorio y superó con creces las expectativas iniciales. Por un parte, se consiguió aunar el aprendizaje de diferentes lenguas con el contenido de un área no lingüística y, por otra, se favoreció la integración del alumnado inmigrante en su grupo ordinario puesto que por diversas razones, como la falta de comunicación con sus compañeros de clase, se producían segregaciones según el país de nacimiento del alumnado.

Teniendo en cuenta que la idiosincrasia de una lengua lleva de la mano el aprendizaje de una cultura, la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar no se puede concebir sin la inmersión del alumnado inmigrante en nuestra cultura. A la postre, el enriquecimiento cultural entre el alumnado es recíproco: mientras que el alumnado inmigrante aprende nuestra lengua y cultura, enseña su cultura y lengua de origen a sus compañeros.

Para concluir, cabe mencionar la célebre cita de Naïm Boutanos presente en el prólogo del Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía: “El hombre es enemigo de lo que ignora, enseña una lengua y evitarás una guerra. Expande una cultura y acercarás un pueblo a otro”.

NOTAS

1 Una lengua diferente es una visión diferente de la vida.

2 AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boutanos, N. (2004). *Rencontrer la langue arabe*. Paris: Albouraq.

Consejería de Educación. *Currículo integrado de las lenguas. Propuesta de secuencias didácticas.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008.

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

Marsh, D. (2002). Content and Language Integrated Learning. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Boja número 33 de 14 de febrero de 2007.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Boja número 167 de 22 de agosto de 2008.

Sánchez, F. y otros (1998). *Psicología social.* Madrid: McGraw-Hill.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 5 de 5 de enero de 2007, páginas 677 a 773 (97 págs.)

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

WEBSITES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING: DESIGN, CONTENTS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Juan Solís Becerra
University of Murcia
jasolis@um.es

Teresa Marqués-Aguado
University of Murcia
tmarques@um.es

Esther Giménez Quiñonero
University of Murcia
gimenez.esther@gmail.com

Solís Becerra, J., Marqués Aguado, T., Giménez Quiñonero, E. (2013). Websites for English Language Teaching: Design, Contents and Pedagogical Implications. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación está hoy en día muy extendido en el campo de la educación. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras se pueden encontrar una gran cantidad de recursos digitales en Internet, entre los que destaca el creciente número de sitios web. Sin embargo, la información que proporcionan estos sitios web es muy variada: actividades, enlaces a otros sitios web, lecturas, recursos multimedia, herramientas para interactuar con otros estudiantes o profesores, etc. En este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar las principales características de un corpus de sitios web representativos. Este corpus está formado por sitios web (término que usaremos para referirnos tanto a los sitios web como a los blogs) creados por profesores de Inglés de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España.

Palabras clave: TIC, blog, sitio web, inglés como lengua extranjera, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Educación Secundaria post-obligatoria

ABSTRACT

The use of Information and Communication Technologies is widespread in the field of education nowadays. In the case of foreign language teaching, a wide range of digital resources is available on the Internet, including an increasing number of websites. However, the information that can be obtained from these sites is varied: activities, links to other websites, readings, multimedia resources, tools to interact with other students or teachers, etc. In this line, the aim of this paper is to analyse the main characteristics of a corpus of representative websites. This corpus consists of websites (general term used to refer both to websites and blogs) created by English language teachers in Compulsory and Post-Compulsory Secondary Education in Spain.

Keywords: ICT, blog, website, English as a foreign language (EFL), Compulsory Secondary Education (CSE), Post-Compulsory Secondary Education (PCSE)

1. INTRODUCTION

Nowadays, the importance of Information and Communication Technologies (ICT) not only in our personal and professional lives, but also in the educational area, is unquestionable. ICT play a major role in the educational context, as they may be approached from different standpoints: as a course in order for students to get to know how these technologies work, as a methodological resource in the teaching and learning

of other courses, and also as a management tool in educational centres or institutions, to mention but a few (see Cabero, 2000).

Out of these three approaches, in this article we will only consider ICT as methodological resources in Language Teaching and Learning (LTL), which has experienced a substantial change due not only to the appearance of ICT but also to other changes in the teaching practice itself. Accordingly, students are no longer mere receivers of contents; instead, they can produce their own contents — hence becoming the focal point of their own learning process (Palomo et al., 2008: 13) thanks to the use of ICT and to the new methodological principles surrounding them (Roig, 2007: 223). It now seems that blackboards, textbooks and students' workbooks are not the only source of knowledge any more. Indeed, more sophisticated resources, such as computers and interactive whiteboards, have come to the fore, and their popularity is widespread among educational centres following the support from educational authorities, who have funded such devices to promote the use of ICT both inside and outside the classroom. But besides these "physical" resources, there is a huge amount of applications and tools that have arisen in the field of ICT with the evolution of the Internet and that can be accessed anywhere and at any time. It is also easy to find online resources created by other language teachers and which are ready to be used in the classroom.[1] These resources are usually stored in websites or, more recently, in blogs, which are of great interest for LTL and whose main pedagogical use is the possibility to create real contexts of communication by using synchronous and asynchronous tools, especially in the latter. Last, but not least, electronic corpora — compiled especially over the last decades — can also be used both for linguistic research and for LTL. Some of the most notorious ones in this field are SACODEYL (http://www.um.es/sacodeyl/index.htm) and ELISA (http://www.uni-tuebingen.de/elisa/html/elisa_index.html), but there is still a lot to be done in the field of education, such as creating different corpora according to the objectives of the research under way.[2]

Such is the current importance of ICT in LTL that the official educational curricula for different educational levels in the area of English language teaching (ELT) promote their use in the development of the different skills, in the way to access cultural knowledge and even in the assessment criteria. As a matter of fact, the use of ICT is explicitly stated as one of the main objectives for the courses in which English is taught. The example of the curriculum for English courses at CSE level[3] may suffice to illustrate this point, as it gathers the following aspects in which ICT are involved:

- Technological processes raise the interest in foreign languages.
- The development of ICT turns foreign languages into an essential tool for communication.
- ICT are valuable not only for their use as information tools, but also as learning tools applied to linguistic purposes.
- The oral linguistic model must derive from a numerous set of speakers to be able to collect variations and nuances, hence the key role of audiovisual media and ICT.

The use of ICT in LTL is widely known as Computer Assisted Language Learning (CALL). This term appeared in the 1980s and was used to refer to *learning a language by using computer technology*. Understandably, and as suggested above, the use of such kind of ICT evolved over the following decades. Hence, in the 1990s a new term appeared, TELL, which stands for Technology Enhanced Language Learning and which accounted for a new phenomenon at that time: the Internet. The Internet and web-based tools have changed the methodologies used in LTL, as they go beyond the use of

digital software and other physical media. Nevertheless, the widespread term used nowadays to refer to the use of ICT in LTL is CALL.

The history of CALL has been traditionally divided into three phases, which Warschauer and Healy (1998) called *behaviouristic*, *communicative* and *integrative*. After revising Warschauer and Healy's proposal, Bax (2003) re-named the previous phases *restricted*, *open* and *integrated*. Through these phases, the use of ICT makes it possible for the student to evolve from being a mere receiver of information (reflected, for instance, in fill-in-the-gaps exercises) to having a wider range of options that allow for team work and for autonomous and active learning.

It is true that ICT are very useful in LTL, insofar as their main characteristics (i.e. interactivity, innovation, interconnection, digitalisation, image and sound quality and diversity, fast access to a vast amount of information, immediate communication and storage capacity; see González and Mouriz, 2007), allow us to cater for the three paramount aspects in our discipline: motivation (Istifci et al., 2011), the use of communication tools and the access to information and other resources (Marques, 2000). Yet, some drawbacks of their use in LTL have also been reported in the literature, such as the anxiety and addiction that they may create among users, the availability and technical maintenance of resources in the centres, and the lack of teacher training.

Nevertheless, the use of these resources and their effectiveness must be assessed by identifying some assessment criteria that may help determine whether their current use is correct. This way, deficiencies can be spotted and solutions that may be of help for both students and teachers can be proposed accordingly. In this line, some proposals to assess the use of ICT in education can be found in Barberà et al. (2008), or in Dudeney and Hockly (2007) in the particular case of websites. However, each resource must be individually analysed and evaluated taking into account its specific features.

This will be the starting point of this article: to analyse a corpus of websites created by English language teachers belonging to Compulsory and Post-Compulsory Secondary Education (CSE and PCSE, respectively). For the purpose, the aims and methodology of the study are first described, together with the data analysis procedure. Then, the results are presented along with the discussion. Finally, the conclusions and the pedagogical implications of the study are drawn.

2. THE STUDY

The present section describes the procedure followed to carry out the study, including the selection of objectives, the methodology followed and the mechanisms used to analyse the data obtained.

2.1. Rationale and aims

In the light of the discussion in section 1, the present study seeks to survey the structure and contents of websites (including blogs and websites) that may be used for the teaching of English in CSE and PCSE in Spain, in an attempt to cast light on the potentialities of such resources. Hence, the following research questions have been taken as objectives for the research:

- Are there any common patterns as for the structure of websites?
- What types of exercises can be found?
- How are the skills promoted in these websites?
- What type of interaction takes place, if any?

2.2. Methodology for corpus compilation

In order to provide an objective answer to these questions, an *ad-hoc* corpus has been compiled for the purpose. The process followed to compile the corpus has gone through several phases of sifting. First, a hundred websites related to the learning of English were found by using the search engine *Google*, which lists first the most frequently visited web resources, especially when such a general term is keyed in. Second, the websites specifically aimed at the teaching of English as a foreign language (EFL) in the stages under scrutiny (CSE and PCSE) were selected. The number of resulting resources amounted to fifty, a figure that was further reduced by choosing only those that were identified as products created by a CSE or PCSE teacher or promoted by a secondary education centre. Valuable as they could be, unidentified resources were discarded on the grounds of the fact that they might not correlate with the contents, skills and competences — as well as their distribution — across the stages in CSE and PCSE. These steps led to the final configuration of the corpus, which comprises eighteen websites.[4]

2.3. Data analysis

In order to suitably analyse the corpus, a series of objective and well-defined parameters had to be sought. For the purpose, Dudeney and Hockly's list of criteria (2007: 34) served as a model. According to them, there are four standard criteria, which can be further specified to assess websites for language teaching as follows. They also remark that particular criteria may stand out depending on the ultimate objectives, although linguistic accuracy and content is clearly an essential factor when using websites for LTL (2007: 35):

1) Accuracy
   - Who wrote the page? Is this person an expert in the subject matter?
   Check qualifications, experience – look for an 'about me' link.
   - Is the page content reliable and factually correct?
   Cross-reference with other similar websites and encyclopaedias.
2) Currency
   - Is the content up-to-date?
   Check factual information against other reliable sources.
   - When was the page last updated?
   Check for information at the bottom/top of the page.
3) Content
   - Is the site interesting and stimulating?
   Consider the content from your learners' point of view.
   - Is it attractive and easy to navigate?
   Check the colour combinations, the logic of the links and visual structure.
4) Functionality
   - Does the site work well? Are there any broken links?
   Be sure to check all pages, and follow all links to all pages you intend to use.
   - Does it use a lot of large files or alternative technologies (e.g. Flash?)
   Check how quickly it loads for learners; check sound, video and animation work.

An adapted evaluation template was devised on the basis of the former and filled in for each website under analysis. Besides the key aspects reflected in the research questions, other data were gathered for an adequate identification and categorisation, and these were eventually found to be valuable to analyse other aspects not considered at first. Therefore, four blocks of information have been completed for each website:

a) Identification. This block gathers information on the author (this is of paramount importance, since this was one of the criteria for inclusion in the corpus), the centre of education he or she is based at, the stage(s) of CSE or PCSE that the resources are aimed at, and the date of the last update.
b) Macrostructure. Under this heading, information about the layout and parts of the website is collected.
c) Contents. Information on the activities relating to the four skills (reading, writing, listening and speaking) is presented together with remarks on the grammar, pronunciation and vocabulary promoted in each resource.
d) Interaction. Since websites and blogs fall within the limits of Web 2.0 (which seeks to foster communication and interaction among users), one of our main interests is to check whether this interaction really takes place. In order to analyse it, its presence or absence in each website is stated and, in the case of the former, attention is paid to the type of interaction (i.e. student-student, teacher-student and student-teacher).

All these variables were plotted into several charts, and the number of activities complying with each requisite calculated. Since our study keeps in line with the teaching and learning of EFL, the grids mostly account for types of exercises, as well as for the skills promoted.

2.4. Results and discussion

In the following sections, the main findings regarding the four blocks of information outlined in section 2.3 are presented and discussed.

2.4.1. Identification

As specified above, only those websites designed by CSE and PCSE teachers have been selected, an item of information that may be gathered in many cases from the URL itself. Accordingly, four groups have been established for classification for practical reasons, as shown in Table 1: a) eye-catching URL, which are those intended to catch the attention of potential users, as in http://goodatenglish.com.blogspot.com.es; b) URL including the teacher's name, as in the case of http://www.isabelperez.com); c) URL including the name of the educational centre, as with http://ieslavereda.ingles.wordpress.com; and d) others, a category under which URL not related to the previous ones have been placed, as in http://www.alternativa-joven.org/pilarotano/indices/indice_1ciclo.html):

URL	Total
Eye-catching URL	6
URL with teacher's name	5
URL with educational centre's name	4
Others	3

Table 1. Identification: URL

As shown in Table 1, the most widely used ones are those in group a) (6 out of the 18 websites). The main reason to use these URL is that other users interested in EFL — apart from the students themselves — become interested in the website and access this information. The URL with names of teachers or of educational centres amount to 5 and 4, respectively, all of which are blogs. These seem to be the most reliable ones

since, although the date of the last update may not be explicitly given, it is easy to know the last time that a user accessed the website by checking the last post.

An additional and interesting detail that the data show concerns the origin of the websites, since more than half have been created in Andalucia (10 websites). Madrid and Valencia rank second, with 2 websites each. The retrieval of these data responds to the selection criteria used by *Google* to select the information, not to any preference in the design of the study.

2.4.2. Macrostructure

Before proceeding any further, and in the light of the examination of the data gathered from the corpus analysis (see Table 2 below), a distinction has to be made between blogs and websites, two options that are found at the macrostructure level.

On the one hand, *blogs* are defined by Dudeney and Hockly as follows: "A blog is an abbreviation of the term 'weblog'. A blog is a regularly updated journal or newsletter in the form of a web page, usually kept by one individual and intended for public consumption" (2007: 183).[5] On the other hand, a *website* is described as "a collection of files on the Internet, which can be accessed by a user via a single 'url' or website address" (2007: 187).

A series of differences may then be pointed out: while websites are more stable and may be simply used by the webmaster to store files (or data of various kinds), blogs are regularly updated and are created with a conscience for a potential audience, hence fostering communication. This means that posts can be added by any user(s). The structure also differs: a journal format is preferred for blogs, but there are no such restrictions for websites. Thus, the most important difference in terms of their use for LTL is that blogs encourage communication and interaction in various directions (see also section 2.4.4), from which students can benefit:

Type	Total	Template / domain	Total
Blogs	13	Blogspot	11
		Wordpress	2
Websites	5	.com	3
		.org	2

Table 2. Macrostructure: data on formats and templates

As shown in Table 2, blogs clearly outnumber websites. Even though blogs are normally less flexible in terms of the distribution of contents than websites (since standard templates are commonly used, with the posts in the middle and the tags on either side), they are more in tune with the tenets of the Web 2.0, hence facilitating communication and interaction (via posts, for instance). Other practical reasons for the prevalence of blogs may also be found: it is more difficult to create a website than a blog, inasmuch as more technical knowledge is needed.

As for the template used, the data evince a clear preference for that of *blogspot*. On the contrary, no preference has been found for domains in websites, since the frequency for *.com* (which is more common for commercial entities) is slightly higher than that for *.org* (frequently used for non-commercial websites, such as the ones of educational institutions).

2.4.3. Content

The main data on the content obtained in the analysis are presented in Table 3. As can be seen, the variables used are those of the different sections in which this block

was divided: on the one hand, the skills and other relevant aspects in LTL (see section 2.3) and on the other hand the types of activities:[6]

	Writing	Reading	Listening	Speaking	Grammar	Vocabulary	Pronunciation	TOTAL
Error correction					5			5
Gap-fill		4	3		17	2		26
Matching			2		7	9	1	19
Multiple choice		6	4		15	9	3	37
Sentence building					1			1
Transforming					6			6
Translation exercises		1				3		4
True/False		2			1	1	1	5
Two options					5	1		6
Word order					10	2		12
TOTAL	0	13	9	0	67	27	5	171

Table 3. Content: types of activities

The grammar and vocabulary sections stand out in Table 3 on account of their high frequencies (67 and 27, respectively), while oral skills like listening (9) and pronunciation (5) show some of the lowest frequencies. The number of listening activities is slightly higher due to the fact that resources from other sources (such as *Youtube*) can be uploaded to websites and blogs to develop students' listening skills. Only two (productive) skills, speaking and writing, are never addressed in the corpus under analysis. This may be put down to the fact that those skills are fairly difficult to assess by using electronic means.

As for the types of activities used to develop the aspects previously analysed, multiple-choice exercises are the most common (37), followed by gap-filling ones (26). In turn, sentence building and error correction are the least used ones (found in 1 and 5 websites, respectively).

An analysis of the relationship between both parameters (skills and types of activities) evinces that gap-fill exercises are indeed frequent when dealing with grammar (17 websites), followed by multiple-choice activities again in the grammar section (15 websites). In 10 websites word-order activities are used to cater for grammar, hence ranking third in our classification. The section on vocabulary appears in the fourth and fifth positions (9 websites each) with matching and multiple-choice activities.

These data allow us to suggest that in spite of using ICT to present the activities, some skills (such as oral ones) and some kinds of activities which demand a more complex cognitive process from students are frequently neglected. Hence, they should be promoted in a near future to get closer to the main pedagogical principles in LTL.

2.4.4. Interaction

As shown in Table 4 below, no interaction has been found in 13 out of the 18 websites analysed. In other 4 websites the kind of interaction found is teacher-student, since the teachers propose some topics to comment on and the students have to discuss them. Only one website fosters the interaction between peers, and this may be explained by the fact that the blog includes a forum in which students can talk to each other. The scarcity of interaction noted in the corpus under analysis calls for a reflection to take advantage of the possibilities offered by ICT to communicate with each other and to interact, which are some of the key issues at stake in LTL:

Type of interaction	Total
No interaction	13
Teacher-student	4
Student-student	1

Table 4. Types of interaction

3. CONCLUSIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

As explained above, it is clear that ICT have gradually entered the educational scene with the aim to improve the LTL methods, as in the case of EFL for CSE and PCSE. In this scenario, students are encouraged to become autonomous learners, as well as to be responsible for their own learning process. That is precisely the main role intended for ICT in the teaching environment. However, the present analysis has shown that work still lies ahead in order to make the most out of ICT in LTL.

Out of all the websites analysed, and taking into account the parameters surveyed through the evaluation template employed, the most comprehensive one is that by Isabel Pérez. Indeed, this website is a reference for teachers at all educational levels on account of the wide range of resources and didactic proposals presented in it. Yet, this is clearly a website (used in a general sense), a type of resource that does not particularly lend itself well to fostering interaction (a typical feature of blogs); instead, this is a repository of materials of various kinds. In this line, it must also be stressed that almost all the resources analysed are repositories of materials, which are grouped into categories and which vary from website to website. On the contrary, and as also pointed out above, blogs typically show a standard structure based on the template employed.

As for the contents identified through this corpus-based analysis, receptive skills receive much more attention than productive ones (both writing and speaking), which are clearly neglected. This may be partly justified on the grounds of the characteristics of the ICT employed (websites and blogs), which do not especially favour the assessment of such skills. Nowadays, and despite the potentialities of ICT to address other areas and contents, grammar has not lost its prevalent position, since most of the resources surveyed contain a wide range of exercises on this area. This is combined with the clear preference for gap-fill exercises. Thus, the corpus analysis suggests that students' creative potential is not significantly fostered; instead, a behaviouristic approach seems to have been adopted – one which was typical of the first stages of development of ICT.

The results obtained for the interaction parameter are, contrary to our expectations, rather negative. There are very few sites which encourage it and, in most of these cases, there is only teacher-student interaction, that is, there is room for a simplified type of bidirectional interaction but no exchange of ideas and opinions among peers. Such type of interaction is one of the cornerstones in LTL, and it is essential for students to become involved in communication situations and to interact with other peer students (Dukes, 2005: 4).

To conclude, it can be argued that this study has, to a certain extent, evinced that there is a need to create websites which are more efficient in the field of EFL both for CSE and PCSE. This points out at two areas in which more work should be conducted: on the one hand, students' creativity must be enhanced especially when giving an answer to particular tasks set; on the other hand, resources should be used as spaces that allow for interaction and communication to take place.

ENDNOTES

[1] See Dudeney and Hockly's classification and analysis of the main digital resources used in LTL and their pedagogical proposals for effective use (2007). This classification includes word processors, websites, Internet-based project work (such as webquests and treasure hunts), resources known as Web 2.0 (blogs, wikis and podcasts), e-mail, online reference tools (dictionaries and thesauruses) and technology based courseware (DVD, CD-Rom, etc.).
[2] See Reppen (2010), Römer (2011) and, in the case of secondary education, Braun (2007), for a more detailed state of the art and for the research lines using corpora in LTL.
[3] See the Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
[4] The full list of the websites compiled in the corpus is provided in the Appendix.
[5] Dudeney and Hockly also provide a classification and description of the types of blogs that may be found in the field of language teaching (2007: 87-90), along with a series of guidelines on how to use them with learners (2007: 91-93). See also Solís Becerra et al. (2011) for more features of blogs, as well as for the pedagogical implications of their use in LTL.
[6] This classification of activities has been adapted from Verdú and Coyle's proposal (2002).

REFERENCES

Barberà, E., Maura, T. and Onrubia, J. (coords.) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Sevilla: Graó.

Bax, S. (2003). CALL: Past, Present and Future. *System*, vol. 31, no. 1, p. 13-28. Available at:<http://moodle.bracu.ac.bd/pluginfile.php/6302/mod_resource/content/1/Stephen%20Baxs%20Call%20past,%20present%20and%20future.pdf>. Last accessed: 20/ 11/2012.

Braun, S. (2007). Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora. *ReCALL,* vol. 19, no. 3, p. 307-328.

Cabero, J. (2000). La aplicación de las TIC ¿esnobismo o necesidad educativa? *Red Digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 1, w/p. Available at:<http://reddigital.cnice.mec.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html>. Last accessed: 20/11/2012.

Dukes, C. (2005). Best practices for Integrating Technology into English language Instruction. *News Wire. SouthEast Initiatives Regional Technology in Education Consortium,* vol. 7, no. 1, p. 3-6. Available at: <http://www.seirtec.org/publications/ newswire/vol7.1.pdf>. Last accessed: 20/11/2012.

ELISA (English Language Interview Corpus as a Second Language Application) Corpus. (n.d.). Department of Applied English Linguistics, University of Tübingen [online]. Available at: <http://www.uni-tuebingen.de/elisa/html/elisa_index.html>. Last accessed: 20/11/2012.

González, M. and Mouriz, Y. (2007). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Impacto en los sistemas educativos* [online]. Available at: <http://www.gestiopolis.com/canales8/ger/nuevas-tecnologias-de-informacion-y-comunicaciones-y-su-impacto-en-sistemas-educativos.htm>. Last accessed: 20/11/ 2012.

Istifcy, I., Lomidazde, T. and Demiray, U. (2011). An effective role of e-learning technology for English language Teaching by using a meta communication actors. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, vol. 12, no. 4, w/p. Available at: <https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde45/pdf/article_12.pdf>. Last accessed: 20/11/ 2012.

Marques, P. (2000). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones* [online]. Available at: <http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm>. Last accessed: 20/11/2012.

Palomo, R., Ruiz, J. and Sánchez, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0.* Sevilla: Editorial MAD.

Reppen, R. (2010). *Using corpora in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Roig, R. (2007). Internet aplicado a la educación: webquest, wikis y webblog. In J. Cabero (Coord.), *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, p. 223-243. Madrid: McGraw Hill.

Römer, U. (2011). Corpus Research Applications in Second Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, p. 205-225.

SACODEYL (System-aided Development and Open Distribution of European Youth Language) Corpus. (2008). University of Murcia and University of Tübingen [online]. Available at: <http://www.um.es/sacodeyl/index.htm>. Last accessed: 20/11/2012.

Solís Becerra, J., Marqués Aguado, T. and Martínez Rubio, R. (2011). Aplicaciones prácticas de la Web 2.0 en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: El blog. In J. Ruiz y J. Sánchez (Coords.), *Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia*, w/p. Málaga: Universidad de Málaga.

Verdú, M. and Coyle, Y. (2002). *La enseñanza de inglés en el aula de primaria: propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Warschauer, M. and Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, p. 57–71. Available at: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html>. Last accessed: 20/11/2012.

APPENDIX

This appendix collects the URL of the websites examined and included in the corpus. The compilation process was carried out from December 2011 to April 2012.

a) <http://www.isabelperez.com/>
b) <http://www.iescerrodelviento.com/ana/inicio>
c) <http://www.ieslosremedios.org/~josefina/>
d) <http://englishteachermargarita.blogspot.com/>
e) <http://ieslaveredaingles.wordpress.com/recursos-2/1%C2%BA-bachillerato>
f) <http://www.englishextension.blogspot.com/>
g) <http://www.wildriverrunner.blogspot.com/>
h) <http://www.alternativa-joven.org/pilarotano/indices/indice_1ciclo.html>
i) <http://elblogdetuprofesor.blogspot.com.es/>
j) <http://englishforeso.wordpress.com/>
k) <http://goodatenglish.blogspot.com.es/>
l) <http://alhajarsecondaryschool.blogspot.com.es/>
m) <http://www.montsemorales.com/>
n) <http://teriruipe.blogspot.com.es/>
o) <http://myplaceforenglish.blogspot.com.es/>
p) <http://maricarmensalas.blogspot.com.es/>
q) <http://englishisallaround.blogspot.com.es/>
r) <http://letsuseenglish.blogspot.com.es/>

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

CONTRASTE DE PATRONES TEMÁTICOS EN GÉNEROS PERIODÍSTICOS EN ESPAÑOL E INGLÉS: UN ANÁLISIS DEL CORPUS PARA DESARROLLAR RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL IFE EN ESCUELAS VENEZOLANAS DE PERIODISMO.

Koritza José Subero Pérez
Universidad Complutense de Madrid
ksubero@estumail.ucm.es

Subero, K. (2013). Contraste de Patrones Temáticos en géneros periodísticos en español e inglés: un análisis del corpus para desarrollar recursos didácticos para la enseñanza del IFE en escuelas venezolanas de periodismo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

Nuestro estudio propone explorar la selección del Tema y la estructura de la oración (Van Dijk, 1988; Fairclough, 1995; Lavid et al, 2009). Nos centramos en realizar un análisis lingüístico completo de textos originales de dos géneros periodísticos (noticias y editoriales), así como en un contraste del uso del idioma inglés y español en estos géneros con el fin de elaborar, en el futuro, ciertos materiales de enseñanza IFE para estudiantes venezolanos de periodismo.

Palabras clave: Lingüística de corpus, Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fínes Específicos (IFE), Teoría Sistémica-Funcional, Patrones Temáticos, Análisis de Géneros Periodísticos.

ABSTRACT

Our study sets out to explore the Theme selection and sentence structure (Van Dijk, 1988, Bell, 1991; Fairclough, 1995, White, 1998, Lavid et al., 2009). We have focused on a complete linguistic analysis of original texts from two journalist genres (news reports and editorials), particularly within the use of English and Spanish languages in order to elaborate, in the future, ESP teaching materials for venezuelan journalist students .

Keywords: Corpus linguistics, ESP Teaching, Systemic – Functional Theory, Thematic Pattern, Journalistic Genre Analysis.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los medios de comunicación han jugado un papel central para el estudio general del lenguaje y problemas de la lingüística inglesa a través de una gran cantidad de estudios cuantitativos de corpus, basados en géneros. De igual manera, han contribuido, desde distintas perspectivas, a nuestro conocimiento de ciertas características lingüísticas del inglés en diferentes géneros periodísticos, tales como noticias, reportajes y editoriales.

Autores como Halliday (1985) advierten que el uso el Tema en la construcción de los textos es esencial para el concepto de "organización" y "elección" que tienen los escritores en cuanto a los contextos y situaciones en las que los textos han sido producidos. Halliday (1985: 53) afirma que “la función textual de la cláusula es construir un mensaje" y la estructura Tema/Rema es la "forma básica de la organización de la oración como mensaje". En consecuencia, esta construcción de oración “Tema/Rema”, mencionado por Halliday, puede también ayudar con el estudio de la lengua escrita, proporcionando una serie de ideas sobre cómo están construidos los textos.

Por otro lado, el trabajo de Swales (1990) y los enfoques de Bathia (1993), centrados gran parte en el estudio cuantitativo y cualitativo del análisis de género en la enseñanza y el aprendizaje de IFE, han demostrado que existen muchas ventajas en la utilización de análisis de género con fines pedagógicos para la IFE. Así pues, estas investigaciones señalan que junto con aprender el lenguaje de un contexto especializado, los estudiantes también puede establecer una conexión importante entre el uso del idioma inglés y su intención comunicativa, al igual que con su efecto en un contexto significativo.

Por todo lo anterior, nuestro estudio propone analizar la tematización de tipos de procesos, participantes y circunstancias seleccionadas en noticias y editoriales británicas y venezolanas; examinar las diferencias o similitudes en la escogencia experiencial de Tema; determinar si existe alguna evidencia de que esos Temas seleccionados aparentemente tienen alguna relación con los diferentes géneros a los cuales estos géneros pertenecen o a razón de la naturaleza gramatical de los dos idiomas; iniciar la

planificación de acciones pilotos como recursos didácticos (Lesson Plans) para cursos IFE para periodistas venezolanos.

Nuestra hipótesis es que nuestro corpus podrá mostrar más similitudes, en respecto de organización y selección temática que diferencias entre idiomas, pero una alta diferencia entre géneros, la cual supone que entre propósitos de géneros de noticias, los escritores organizan los textos y seleccionan los Temas de diferentes formas. Estos resultados pueden sugerir una guía útil para el diseño de materiales didácticos IFE para periodistas venezolanos.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo describe una metodología que combina el uso de textos originales para el estudio contrastivo de los fenómenos lingüísticos. Por ende, el corpus de investigación de este estudio consiste en un grupo de 180 artículos, el cual fue clasificado en el contexto de dos idiomas: inglés y español. Dichos artículos, extraídos de las versiones en línea de periódicos británicos (*BBC* y *The Guardian)* y venezolanos (*El Nacional* y *El Universal)* de mayor calidad y ampliamente leídos, fueron seleccionados al azar desde noviembre 2010 hasta abril 2011.

Para llevar a cabo el análisis, dividimos el corpus (desde ahora BBCG&NU) en tres sub-categorías. La primera de ellas engloba los tipos de textos informativos más importantes: Noticias (45%), Editorial (31%) y Reseña (24%). En tanto, la segunda sub-categoría considera distintos tópicos, tales como política, finanzas, deportes y editoriales institucionales o personales, entre otros. Finalmente, la tercera división está basada en las tres secciones fundamentales de los artículos periodísticos: el titular, la entrada y el cuerpo.

Tomando en consideración tales clasificaciones, escogimos, al azar, 25 oraciones de cada uno de los cuatro periódicos, obteniendo finalmente 100 oraciones para llevar a cabo un análisis lingüístico de los idiomas mencionados y la estructura de cada oración (metafunción experiencial y textual), así como su extensión y tipo de vocabulario utilizado. Todos los modelos lingüísticos son interpretados en términos funcionales, lo que resulta en una caracterización general de las clases típicas del lenguaje y la estructura que podemos encontrar en los textos periodísticos.

2.1 Procedimientos

En primer lugar, el análisis léxico del BBCG&NU fue realizado a través del software *Wordsmith 6.0,* disponible en http://www.lexically.net/wordsmith, el cual fue usado para investigar cómo las palabras se comportan o se utilizan en los textos. En segundo lugar, examinamos manualmente la aplicación del modelo de análisis de transitividad, propuesto por Halliday (1985), para estudiar la metafunción experiencial y textual en las 100 oraciones tomadas como muestras del BBCG&NU. Entre las técnicas que esta segunda parte del estudio requería, hemos tomado notas, observado los procesos, participantes y tipos de circunstancias en la posición del tema; y guardado los resultados en documento de Microsoft Excel, con el fin de, finalmente, poner en contraste los idiomas y los géneros periodísticos antes mencionados.

En tercer lugar, estos resultados se analizaron mediante un sistema interactivo de cálculo en línea conocido como *Chi-Square* (http://people.ku.edu/~predicador/CHISQ/chisq.htm), el cual es frecuentemente utilizado por los investigadores para establecer la importancia de los datos de frecuencia observados en sus estudios.

3. RESULTADOS

El análisis temático ha mostrado a los participantes Actor y Sensor (quién) como los puntos más comunes de inicio de las cláusulas para ofrecer información objetiva o subjetiva de noticias, seguido por las circunstancias de ubicación espacial y temporal (dónde y cuándo), que son aplicables a ambos géneros e idiomas. Por otra parte, en este orden de ideas, es más común en idioma Español el uso de procesos materiales con elipsis y la inversión de sujeto/verbo como recurso de cohesión y coherencia. En el análisis de los resultados también se ha demostrado que hay diferencias morfo-sintácticas entre el idioma Español y el Inglés, que han mostrado un efecto sobre las opciones de la selección del tema. Estas diferencias se refieren principalmente a su control del orden de palabras, en español, puede ser más pragmáticamente controlado, mientras que en Inglés es gramaticalmente más controlado. En el nivel de uso de contenido temático y su elección en los estudios de género se ha demostrado que ciertos patrones se asocian a través de los textos de del mismo género periodístico,

aunque con algunas variaciones, pero hay variaciones más notables en los textos que pertenecen a diferentes géneros informativos. Estas diferencias en los textos que pertenecen al mismo género puede deberse a la interpretación del escritor y en el efecto que el escritor quiere hacer en el lector.

4. CONCLUSIONES Y PROYECTO FUTURO

En líneas generales podemos decir que los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las noticias y editoriales británicas y venezolanas, aunque se sitúan en la misma línea mediática, se asemejan y se diferencian entre sí en varios niveles en cuanto a la estructura de sus textos y sus características léxico-gramaticales. Estos géneros están relacionados con sus propósitos finales, el contexto actual de los acontecimientos, las limitaciones institucionales para la formalidad de calidad, claridad y así, sucesivamente (Bhatia, 1993). Por lo tanto, las comparaciones parecen ser un buen medio para que periodistas y estudiantes de IFE comprendan por qué estos textos se escriben en la forma en que están y por qué son diferentes unas de otras. Asimismo, esto también ratifica su importancia como recurso educativo IFE para periodistas, proporcionando una base para facilitar una adecuada transferencia no sólo de los contenidos y el léxico, sino también el conocimiento de género, sus estructuras y características lingüísticas de un contexto a otro, así como del español al idioma inglés.

Finalmente, proponemos la aplicación de tales resultados a través de una propuesta breve y concreta del análisis contrastivo entre idiomas y géneros. Sin embargo, por razones de espacio, en esta oportunidad solo mostraremos una de las fichas elaboradas para estudiantes de periodismo, nivel intermedio de Inglés de la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.

Unidad Didáctica: "Writing News"
Ficha 1: "Class Story"
Objetivo: Familiarizar al alumno con modelos de progresión temática frecuentemente usados en la noticia.
Descripción: Esta actividad consiste en que los alumnos, en grupos, desarrollen un texto a partir de una frase establecida desde el inicio por el profesor.
Ejemplo: "Mary was walking home late last night because her car broke down".
Cada alumno deberá añadir una frase al texto, desarrollando el tema de la frase anterior (ej: Mary) o la información que aparece en el rema de la misma (ej. last night / her car)
Destrezas: Comprensión lectora y expresión escrita.
Variantes: Este ejercicio se puede realizar con diferentes oraciones iniciales por grupo, así como utilizando determinadas estructuras (reporting verbs) o tiempos verbales establecidos por el profesor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings.* London: Longman

Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.

Halliday, M. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London; Edward Arnold.

Lavid, J., Arús, J. and L. Moratón. (2009). "Comparison and translation: towards a combined methodology for contrastive corpus Studies". In Pascual Cantos and Aquilino Sánchez (eds.) *International Journal of English Studies*. *Special issue on Recent and Applied Corpus Studies*: 159-173.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

L'UTILISATION DES MOYENS INFORMATIQUES AU COURS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Natalia Surguladze
Batumi ShotaRustaveli State University, Georgia
n.sourgouladze@yahoo.fr

Mikheil Surguladze
Tbilisi Caucasus University, Georgia
mi_surguladze@cu.edu.ge

Surguladze, N. ; Surguladze M. (2013), L'utilisation des moyens informatiques au cours de l'apprentissage de la langue française. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

Résumé

Dans les conditions modernes du développement de la société humaine la formation acquiert le rôle définissant. Une des directions prioritaires du développement de la société est l'informatisation de la formation.
Le procès de l'informatisation de la formation demande non seulement les nouveaux équipements, mais aussi les nouvelles formes et les méthodes de l'enseignement, la nouvelle approche du procès de l'enseignement.
À la comparaison des matériels informatiques d'apprentissage, les manuels typographiques et les audio-vidéo cours, il faut marquer en premier lieu l'avantage méthodologique et technologique présentés par l'ordinateur.
Les matériels informatiques d'apprentissage possèdent la variété des caractéristiques des moyens inhérents seulement à ces aspects de l'enseignement.
Grace aux moyens informatiques, au cours de la leçon on peut décider des tâches à plusieurs projets. À chaque leçon les apprenants reçoivent "l'augmentation" vers la possession pratique par la langue étudiée. On peut s'exprimer de la meilleure prononciation des paroles en étudiant des nouveaux mots, de nouvelles forme et structure grammaticales, de l'analyse des textes littéraires, du vocabulaire, et de bien de choses utiles dans l'acquisition des connaissances selon la culture du pays de la langue étudiée dans le domaine de la littérature, de la musique, de l' histoire, c'est-à-dire les apprenants s'immergent à la culture et à la psychologie nationale du pays de la langue étudiée.

Mots clés: *la technologie, l'information, l'apprentissage, l'Internet*

L'introduction

L'utilisation de l'ordinateur personnel, la technologie du multimédia et le réseau global d'information d'internet influence sur le système de la formation, en provoquant les changements considérables du contenu et les méthodes de l'enseignement des langues étrangères. Devant le professeur moderne se pose le problème de la recherche du nouvel outil pédagogique.
L'ordinateur permet qualitativement de changer le contrôle de l'activité des apprenants, en assurant de plus la flexibilité de la gestion par le procès d'étude. Le rôle du professeur est pas moins important dans ce cas. Il choisit les programmes informatiques pour la leçon, les documents didactiques et les devoirs individuels, aide

les apprenants en train du travail, évalue leur connaissance et leur développement. L'application de la technique informatique fait et permet de réaliser le choix argumenté de la meilleure variante de l'enseignement.

L'application de l'ordinateur comme l'outil pour le travail est très variée et diverse. Il peut en quelques secondes examiner la bibliothèque électronique et trouver l'information nécessaire.

1. Le rôle de l'ordinateur dans la technologie moderne communicative de l'enseignement des langues étrangères

En utilisant de l'ordinateur il faut examiner l'activité verbale communicative dans trois aspects : **Premièrement,** ce sont les relations libres des élèves en régime du temps réel au moyen du courrier électronique et les réseaux d'information, c'est-à-dire établir le dialogue authentique par écrit entre les partenaires selon la communication.

Deuxièmement, c'est la coopération interactive de dialogue appris avec l'ordinateur, à qui on poursuit les buts réels de la communication, c'est-à-dire établir le dialogue entre homme et machine.

Troisièmement, ce sont les relations apprises dans la classe en train du travail avec les programmes informatiques jouant le rôle de la motivation pour la communication et le moyen de la reconstitution des conditions de la situation relationnelle.

La spécificité de l'objet de la langue étrangère détermine par l'application active et opportune de l'ordinateur aux leçons. Le composant principal du contenu de l'enseignement de la langue étrangère est l'enseignement des divers aspects de l'activité de la parole : la conversation, l'audition, la lecture, l'orthographe. Le programme informatique est le home-trainer, qui organisera le travail individuel, dirige et réunit les conditions, auxquelles les élèves forment indépendamment leurs connaissances.

La spécificité de l'objet de la langue étrangère détermine par l'application active et opportune de l'ordinateur aux cours. Le composant principal du contenu de l'enseignement de la langue étrangère est l'enseignement des divers aspects de l'activité de parole : la conversation, l'audition, la lecture, l'orthographe. Le programme informatique est le home-trainer, qui organisera le travail indépendant, dirige et réunit les conditions, auxquelles les apprenants forment indépendamment les connaissances précieuses, car les connaissances reçues dans l'aspect prêt, très souvent ne restent pas dans la mémoire. L'utilisation des ordinateurs aux leçons de la langue étrangère - le besoin du temps.

À la comparaison des matériels informatiques d'apprentissage, les manuels typographiques et les audio-vidéo cours, il faut marquer en premier lieu l'avantage méthodologique et technologique présentés par l'ordinateur. Les principaux parmi eux sont les suivants :

- l'individualisation de l'enseignement;
- opérer par de grands volumes de l'information;
- l'influence complexe multi sensorielle sur de divers canaux de la perception par la voie de l'utilisation du texte, du son, de l'animation, de la vidéo;
- la quantité non limitée de devoirs;
- l'octroi immédiat de la liaison inverse etc.

Les matériels informatiques d'apprentissage possèdent la variété des moyens inhérents seulement à ces aspects de l'enseignement. De principales caractéristiques distinctives des moyens informatiques de l'enseignement en tout, et les programmes d'apprentissage en particulier, sont les suivants :

- l'interactivité;
- la multi sensorité;
- la capacité d'adaptation;
- la non-linéarité des représentations de l'information;
- l'individualité du design;
- la nécessité de la préparation spéciale de l'utilisateur pour le travail avec le programme.

L'interactivité. Le terme "interactif" signifie " dialogique". L'interactivité du programme informatique est sa capacité à conduire "le dialogue" avec l'utilisateur, c. à d. réagir aux demandes introduites par l'utilisateur ou l'équipe. Les moyens de la conduite du dialogue entre l'homme et la machine et son contenu sont définis par le niveau technique et le type des programmes.

La multi sensorité - des moyens informatiques de l'enseignement – l'utilisation de l'ensemble des moyens pour la représentation de l'information (le texte, le son, les graphiques, les animations, la vidéo) nous permet de décider les tâches importantes pédagogiques : s'orienter vers de divers canaux de la perception de l'apprenant; varier les régimes de la représentation de l'information; montrer les phénomènes dans le dynamisme; insérer de l'apprenant dans les documents d'apprentissage du devoir, l'exécution duquel est difficile ou impossible sans utilisation de l'ordinateur.

Les moyens de la visualisation en forme de l'animation illustrant le mouvement des organes de la parole, et l'oscillogramme montrant l'amplitude de l'hésitation du son, permettent évidemment de présenter les procès accompagnant de la production des paroles, et comparer la prononciation personnelle avec d'exemple à la base de la comparaison des oscillogrammes.

La capacité d'adaptation dans les équipements informatiques comprend la capacité de changer automatiquement le fonctionnement en dépendant des aspects définis du travail, l'état ou les conditions extérieures. Pour l'enseignement par ordinateur les possibilités adaptives du système signifient la présence des moyens de l'individualisation de l'enseignement.

La non-linéarité des représentations de l'information– les programmes informatiques se distinguent principalement des moyens typographiques. Si le contenu du manuel traditionnel est présenté comme la succession linéaire des paragraphes, le contenu du programme informatique est caché de l'utilisateur. La réception de l'information exhaustive sur le remplissage substantiel des devoirs et sur les documents référentiels, sur le système de l'aide, sur les modes possibles du travail, les particularités de la liaison inverse est impossible et demande l'étude soigneuse des documents d'étude. Il y a une possibilité de l'utilisation parallèle du dictionnaire, du système de traitement de textes, des documents référentiels.

L'individualisation peut se réaliser à l'aide du choix, par exemple :

- du niveau de la complexité du document étudié;
- des quantités de devoirs;
- du temps sur l'exécution des devoirs;
- des systèmes de l'évaluation;

La leçon moderne de la langue étrangère est une formation complexe. Grace aux moyens informatiques, au cours de la leçon on peut décider les tâches à plusieurs

projets. À chaque leçon les apprenants reçoivent "l'augmentation" vers la possession pratique pour la langue étudiée. On peut s'exprimer de la meilleure prononciation des paroles en étudiant des nouveaux mots, de nouvelles forme et structure grammaticales, dans l'acquisition des connaissances selon la culture du pays de la langue étudiée, dans le domaine de la littérature, de la musique, de l' histoire, c'est-à-dire les apprenants s'immergent à la culture et à la psychologie nationale du pays de la langue étudiée.

La variété par celui-là, les aspects de l'activité, le pittoresque, le charme captivant des programmes informatiques provoquent l'intérêt immense chez les élèves. Les CD-ROM-disques existant aujourd'hui permettent de déduire l'information en forme du texte, le son et la vidéo représentation.

La tâche du professeur comprend la création des conditions de l'acquisition pratique par la langue pour chaque apprenant, le choix de telles méthodes de l'enseignement, qui permettraient à chacun de manifester son activité et sa créativité. La tâche du professeur c'est activer l'activité cognitive de l'apprenant en train de l'enseignement des langues étrangères. Les technologies modernes pédagogiques tels, comme l'enseignement dans la coopération, la méthode de projets, l'utilisation des nouvelles télématiques, les sources d'internet aident à réaliser l'approche orientée et personnelle dans l'enseignement, assurent l'individualisation et la différenciation de l'enseignement en prévoyant des capacités des enfants, leur niveau, les dispositions etc.

Aux cours j'utilise les nouvelles méthodes avec les disques CD ou DVD, très souvent proposé par les éditions françaises (par ex. : **Le nouvel édito, Alter ego** (Didier, CLE International et d'autres). Il aide beaucoup dans la préparation des devoirs, sur ce disque on donne les dialogues à de divers sujets. Les étudiants ont la possibilité de l'immersion au milieu authentique communicatif, en ayant devant eux-mêmes le texte en français avec sa traduction. On peut compliquer les devoirs, en fermant la traduction et le texte lui-même. On peut apprendre ici, comment se servir de la bibliothèque virtuelle, visiter virtuellement n'importe quel musée du monde. Sur le disque est magnifiquement présenté le document sur le pays de la langue étudiée : les événements actuels et les personnalités historiques; la culture et les inventions et plusieurs etc. Sur le disque, la grammaire est présentée en forme de l'explication du nouveau document, et puis on donne les tests autocorrectifs selon les plus diverses catégories grammaticales, les dictées etc.

Le test informatique, comme n'importe quel test, donne la possibilité d'individualiser et différencier aussi les exercices de différents niveaux. En plus, les tests de l'ordinateur permettent de revenir aux questions non récupérées et faire "le travail sur les erreurs".

Souvent à mes cours il y a les présentations créées à la base du programme Microsoft Office PowerPoint comme sont l'introduction du nouveau document lexical, les phénomènes grammaticaux de la langue française, le récit de la civilisation et l'histoire de la langue étudiée ou l'introduction à la philologie romane. Les apprenants aiment accomplir les devoirs domestiques en forme des présentations. Dans ce cas on a la possibilité de réaliser le potentiel créateur, en choisissant indépendamment la forme de la présentation du document, le moyen et la succession de son exposition. C'est l'approche différentielle de l'enseignement. Dans ma pratique il y a beaucoup d'exemples, comment l'étudiant montrant les connaissances, crée indépendamment et présente assurément le document préparé d'un haut niveau. La possession assurée par l'ordinateur permet d'augmenter le jugement porté sur soi-même et, en plus, élargir son horizon et recevoir les nouvelles connaissances.

Chaque présentation est déjà le projet accompli avec l'aide de la technologie informatique. La méthode des projets est toujours orientée vers l'activité indépendante des apprenants - individuel, en paire, en groupe, lequel ils accomplissent pendant l'intervalle de temps défini. Cette méthode se croise organiquement avec la méthode de l'enseignement dans la coopération, la méthode problématique et scientifique de l'enseignement. Ici, l'aide inestimable d'Internet peut accorder. L'accès rapide à une diverse information, l'utilisation de toutes les possibilités multimédia permettent de réaliser les idées les plus courageuses et inattendues. Si l'on possède non seulement les moyens principaux du travail sur l'information, mais aussi sur les programmes plus complexes, dans ce cas la création des projets réellement uniques est possible.

À présent les étudiants dans les recherches de l'information supplémentaire s'adressent de plus en plus souvent à Internet. Internet contient les possibilités énormes d'information et les services pas moins impressionnables. Ce n'est pas étonnant que les professeurs de la langue étrangère selon la dignité aient estimé le potentiel du réseau global Internet. Celui-ci crée les possibilités uniques pour l'étude de la langue étrangère, en se servant des textes authentiques, communiquer avec les porteurs de la langue; il crée le milieu naturel de langue.

Au réseau Internet se trouve la quantité immense de cours authentiques apprenant pour un différent niveau de la possession de la langue : le karaoké des chansons, les poésies, les dialogues, l'enseignement de la lecture, le vocabulaire thématiques, la grammaire, la quantité immense de textes littéraires des différents genres et les exemples de l'analyse des textes etc. On peut passer vidéo le voyage par de divers itinéraires touristiques, par les musées, voir les films français etc.

Je vous présente les sites d'internet qui sont bien utilisés par moi aux cours du français:

www.lepointdufle.net
www.françaisfacile.fr
www.azurlingua.fr
www.maxicours.com
www.zampeta.fr
www.projects-abroad.fr
www.polarfle.com
www.phonetique.free.fr
www.apprendre-le-français
www.eclipse-éducation.fr
www. infosbrevesFG@wanadoo.fr

1. Les résultats des sources informatiques au cours de l'enseignement d'une langue étrangère.

Il n'y a pas de besoin dire que l'ordinateur facilite le travail du professeur en premier lieu du point de vue de la psychologie. Les étudiants sont motivés et passionnés avec la possibilité de travailler indépendamment en utilisant les moyens techniques. Le document étudié est donné dans l'aspect "vivant" et porte dans lui-même la fonction de l'interactivité. De diverses illustrations, les modèles multimédia et interactifs lèvent le procès de l'enseignement en haut niveau. On ne peut pas retrancher le facteur psychologique : Pour l'adolessant contemporain, il est beaucoup plus intéressant de percevoir l'information notamment sous une telle forme, qui l'aide avec des schémas

SITOGRAFÍA

http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000019.nsf/voTodosporId/B104F9F0D0029604C1257164004032BE?OpenDocument

CLAVE (Diccionario de uso del español actual). Versión en línea [http://www.smdiccionarios.com/]

NOTAS

[i] *Devenir* se usa como sustantivo para referirse a un cambio, transformación o transcurso de algo; ej. *El devenir de los tiempos ha transformado las ricas y florecientes culturas de la Antigüedad en pobres países dependientes de otros.* (Clave en línea). Al utilizarse como verbo, *devenir* asume el significado de suceder, producirse o venir de forma repentina o inesperada; ej. *En esta situación nos puede devenir cualquier cosa.* (Clave en línea).

[ii] El título del libro es *Didattica di lingue affini.*

[iii] Es suficiente con mencionar los llamados falsos amigos y los calcos lingüísticos muy comunes en la combinación lingüística español-italiano.

[iv] Cabe aclarar que este último verbo difiere de los dos primeros en términos de uso y construcción. Sin detenernos en la cuestión, podemos decir que, desde cierto punto de vista, su traducción al español se podría efectuar mediante el verbo *hacer*.
Ejemplo: Le sue parole ***mi hanno reso*** *molto orgoglioso*
Sus palabras ***me han hecho*** *muy orgulloso.*

[v] En el lenguaje especializado relativo a la didáctica y práctica de la traducción, se utiliza la locución "traducción pasiva" para referirse a la traducción de la lengua extranjera a la lengua madre, mientras que con "traducción activa", se hace referencia al proceso inverso (lengua madre>lengua extranjera).

[vi] Enfermar (verbo adjetival) *Vs* Poner(se) enfermo (verbo + adjetivo).
Ruborizarse (verbo adjetival) *Vs* Ponerse rojo (verbo + adjetivo).

[vii] Sin embargo, hay que puntualizar que pueden darse algunas excepciones como por ejemplo el verbo "doctorar(se)". En principio, este verbo tiene que ver con la esfera profesional, por lo que se podría considerar como una excepción.

[viii] Nos urge aclarar que las consideraciones elaboradas en esta aportación abordan el tema de la traducción no desde una perspectiva profesional, sino didáctica y pedagógica. Se trata, en concreto, de poner la práctica de la traducción al servicio de la didáctica de lenguas extranjeras. Siguiendo a Hurtado Albir (2011: 55), se trata de "la utilización de la traducción de textos en la didáctica de lenguas, donde el objetivo de la traducción es esencialmente un perfeccionamiento lingüístico". Para un análisis más pormenorizado sobre el tema de la traducción pedagógica y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, consúltense Cuéllar Lázaro (2004) y García-Medall (2001), que recogemos en la bibliografía final.

[ix] Consideramos el "uso" (por parte de hablantes nativos) como un parámetro significativo a la hora de valorar la frecuencia y el empleo de determinados ítems lingüísticos.

[x] Como veremos a continuación, el verbo "quedarse" tiene características que hacen que se pueda colocar tanto en el primer grupo como en el segundo.

[xi] En este caso concreto, nunca es posible adoptar la traducción con el verbo italiano *diventare*. Además, cabe señalar que, a este respecto, existe cierto paralelismo en términos de uso entre "ponerse" y "estar" (ponerse/estar sentado).
[xii] En este caso, un nativo italiano optaría a la segunda versión, o sea el verbo adjetival.
[xiii] Este es el caso en el que el verbo "diventare" es sustituido por "rendere". No obstante, notamos que es posible mantener el primer verbo, efectuando una expansión mediante el recurso al verbo "fare" (hacer) (lo fanno diventare).
[xiv] En italiano, sería común encontrar fórmulas como: *lo fecero impazzire/lo resero pazzo*, lo que conlleva un proceso de cambio inesperado.
[xv] Con el verbo "quedarse", es raro encontrar en italiano frases con *diventare*. Este es uno de los numerosos casos en los que no existe una correspondencia exacta entre *diventare* y los *Verbos de cambio*.
[xvi] En este caso, es muy común encontrar la expresión "está hecho un hombre".
[xvii] En este caso, nunca es posible que vaya seguido de un adjetivo.
[xviii] La forma "llegar a + sustantivo" puede ir seguida de términos que indican profesión*: ministro, profesor, etc.*.
[xix] Este es uno de los casos en los que se da una alternancia entre dos adjetivos: *bello vs guapo.* En la lengua común, se usa con más frecuencia "ponerse guapo".
[xx] Los ejemplos propuestos en el estudio contrastivo llevado a cabo en este artículo se han elaborado también sobre la base de la información recabada en el CREA, con miras a averiguar su efectiva relevancia y pertinencia.
[xxi] La definición del CREA se ha extraído del siguiente enlace: http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000019.nsf/voTodosporId/B104F9F0D0029604C1257164004032BE?OpenDocument.
[xxii] Sin pormenorizar la cuestión, estamos de acuerdo con otros autores en abogar por la elaboración de obras lexicográficas bilingües más completas que presenten las debidas contextualizaciones y situaciones comunicativas, ya que el material del que disponemos en la actualidad no siempre facilita la información más adecuada y coherente.

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

¿CÓMO SE TRADUCE EL VERBO *DIVENTARE* AL ESPAÑOL? LOS VERBOS DE CAMBIO EN LA CLASE DE E/LE: UN ESTUDIO CONTRASTIVO ESPAÑOL-ITALIANO

Giuseppe Trovato
Università degli Studi di Catania, (Italia)
trad.espa@gmail.com

Trovato, G. (2013). ¿Cómo se traduce el verbo *diventare* al español? Los verbos de cambio en la clase de E/LE: un estudio contrastivo español-italiano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

El objetivo del artículo es el de afrontar el campo de estudio del grupo verbal en español, con especial énfasis en los llamados verbos de cambio o devenir, que pueden resultar problemáticos para todo estudiante italófono, incluso en los niveles más avanzados. A través de nuestro análisis, nos proponemos ofrecer una aproximación a las modalidades con que cuentan los estudiantes italianos de español como L2 a la hora de expresar acciones que supongan cambio o transformación, dependiendo de los matices que se quieran enfatizar (cambio repentino o inmediato, cambio paulatino, cambio a lo largo del tiempo, etc.). Nos planteamos igualmente ofrecer, a través de un somero estudio contrastivo, una respuesta a las dudas expresadas por el alumnado italófono a la hora de llevar a cabo actividades de traducción inversa (italiano>español) que conlleven la transposición lingüística del verbo italiano "diventare".

Palabras clave: Verbos de cambio, didáctica de lenguas afines, estudio contrastivo español-italiano, tareas de traducción italiano-español, estudiantes italófonos.

ABSTRACT

The present article is aimed at tackling the field of study regarding the so called 'verbos de cambio' (verbs expressing change and transformation) within the Spanish verbal system. Our objective is to provide Italian students with valuable guidelines when it comes to dealing with expressing a change or a transformation in Spanish, or carrying out translation tasks from Italian into Spanish. We will therefore offer a contrastive overview and analysis between Spanish and Italian, highlighting the various ways and alternatives Italian students have at their disposal according to the

type of action or change they wish to express as well as the context in which the change takes place.

Keywords: Verbs expressing change, didactics of related languages, Spanish-Italian contrastive analysis, translation tasks from Italian into Spanish, Italian students studying Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo nace motivado por la necesidad de ofrecer una respuesta al sinfín de interrogantes planteados, en numerosas ocasiones, por grupos de estudiantes italianos a la hora de afrontar el tema de los llamados verbos de cambio o devenir, con especial referencia a las actividades de traducción inversa (italiano>español). Nos hemos dispuesto, por lo tanto, a elaborar algunas reflexiones de carácter didáctico y traductológico, con el fin de facilitar las tareas de transposición lingüística italiano-español. Muy a menudo constatamos que el verbo italiano *diventare* se convierte automáticamente, en los escritos y en las traducciones de nuestros estudiantes, en el *devenir* español, sin plantearse una reflexión metodológica sistemática y concienzuda. Cada vez que nos encontramos con el uso de *devenir*, el 99% de las veces equivocado, nos dedicamos a tareas pedagógicas de desambiguación, proporcionándoles ejemplos concretos y contextos comunicativos donde sí cabe el uso correcto de "devenir"[i]. Aparte del uso equivocado de "devenir", se produce mucha confusión a la hora de distinguir y emplear correctamente verbos como "hacerse, ponerse, volverse, quedarse, llegar a ser y convertirse en". Cabe señalar que estos problemas se manifiestan también en estudiantes con niveles más altos, como por ejemplo el nivel B2 y, en ocasiones, C1 del MCER. Lo anteriormente expuesto nos ha empujado a preguntarnos cuáles son las razones que hay detrás de estas dificultades, con el propósito de poner coto a estos problemas de índole lingüística y traductora y ofrecer, a continuación, algunas pautas metodológicas a la hora de tratar esta cuestión espinosa, pues los diccionarios bilingües español-italiano/italiano-español, con los que contamos, en contados casos, nos ofrecen la ayuda que necesitamos.

2. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS AFINES: ESPAÑOL E ITALIANO

Todos los docentes de lenguas extranjeras sabemos perfectamente cuál es el papel que desempeña el sistema verbal a la hora de impartir nuestras clases, sobre todo a partir de las etapas iniciales, donde los estudiantes entran en contacto con una nueva forma de comunicar y de expresar determinados conceptos, no sólo lingüísticos sino también culturales. Hay quien afirma que trabajar con dos lenguas distantes provoca que no se consigan activar estrategias de aprendizaje eficaces en el largo plazo, dada la evidente brecha lingüística, mientras que en el caso de lenguas afines (español-italiano), las cosas se simplificarían porque, al guardar un estrecho parentesco lingüístico, es muy probable que los estudiantes reconozcan y asimilen, con más soltura, determinados rasgos sintácticos, léxicos y semánticos. A decir verdad, no estamos totalmente de acuerdo con esta postura; es más, es nuestra convicción que la afinidad lingüística puede entrañar muchas dificultades, susceptibles de desembocar, en el mediano y largo plazo, en interferencias lingüísticas y fosilizaciones que, si no se corrigen oportunamente, será muy difícil erradicar de los estudiantes.

Dentro de los estudios sobre lingüística contrastiva español-italiano, llevados a cabo en el panorama académico italiano, destaca el trabajo pionero de Calvi[ii] (1995). La autora, ya en ese entonces, se planteaba que:

> Nessuno oserebbe negare che lo spagnolo e l'italiano sono lingue simili, come lo sono più o meno tutte le lingue imparentate dalla comune origine latina. Uno dei criteri linguistici che possono servire per misurare questa somiglianza è quello segnalato da Robert Di Pietro (1971). […] due lingue sono simili in proporzione al numero e all'ordinamento gerarchico delle regole condivise nei livelli intermedi, cioè tra la struttura profonda e la struttura superficiale.
> (Calvi, 1995: 83)

Calvi (*op. cit.*) analiza a fondo la distancia a nivel fonológico y léxico así como las analogías y los contrastes estructurales y las convergencias pragmáticas y culturales que se manifiestan a la hora de comparar las lenguas que nos ocupan y concluye que (*op. cit.*: 96):

> […] la sensazione di familiarità sperimentata al primo approccio non rimane costante nel tempo e non si applica allo stesso modo a tutti gli aspetti della lingua. A mano a mano che procede nello studio, il principiante abbandona l'illusione iniziale di poter imparare senza sforzo: le affinità presentano risvolti ingannevoli e le differenze strutturali sono superiori al previsto. Parallelamente, si fa strada la percezione di una certa alterità culturale, che rafforza il senso di distanza; ma le diversificazioni sono spesso sottili, occulte dietro a facciate di somiglianza.

En otro estudio, Calvi (2004) sintetiza su postura de manera emblemática o nos brinda su visión de conjunto de la contrastividad lingüística español-italiano:

> Tanto la facilidad como las trampas debidas al estrecho parentesco lingüístico se han convertido en lugares comunes: el aprendizaje del español por parte de italianos (y viceversa) está visto como tarea fácil o incluso innecesaria, puesto que en casos extremos se obtiene la compresión recíproca hablando cada uno su propio idioma; pero cuando el contacto con la otra lengua es más prolongado, domina la sensación de "falsa amistad".

Lo anteriormente citado pone de relieve que muchos estudiantes italianos, especialmente durante las primeras etapas de su recorrido de aprendizaje, se dejan llevar por el fenómeno de la transferencia positiva, esto es, transfieren con éxito determinados elementos lingüísticos a la lengua meta, lo que facilita su proceso de adquisición lingüística y el fortalecimiento de su interlengua. Sin embargo, conforme van progresando en el aprendizaje del español y alcanzan niveles más avanzados, se dan cuenta de que no pueden darlo todo por sentado y, al adoptar la estrategia de la transferencia lingüística, las cosas se complican porque la influencia del italiano amenaza con determinar una transferencia negativa y les hace correr el riesgo de incurrir en error[iii].

3. LOS VERBOS DE CAMBIO: MARCO TEÓRICO GENERAL

A tenor de esta breve panorámica sobre la didáctica de lenguas afines como son el italiano y el español, podemos empezar con el análisis del tema que nos ocupa, a saber la expresión del cambio en italiano y español y las diferencias que se desprenden a lo largo del proceso traductor (del italiano al español). Cabe destacar que a la fecha no disponemos de un número conspicuo de publicaciones y estudios científicos que aborden dicho tema, sin

contar el hecho de que muchos manuales de gramática española para extranjeros apenas tratan la cuestión, sin centrarse en la complejidad que este tipo de verbos puede entrañar para determinados colectivos de estudiantes. De ahí que nos propongamos ofrecer una aportación, si procede significativa, a este campo de estudio, desde una perspectiva contrastiva y traductológica.

En términos generales y siguiendo a Bosque y Demonte (1999), podemos enmarcar los verbos de cambio dentro de la categoría de los llamados *verbos pseudo-copulativos*, o sea "un conjunto de verbos cuyo contenido semántico es esencialmente aspectual, y que denotan cambio de estado o, a veces, de posición" (Bosque, Demonte, 1999: 2511). También F. Matte Bon (2000) en su *Gramática comunicativa del español* dedica algunas páginas al tema de los verbos de cambio, subrayando que, a diferencia del italiano, en español no existe un único verbo, lo que no hace sino dificultar el proceso de aprendizaje/adquisición del español L2. Los verbos a los que hacemos referencia son *volverse, ponerse, quedarse, hacerse*, por mencionar los más comunes. Dichos verbos expresan un cambio o una transformación que viene como consecuencia o reacción de un hecho o una acción previos, cuyo resultado, en ocasiones, puede ser inesperado o dar lugar a un nuevo estado o situación. En líneas generales, al comparar cómo el italiano y el español expresan la noción de cambio, podemos atrevernos a afirmar que en italiano se refleja esencialmente el resultado del proceso de cambio, a través de verbos "comodín" como *diventare, divenire, rendere*[iv]. Por el contrario, como hemos adelantado antes, la lengua española ofrece numerosas posibilidades a la hora de expresar el cambio, además de reflejar cómo dicho cambio, alteración o transformación se ha producido, dentro de una situación comunicativa dada o a lo largo de un período de tiempo. Asimismo, como veremos a continuación, es conveniente aclarar que en español, el uso de un verbo de cambio en lugar de otro, se debe a varios factores, entre los cuales sobresalen los siguientes: cambio de estado físico o mental, cambio voluntario o involuntario, cambio repentino, cambio duradero, cambio a raíz de un proceso paulatino, cambio que implica un esfuerzo, etc.. Estos aspectos, sin embargo, no están contemplados en la teoría de los verbos de cambio de la lengua italiana, donde lo solucionamos todo (o casi) con *diventare/divenire*.

Al hilo de estas consideraciones previas, resulta claro que la expresión del cambio difiere notablemente de una lengua a otra, lo que acarrea serias dudas para estudiantes italófonos que se enfrenten a tareas de traducción inversa o activa[v]. Lo que acabo de exponer encuentra aval en otros estudios en la materia. Prestigiacomo (2005: 474-475) pone de manifiesto que:

> [...] una delle difficoltà maggiori con cui i scontrano gli studenti italofoni è costituita senz'altro dalla totale disomogeneità che le due lingue presentano nell'espressione del concetto di cambio di stato, quale che sia l'ambito di riferimento della trasformazione e il soggetto che l'ha subita o, diversamente, provocata.

A continuación, ofrece su punto de vista acerca de cómo los docentes de español deberíamos presentar este conjunto de verbos para que el aprendizaje de nuestros estudiantes sea fluido y ágil (*op. cit.*: 476):

> Se consideriamo, infatti, che una differenza sintattica implica anche una variazione di significato, ci rendiamo conto che per insegnare un uso corretto e cosciente dei cosiddetti *Verbos de cambio*, non possiamo limitarci ad una semplice esposizione di tipo normativo-tradizionale, dovendo invece valutare tutte quelle componenti che entrano in gioco nell'acquisizione di una lingua straniera. In sintesi, indicare un cammino per superare o, per lo meno in un primo momento, 'raggirare l'ostacolo', è l'obiettivo che ogni docente di lingua spagnola si deve imporre, elaborando sia una serie di materiali teorici e pratici, sia un sistema di correzione efficiente che si incentrino sui bisogni specifici degli apprendenti.

Volviendo al funcionamiento de los verbos de cambio, Muñoz Medrano (2011: 134) puntualiza que estos verbos:

> [...] están dotados léxicamente de una especificación aspectual y están determinados por la existencia o ausencia de un sujeto que controle el evento. La denominación dada a las construcciones formadas con los verbos de cambio es muy variada: oraciones de predicado nominal, construcciones cuasi-copulativas, construcciones atributivas o construcciones copulativas.

En consideración de la complejidad sintáctica en que la autora hace hincapié, se puede llegar a la conclusión de que:

> El uso de estos verbos como pseudo-copulativos conlleva un proceso de desemantización, es decir, no aportarán contenido léxico a la predicación, aunque conservarán determinados matices semánticos que pueden considerarse aspectuales, tales como las ideas de cualidad, estado,

> duración, voluntariedad/ no voluntariedad, cambio gradual/cambio no gradual (a diferencia de los verbos copulativos puros, que semánticamente son verbos vacíos y carecen de valor aspectual). (*Ibid.*)

Para concluir este apartado, en el que hemos tratado de proporcionar una visión teórica de conjunto sobre los verbos de cambio, merecen una mención especial los llamados verbos adjetivales que expresan cambio. Estos verbos existen tanto en español como en italiano, y sirven, en muchos casos, para expresar cambios de carácter físico o psicofísico. La particularidad de dichos verbos es que conviven con otras formas compuestas, es decir, verbo de cambio + adjetivo[vi]. Bermejo Calleja (1994: 47-48) condensa este concepto especificando que:

> En español el uso de estos verbos o de los verbos de cambio depende de cuestiones estilísticas, de registro lingüístico (*ponerse rojo / ruborizarse*) y, también, de diferencias de matices semánticos en determinados casos (*ponerse contento / acontentarse*). O, sencillamente, porque tal procedimiento de derivación no se ha llevado a cabo en la lengua, como ocurre con los sustantivos que hacen referencia a la profesión (*hacerse arquitecto*)[vii].

4. LOS VERBOS DE CAMBIO: HACIA UN ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-ITALIANO

Retomando las nociones expuestas por Bermejo Calleja (1994: 47), y sintetizando lo anteriormente mencionado, la idea de cambio, en español, puede expresarse mediante los verbos denominados de cambio o devenir, perífrasis y verbos derivados de adjetivos o sustantivos.

En este estudio, centraremos la atención en seis verbos que permiten expresar distintos matices relacionados con la idea de cambio. Igualmente analizaremos, a grandes rasgos, algunos verbos más, a través de los cuales es posible deslindar la idea de cambio:

1. Ponerse;
2. Volverse;
3. Quedarse;
4. Hacerse;
5. Llegar a ser;
6. Convertirse en;

7. Ser/meterse a/transformarse en.

El estudio contrastivo que pretendemos desarrollar se plantea ofrecer algunas líneas generales que sirvan de guía y que puedan ser de utilidad para los estudiantes, a la hora de abordar tareas de traducción italiano>español[viii]. Asimismo y sobre la base de los estudios y manuales a nuestro alcance así como de acuerdo con el "uso"[ix], procuraremos teorizar sobre los elementos que deberían tener en cuenta y por los que deberían dejarse guiar aquellos estudiantes italianos que se propongan hacerse con los instrumentos más adecuados a la hora de enfrentarse a los verbos de cambio.

En términos generales, tendemos a distinguir los verbos arriba mencionados en tres grupos:

GRUPO 1: expresión del cambio en relación con la **cualidad**	GRUPO 2: expresión del cambio en relación con el **estado**	GRUPO 3: expresión del cambio a través de verbos compuestos a partir de adjetivos
Hacerse	Ponerse	Ponerse rojo-colorado / Ruborizarse-enrojecer
Volverse	Quedarse[x]	Ponerse enfermo / Enfermarse
Convertirse		Ponerse pálido / Empalidecer
Quedarse		

Esta distinción puede permitirles a los estudiantes contar con un marco metodológico que les oriente en este amplio escenario y les conciencie de que el verbo *diventare* puede asumir formas distintas en español y no puede convertirse en una coartada a la hora de tener que optar por verbos como hacerse/volverse/quedarse, etc.. Es más, no son pocos los casos en que la forma italiana *diventare* desaparece en pro de locuciones verbales o adverbiales, frases hechas o colocaciones que se constituyen a partir de otros verbos.

4.1 Hacia una sistematización y uso de los verbos de cambio: muestras de traducción del italiano al español

A continuación, ofrecemos algunos planteamientos tanto teóricos como prácticos sobre los verbos que nos ocupan, con el fin de que los estudiantes italianos puedan sistematizar su adquisición de los verbos de cambio. Cabe precisar que el análisis contrastivo desarrollado no tiene ninguna ambición de ser completo o exhaustivo. Se plantea únicamente como guía en este vasto "laberinto" verbal, a través de explicaciones, si cabe, puntuales y sistemáticas sobre los casos más paradigmáticos.

PONERSE

1. Este verbo se utiliza para expresar cambios posturales[xi]:
   Ponerse de pie = alzarsi / mettersi in piedi
   Ponerse de rodillas = inginocchiarsi / mettersi in ginocchio / genuflettersi
   Ponerse en cuclillas = mettersi coccoloni
   Ponerse sentado = mettersi a sedere / sedere

2. También se emplea para expresar cambios temporales, momentáneos u ocasionales que, por lo general, tienen que ver con el estado físico o mental o el comportamiento. Este verbo va seguido de adjetivos como *contento, alegre, triste, furioso, melancólico, pálido, nervioso, colorado,* por poner algunos ejemplos:

   Ogni volta che gli parla Maria, ***diventa rosso*** *= Cada vez que María le habla,* ***se pone colorado/rojo.***
   Quando gli raccontarono la notizia, ***diventò furioso*** *= Cuando le contaron la noticia,* ***se puso furioso****.*
   I bambini ***diventano contenti*** *quando ricevono un regalo = Los niños* ***se ponen contentos*** *al recibir un regalo.*
   Diventai *molto* ***nervoso/mi innervosì***[xii] *molto quando mi chiamò per chiedermi dei soldi =* ***Me puse*** *muy* ***nervioso*** *cuando me llamó para pedirme dinero.*

3. Podemos encontrar este verbo con expresiones idiomáticas o fijas:
   Negli ultimi anni ***è diventato di moda*** *fare l'aperitivo dopo il lavoro = En los últimos años* ***se ha puesto de moda*** *tomar un aperitivo al salir del trabajo.*

Nell'ultimo decennio la questione del cambiamento climatico ***è diventata attuale*** *= En la última década el tema del cambio climático* ***se ha puesto de actualidad****.*

4. Además, utilizamos el verbo "ponerse" no necesariamente en forma pronominal, es decir, cuando la acción o causa que determina el cambio no depende de nuestra voluntad:
   Gli esami ***lo rendono*** *sempre* ***nervoso/lo fanno diventare nervoso***[xiii] *= Los exámenes siempre* ***lo ponen nervioso****.*

VOLVERSE

1. Con este verbo se puede hacer alusión a un cambio que tiene que ver con el carácter o la personalidad, tanto positivo como negativo. Además, puede indicar un cambio duradero e irreversible:
   Prima mio padre era molto chiuso, ma col tempo ***è diventato*** *più* ***tollerante*** *= Antes mi padre era muy cerrado, pero con el tiempo* ***se ha vuelto*** *más* ***tolerante****.*
   È un peccato che il bambino ***sia diventato*** *così* ***scontroso****. Fino a qualche mese fa era molto socievole = Es una lástima que el niño* ***se haya vuelto*** *tan* ***huraño****. Hasta hace algunos meses era muy sociable.*

2. Lo podemos encontrar con los siguientes adjetivos: *tolerante, abierto, cerrado, amable, sociable, loco, huraño, cascarrabias, confiado/desconfiado,insoportable,tacaño,simpático/antipático*:
   A causa del tradimento, Jaime ***è diventato sfiduciato*** *= A causa de la traición, Jaime* ***se ha vuelto desconfiado****.*
   A quest'ora il sole ***diventa insopportabile****. È meglio metterci all'ombra = A estas horas el sol* ***se vuelve insoportable****. Es mejor ponernos a la sombra.*

3. Asimismo, el verbo "volverse" puede ir seguido de modismos y frases hechas:
   volverse loco de contento = impazzire di felicità
   volverse loco de envidia = essere accecato dall'invidia
   volverse loco de atar = diventare pazzo da legare
   volverse loco como una cabra = diventare pazzo furioso
   En estos casos, se produce una transformación inesperada o improvisa, relacionada con el estado mental o psicofísico del sujeto.

4. El verbo "volverse" también se utiliza para expresar un cambio producido por una acción o causa ajenas a nuestra voluntad. De ahí que el verbo se utilice en forma no pronominal:
   La malattia e la solitudine ***lo fecero diventare pazzo***[xiv] *= La enfermedad y la soledad* ***lo volvieron loco****.*

QUEDARSE

1. Con este verbo se produce un cambio que viene como final de un proceso, provocado por una acción anterior. Se hace, por tanto, hincapié en el estado final[xv]:
   Mia nonna ***è rimasta vedova*** *a soli 40 anni = Mi abuela* ***se quedó viuda*** *cuando tenía tan sólo 40 años.*
   A causa della crisi economica, molto giovani ***stanno perdendo il lavoro*** *= A raíz de la crisis económica, muchos jóvenes* ***se están quedando sin trabajo****.*

2. El verbo "quedarse" puede indicar tanto un cambio duradero (*quedarse viudo/viuda*) como un cambio a lo largo de un período de tiempo determinado (*quedarse embarazada/quedarse sin trabajo*). Cabe añadir que con expresiones como *quedarse soltero/sin trabajo*, se suele expresar un matiz negativo.

3. "Quedarse" indica cambios que suponen un factor sorpresa, que puede cogernos desprevenidos. No se trata de cambios duraderos y generalmente, va seguido de adjetivos como: *atónito, mudo, boquiabierto, sorprendido, sin palabras, helado, petrificado*:
   *Quando apprese il fatto****, rimase congelato*** *= Al enterarse de lo ocurrido,* ***se quedó helado****.*

4. Con este verbo también aparecen adjetivos que indican estado y/o movimiento: *quieto, parado, tranquilo, sentado, tumbado*:
   Resta fermo e tranquillo*, per favore =* ***Quédate quieto y tranquilo****, por favor.*

5. Por último, el verbo "quedarse" se usa para hacer referencia a un cambio que puede causar algún defecto físico o minusvalía:
   In seguito all'incidente d'auto, ***rimase cieco e paralizzato*** *= Tras el accidente de coche,* ***se quedó ciego y paralítico.***

HACERSE

1. Es uno de los verbos más empleados para expresar la idea de cambio. Puede indicar un cambio voluntario y paulatino y puede ir seguido de adjetivos relacionados con la ideología, religión y profesión:
   Dopo essersi sposato con una donna egiziana, ***diventò musulmano*** *= Después de casarse con una mujer egipcia,* ***se hizo musulmán****.*
   Il partito repubblicano lo ha deluso molto, ecco perché ***è diventato socialista*** *= El partido republicano lo ha decepcionado mucho, de ahí que* ***se haya hecho socialista****.*

2. "Hacerse" también suele ir acompañado de adjetivos que señalan una intensificación como: *popular, famoso, rico, millonario*:
   Dopo avere vinto alla lotteria, ***è diventato ricco/miliardario*** *= Tras tocarle la lotería,* ***se ha hecho rico/millonario****.*
   È diventata popolare *grazie al programma "Grande Fratello" =* ***Se ha hecho popular*** *gracias al programa de Gran Hermano.*

3. Se utiliza también para indicar acciones y cambios involuntarios y progresivos que resultan como consecuencia de un proceso a lo largo del tiempo:
   Senza rendermene conto, ***sono diventato adulto*** *= Sin darme cuenta,* ***me he hecho adulto.***
   Marcello ***è*** *ormai* ***diventato un uomo*** *= Marcelo* ***se ha hecho un hombre***[xvi] *ya.*

LLEGAR A SER

1. Con esta perífrasis verbal, se hace hincapié en un proceso que se desarrolla de forma gradual y en el esfuerzo que implica la acción. Puede ir seguido tanto de adjetivos como de sustantivos:
   Dopo molti sacrifici, ***diventò avvocato*** *= Tras muchos sacrificios,* ***llegó a ser abogado****.*
   Federico Fellini ***diventò famoso*** *a livello internazionale grazie al film "La Dolce Vita" = Federico Fellini* ***llegó a ser famoso*** *a nivel internacional gracias a la película "La Dolce Vita".*

2. Se utiliza generalmente para referirse a un cambio que implica una mejora en términos profesionales o personales, alcanzada tras un proceso largo y trabajoso:

Dopo tanti anni alla guida dell'UNESCO, ***diventò direttore generale*** *delle Nazioni Unite = Después de muchos años al frente de la UNESCO,* ***llegó a ser director general*** *de Naciones Unidas.*
Sono convinto che mio figlio ***diventerà qualcuno*** *nella vita = Estoy convencido de que mi hijo* ***llegará a ser alguien*** *en la vida.*

3. El verbo "llegar a ser", en ocasiones, puede transformarse en LLEGAR A + SUSTANTIVO[xvii]:
Manuele ha tutte le carte in regola per ***diventare presidente della Repubblica*** *= Manuel reúne todas las cualidades para* ***llegar a Presidente de la República***[xviii]*.*

CONVERTIRSE EN

1. Cabe destacar que este verbo sólo puede ir seguido de sustantivos o adjetivos sustantivados y se puede usar como sinónimo de "transformarse en":
Diventò la attrice *più famosa in Francia =* ***Se convirtió en la actriz*** *más famosa de Francia.*
Secondo la Bibbia, in occasione delle Nozze di Cana, Gesù ***trasformò l'acqua in vino*** *= Según la Biblia, con motivo de las Bodas de Caná, Jesús* ***convirtió el agua en vino****.*
Nella favola di Cenerentola, la zucca ***diventa una bellissima carrozza*** *= En el cuento de cenicienta, la calabaza* ***se convierte en una bellísima carroza****.*

2. Con este verbo se indica un proceso de transformación profundo e irreversible:
Simón Bolívar ***divenne l'eroe*** *dell'Indipendenza dell'America latina = Simón Bolívar* ***se convirtió en el héroe*** *de la Independencia de América del Sur.*
L'euro ***è diventato il simbolo*** *dell'Unione europea = El euro* ***se ha convertido en el símbolo*** *de la Unión Europea.*
Recentemente l'Uruguay ***è diventato un paradiso fiscale*** *= Recientemente Uruguay* ***se ha convertido en un paraíso fiscal****.*

4.2 Otros verbos que expresan la idea de cambio

SER

Aunque la mayoría de los estudiantes italianos cree que el verbo "ser" sirve sólo para indicar existencia y tiende a asociarlo a la

contraposición con el verbo "estar", merece la pena subrayar que con él se puede expresar también la idea de cambio. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos típicos en los que existe una correspondencia casi exacta entre "ser" y "diventare":

*Che cosa vorresti **diventare da grande**? = ¿Qué querrías **ser de mayor**?*
*Da grande voglio **diventare un traduttore** = De mayor quiero **ser traductor**.*

METERSE A

Normalmente se utiliza para hacer referencia a un cambio de profesión, generalmente voluntario y no siempre valorado positivamente:

*Nonostante la sua formazione umanistica, **è diventato scienziato** = A pesar de su formación humanística, **se metió a científico**.*
*Era avvocato ed **è diventato medico** = Era abogado y **se ha metido a médico**.*

TRANSFORMAR(SE) EN

Como hemos visto antes, este verbo es sinónimo de "convertirse en". Sin embargo, es conveniente poner de relieve que se usa mayoritariamente en la lengua escrita o en registros lingüísticos más altos. Siempre está seguido de la preposición "en" y hace referencia a la alteración, generalmente definitiva, de las características de personas, animales o cosas. Dependiendo del sujeto que lleve a cabo la acción, puede usarse en forma no reflexiva o pronominal:

*Nel racconto, il cavallo **diventa un principe** = En el cuento, el caballo **se transforma en un príncipe**.*
*Improvvisamente la pioggia **è diventata grandine** = De repente, la lluvia **se transformó en granizo**.*
*La strega **trasformò la ragazza in una vipera** = La bruja **transformó a la chica en una víbora**.*

4.3 Verbos adjetivales que expresan la idea de cambio

Como adelantamos al principio, tanto en italiano como en español contamos con la posibilidad de expresar la idea de cambio a través de verbos que se forman a partir de adjetivos y que cumplen la misma función que el verbo de cambio seguido de adjetivo. A continuación, se presenta una lista de los verbos más comúnmente utilizados en ambas lenguas, sin ninguna pretensión de ser exhaustivos ni sistemáticos:

ITALIANO	**ITALIANO**	**ESPAÑOL**	**ESPAÑOL**
Verbo aggettivale	Verbo + aggettivo	Verbo adjetival	Verbo + adjetivo
Abbellirsi	*Diventare bello*	*Embellecer (se)*	*Ponerse bello / guapo*[xix]
Accorciarsi	*Diventare più corto*	*Acortarse*	*Hacerse más corto*
Ammorbidirsi	*Diventare morbido*	*Ablandarse*	*Ponerse blando*
Arricchirsi	*Diventare ricco*	*Enriquecerse*	*Hacerse rico*
Arrossire	*Diventare rosso*	*Enrojecer(se)/ Ruborizarse*	*Ponerse rojo / colorado*
Dimagrire	*Diventare magro*	*Adelgazar*	*Ponerse delgado*
Impazzire	*Diventare pazzo*	*Enloquecer*	*Volverse loco*
Impoverirsi	*Diventare povero*	*Empobrecerse*	*Volverse pobre*
Ingrassare	*Diventare grasso*	*Engordar*	*Ponerse gordo*
Invecchiare	*Diventare vecchio*	*Envejecer*	*Hacerse viejo*
Peggiorare	*Diventare peggio*	*Empeorar*	*Ponerse peor*
Raddrizzarsi	*Diventare dritto*	*Enderezarse*	*Ponerse derecho*
Rimpicciolirsi	*Diventare più piccolo*	*Empequeñe-cerse*	*Ponerse / hacerse*

			más pequeño
Schiarirsi	*Diventare più chiaro*	*Aclararse*	*Ponerse claro*

Siguiendo la lista de arriba, resulta claro que el verbo de cambio italiano, en todos los casos, es *diventare*, mientras que a la hora de traducirlo al español, se nota una mayor variedad y alternancia entre *ponerse, volverse, hacerse,* lo que puede dificultar las actividades de intermediación lingüística por parte del colectivo italófono.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Con este artículo, nos hemos planteado llevar a cabo un somero estudio contrastivo español-italiano acerca de los verbos de cambio. El punto de partida ha sido la reflexión acerca de la complejidad que esta categoría de verbos entraña para el colectivo de estudiantes italófonos a la hora de tener que escoger la traducción correcta del verbo italiano *diventare*. Hemos demostrado, si procede, que no siempre existe una correspondencia exacta, biunívoca y conceptual entre el verbo italiano *diventare* y los *verbos de cambio.*

Dado el carácter contrastivo de nuestro análisis, hemos creído conveniente realizar una breve introducción sobre la didáctica de lenguas afines, es eso, español e italiano, con el objetivo de establecer un marco metodológico en el que colocar las reflexiones posteriores. A continuación, hemos establecido un marco teórico general sobre los verbos de cambio en español y sus particularidades en términos de uso y funciones. Por último, hemos desarrollado un estudio comparativo, desde una perspectiva didáctica y traductológica. Nuestro objetivo ha sido el de proporcionar algunas líneas guía para que estudiantes italianos de español LE cuenten con un repertorio básico para orientarse ágilmente en el vasto panorama de los verbos de cambio. Queremos aclarar que en nuestra labor docente, presentamos el tema de los verbos de cambio a partir del nivel B1 del MCER. Aun así, constatamos que incluso estudiantes con un nivel B2 o C1 manifiestan dudas y perplejidades a la hora de tener que elegir entre *ponerse, hacerse, volverse, quedarse, convertirse en, etc..*

Al trabajar con estudiantes con un nivel B2 o C1, les brindamos algunas pistas sobre cómo utilizar el CREA[xx] (Corpus de Referencia del Español Actual de la Real Academia Española). Consideramos que es una herramienta informática muy fácil de consultar a la hora de despejar dudas e incógnitas sobre determinados ítems lingüísticos y sobre el uso y frecuencia de las colocaciones. Desde nuestro punto de vista, el tema de los verbos de cambio en español se enmarca dentro del fenómeno colocacional, por lo que a veces puede resultar difícil explicar por qué se dice "volverse loco" en lugar de "hacerse o quedarse loco". El hecho de recurrir a un «corpus representativo del estado actual de la lengua»[xxi] es, sin duda, de gran utilidad, ya que:

> [...] es un conjunto de textos de diversa procedencia, almacenados en soporte informático, del que es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos. [...] está diseñado para proporcionar información exhaustiva acerca de una lengua en un momento determinado de su historia y, por tanto, ha de ser lo suficientemente extenso para representar todas las variedades relevantes de la lengua en cuestión.

En conclusión, confiamos en que los profesores de E/LE en general y los que trabajan en el contexto educativo italiano, más concretamente, puedan detectar elementos de interés didáctico y metodológico en esta aportación. Es de esperar que pronto contemos con una propuesta lexicográfica bilingüe[xxii] español-italiano e italiano-español que, de una vez, le dé carpetazo al asunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbero, J. C., Bermejo, F., San Vicente, F. (2012). *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*. *Spagnolo>Italiano.* Bolonia: Clueb.

Bermejo Calleja, F. (1994). *Verbos de cambio o devenir en español*, En Montesa Pedró Salvador y Garrido Moraga, Antonio (ccords.). *Español para extranjeros: Didáctica e investigación,* Actas del II Congreso Nacional de ASELE, Málaga, Asele, 1994, págs. 47-60.

Bosque, I., Demonte, V. (coords.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 vol., Madrid: Espasa Calpe.

Calvi, M.V. (1995). *Didattica di lingue affini.* Milán: Guerini.Calvi, M.V. (2004). *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*. *Redele*, 1:

1-22, Madrid: Ministerio de Educación. http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html.

Carrera Díaz, M., Silvestri, P. (2010). *Entre Palabras. Grammatica contrastiva della lingua spagnola.* Turín: Loescher.

Cuéllar Lázaro, C., (2004). *Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas*. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 6.

Di Pietro, R.J. (1971). *Language Structures in Contrast*. Newbury House, Rowley; trad. it. (coord.) G.R. Cardona (1977), *Lingue a confronto. Ricerche e problemi dell'insegnamento*. Roma: Armando.

García-Medall, J., (2001). *La traducción en la enseñanza de lenguas*, *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3.

Hurtado Albir, A. (2011) (quinta edición revisada). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología.* Madrid: Cátedra.

Lenarduzzi, R. (1999). *Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos italófonos: el lexema verbal*, En Norbert von Prellwitz *et al.*, *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*. Siena: Bulzoni Editore: 243-256.

Matte Bon, F. (2000). *Gramática comunicativa del español.* Tomo II, Madrid: Edelsa.

Muñoz Medrano, Mª. C. (2011). *La expresión del cambio en español e italiano: hacerse, ponerse y volverse en los diccionarios bilingües*, Élyce I (Estudios lingüísticos y contrastivos de español), año I, 1: 131-144.

Prestigiacomo, C. (2005). *Diventare e i 'verbos de cambio'*, *L'insula de Don Chisciotte/Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*, *Actas del XXIII Congreso Aispi. Palermo. 6-8 de octubre de 2005, (vol. II, págs. 474-485)*, Madrid: Instituto Cervantes/Associazione Ispanisti Italiani.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual.* <http://www.rae.es> [consulta el 15 de septiembre de 2012]

Tomaselli, D. (2008). *Italiano y español: dos lenguas diferentes*, Antonio Moreno Sandoval (coord.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General (Madrid, 25-28 de junio de 2008), Laboratorio de Lingüística Informática*, 1913-1929.

SITOGRAFÍA

http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000019.nsf/voTodosporId/B104F9F0D0029604C1257164004032BE?OpenDocument

CLAVE (Diccionario de uso del español actual). Versión en línea [http://www.smdiccionarios.com/]

NOTAS

[i] *Devenir* se usa como sustantivo para referirse a un cambio, transformación o transcurso de algo; ej. *El devenir de los tiempos ha transformado las ricas y florecientes culturas de la Antigüedad en pobres países dependientes de otros.* (Clave en línea). Al utilizarse como verbo, *devenir* asume el significado de suceder, producirse o venir de forma repentina o inesperada; ej. *En esta situación nos puede devenir cualquier cosa.* (Clave en línea).

[ii] El título del libro es *Didattica di lingue affini.*

[iii] Es suficiente con mencionar los llamados falsos amigos y los calcos lingüísticos muy comunes en la combinación lingüística español-italiano.

[iv] Cabe aclarar que este último verbo difiere de los dos primeros en términos de uso y construcción. Sin detenernos en la cuestión, podemos decir que, desde cierto punto de vista, su traducción al español se podría efectuar mediante el verbo *hacer*.
*Ejemplo: Le sue parole **mi hanno reso** molto orgoglioso*
*Sus palabras **me han hecho** muy orgulloso.*

[v] En el lenguaje especializado relativo a la didáctica y práctica de la traducción, se utiliza la locución "traducción pasiva" para referirse a la traducción de la lengua extranjera a la lengua madre, mientras que con "traducción activa", se hace referencia al proceso inverso (lengua madre>lengua extranjera).

[vi] Enfermar (verbo adjetival) *Vs* Poner(se) enfermo (verbo + adjetivo).
Ruborizarse (verbo adjetival) *Vs* Ponerse rojo (verbo + adjetivo).

[vii] Sin embargo, hay que puntualizar que pueden darse algunas excepciones como por ejemplo el verbo "doctorar(se)". En principio, este verbo tiene que ver con la esfera profesional, por lo que se podría considerar como una excepción.

[viii] Nos urge aclarar que las consideraciones elaboradas en esta aportación abordan el tema de la traducción no desde una perspectiva profesional, sino didáctica y pedagógica. Se trata, en concreto, de poner la práctica de la traducción al servicio de la didáctica de lenguas extranjeras. Siguiendo a Hurtado Albir (2011: 55), se trata de "la utilización de la traducción de textos en la didáctica de lenguas, donde el objetivo de la traducción es esencialmente un perfeccionamiento lingüístico". Para un análisis más pormenorizado sobre el tema de la traducción pedagógica y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, consúltense Cuéllar Lázaro (2004) y García-Medall (2001), que recogemos en la bibliografía final.

[ix] Consideramos el "uso" (por parte de hablantes nativos) como un parámetro significativo a la hora de valorar la frecuencia y el empleo de determinados ítems lingüísticos.

[x] Como veremos a continuación, el verbo "quedarse" tiene características que hacen que se pueda colocar tanto en el primer grupo como en el segundo.

[xi] En este caso concreto, nunca es posible adoptar la traducción con el verbo italiano *diventare*. Además, cabe señalar que, a este respecto, existe cierto paralelismo en términos de uso entre "ponerse" y "estar" (ponerse/estar sentado).
[xii] En este caso, un nativo italiano optaría a la segunda versión, o sea el verbo adjetival.
[xiii] Este es el caso en el que el verbo "diventare" es sustituido por "rendere". No obstante, notamos que es posible mantener el primer verbo, efectuando una expansión mediante el recurso al verbo "fare" (hacer) (lo fanno diventare).
[xiv] En italiano, sería común encontrar fórmulas como: *lo fecero impazzire/lo resero pazzo*, lo que conlleva un proceso de cambio inesperado.
[xv] Con el verbo "quedarse", es raro encontrar en italiano frases con *diventare*. Este es uno de los numerosos casos en los que no existe una correspondencia exacta entre *diventare* y los *Verbos de cambio*.
[xvi] En este caso, es muy común encontrar la expresión "está hecho un hombre".
[xvii] En este caso, nunca es posible que vaya seguido de un adjetivo.
[xviii] La forma "llegar a + sustantivo" puede ir seguida de términos que indican profesión*: ministro, profesor, etc*..
[xix] Este es uno de los casos en los que se da una alternancia entre dos adjetivos: *bello vs guapo.* En la lengua común, se usa con más frecuencia "ponerse guapo".
[xx] Los ejemplos propuestos en el estudio contrastivo llevado a cabo en este artículo se han elaborado también sobre la base de la información recabada en el CREA, con miras a averiguar su efectiva relevancia y pertinencia.
[xxi] La definición del CREA se ha extraído del siguiente enlace: http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000019.nsf/voTodosporId/B104F9F0D0029604C1257164004032BE?OpenDocument.
[xxii] Sin pormenorizar la cuestión, estamos de acuerdo con otros autores en abogar por la elaboración de obras lexicográficas bilingües más completas que presenten las debidas contextualizaciones y situaciones comunicativas, ya que el material del que disponemos en la actualidad no siempre facilita la información más adecuada y coherente.

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

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL: UNA EXPERIENCIA PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN LA ERA DIGITAL

Cristina Vergnano-Junger
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
crisvj.uerj@gmail.com

Vergnano-Junger, C. (2013). Ambiente virtual de aprendizaje y formación de profesores de español: una experiencia para el desarrollo de la *literacidad* en la era digital. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

RESUMEN

En este artículo presentamos la implementación de una modalidad de curso virtual de apoyo a una asignatura de lengua española, presencial, de la carrera de Filología Hispánica y formación de profesor de ELE de una universidad pública brasileña. Además de caracterizar el curso en cuestión, discutimos los principios constructivistas subyacentes a la experiencia y destacamos su relevancia para el desarrollo de la *literacidad* en la era digital, con foco en el español como lengua extranjera.

Palabras clave: ambiente virtual de aprendizaje, lengua española, formación de profesores, constructivismo

ABSTRACT

In this paper, we present an on-line virtual setting to support the physical on-site undergraduate course of Spanish in the Spanish Philology and teacher education school of a Brazilian public university. We also discuss the underlying constructivist approach of this experience and its relevance to the development of the Spanish foreign language literacy in the digital era.

Keywords: learning virtual environment, Spanish, teacher education, constructivism

1. EL CONTEXTO DE NUESTRA PROPUESTA: LA ASIGNATURA DE LENGUA ESPAÑOLA VII Y UNA ÓPTICA CONSTRUCTIVISTA

1.1 Descripción de la carrera y la asignatura

En este artículo presentamos una breve reflexión sobre el contexto de la asignatura de Lengua Española VII en una universidad

pública del estado de Río de Janeiro, Brasil, incrementada con una propuesta de actividades complementarias mediadas por ordenador. En esa institución, la carrera de Filología Hispánica ofrece doble acreditación: la de licenciado en lengua portuguesa y en lengua española, con sus respectivas literaturas en ambos casos. El estudiante, tras la carrera que dura como mínimo cuatro años, recibe la titulación de profesor de portugués y español, pudiendo actuar en escuelas e institutos de educación básica, o en cursos de idiomas, bien como acceder a estudios de postgrado.

Ya que Brasil tiene como idioma oficial el portugués, el profesional a que nos referimos se forma, en el caso del español desde una perspectiva de lengua extranjera (LE). Sin embargo, hay varias asignaturas del programa, relacionadas a ese idioma, que se plantean desde una perspectiva filológica, a semejanza de una formación en lengua materna (LM). Es lo que ocurre cuando se incluyen contenidos de literatura española, literaturas hispanoamericanas, fonética y fonología, introducción a los estudios de gramática histórica y dialectología del español, morfosintaxis del nombre y del verbo. Eso se justifica porque se considera que el futuro profesor, aunque lo sea de español lengua extranjera (ELE), debe tener conocimientos del idioma meta más allá de sus usos directamente comunicativos, si no iguales, por lo menos cercanos a los de un licenciado nativo.

Aún así, dos aspectos merecen, en nuestra evaluación, destaque respecto a ese tema de los contenidos. El primero es que el diseño de las asignaturas propone un enfoque más bien introductorio de dichos contenidos filológicos y literarios. Podríamos sintetizar sus objetivos, respecto a los estudiantes, en:

a) acercarles a informaciones de base en los diferentes ámbitos filológicos y literarios del universo hispánico, bajo perspectivas canónicas, formales, académico-científicas, ofreciéndoles un panorama amplio y general de su campo de estudio y futura actuación;
b) enseñarles las fuentes donde pueden perfeccionar y profundizar sus conocimientos, cuando sea necesario;
c) formarles como investigadores, dándoles claves para seguir aprendiendo, seleccionando fuentes de estudio y aplicando los conocimientos adquiridos y construidos.

El segundo aspecto se refiere a la formación docente, en especial en el contexto de ELE. Además de las asignaturas específicas de formación de profesorado, en cada una de las demás, cuyo perfil

prioritario es filológico o literario, los profesores siempre aportan cuestiones relacionadas a la aplicación de sus contenidos a la realidad de clase de ELE. Así, por ejemplo, las nociones de fonética sirven no solo a la erudición de los estudiantes, sino que contribuyen al perfeccionamiento de su propio uso oral del español (en términos de pronunciación, entonación etc.). También aportan reflexiones sobre las dificultades específicas de sus futuros alumnos, lusohablantes brasileños, de cómo plantearlas y ayudarles a solucionarlas. Eso les da a cada asignatura una orientación hacia la lingüística aplicada, con foco en la enseñanza-aprendizaje de LE.

En la figura 1, podemos observar la complejidad de la estructura de la carrera, cuya duración mínima es de 8 cursos semestrales, tiene un total de 3800 horas, distribuidas en 212 créditos, ofrecidos por tres facultades distintas: Instituto de Letras (unidad responsable), Facultad de Educación e Instituto de Aplicación[1]. Entre las varias asignaturas, las hay comunes a las varias carreras de Filologías: 4 cursos de Lingüística, Lingüística Aplicada a la Lengua Extranjera, 2 cursos de Filología Románica, 4 de Teoría de la Literatura, 2 de Latín, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Psicología de la Educación, Políticas Públicas de Educación, Didáctica. Hay aquellas específicas de la lengua portuguesa y sus literaturas: 8 cursos de Portugués, 4 de Literatura Brasileña, 4 de Literatura Portuguesa, 2 de Práctica de Producción textual, Introducción a la Cultura Brasileña, Introducción a la Cultura Portuguesa, Metodología de Enseñanza en Lengua Portuguesa, 3 Pasantías en Portugués y sus literaturas. Y hay las asignaturas específicas de la formación en español: 8 cursos de Lengua Española, 4 de Literaturas Hispánicas, 2 de Culturas Hispánicas, 5 de Didáctica de la Lengua Española, 3 Pasantías en Español. Además de eso, los estudiantes deben cursar asignaturas electivas, tanto de filologías como de educación, que pueden tener un carácter más general, estar relacionadas o bien al portugués o bien al español, según el énfasis que pretendan en su carrera.

En cuanto a la formación en español, los estudiantes tienen un total de 40 créditos en Lengua, 16 en Literaturas, 4 en Culturas Hispánicas, 10 en Didáctica de la Lengua, 6 en pasantías en diferentes niveles e instituciones de enseñanza (la secundaria, el bachillerato, cursos libres/ academias de idiomas o proyectos universitarios de extensión).

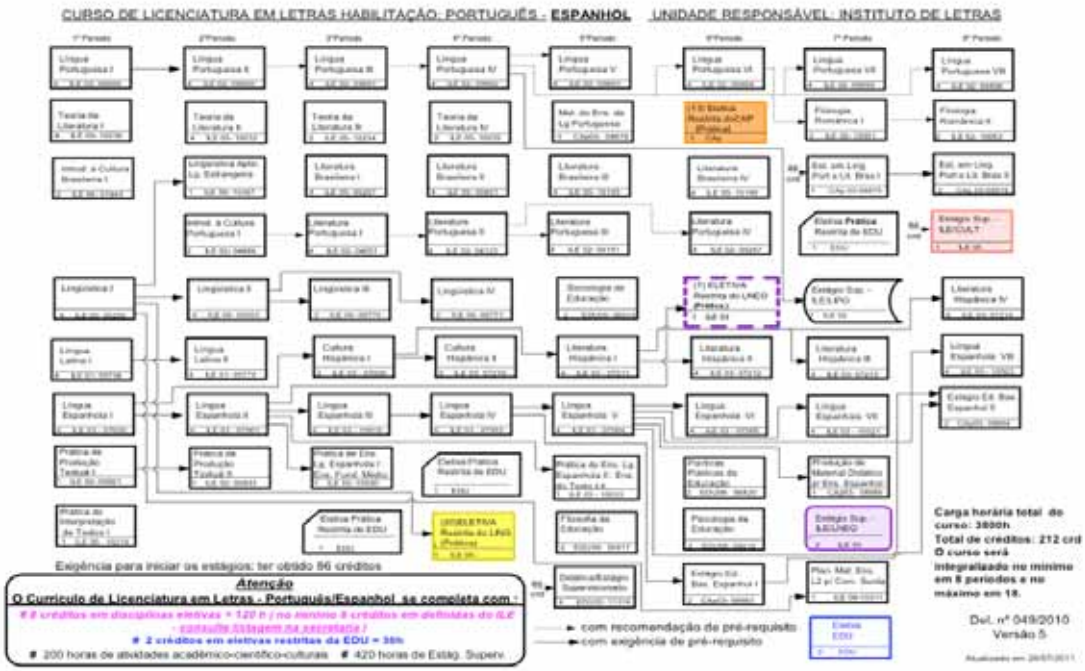


Figura 1. Estructura de la carrera de Portugués-Español de la institución analizada

Nuestro foco recae, específicamente, en la asignatura Lengua Española VII, de dicha carrera. Su numeración la pone en el último de los cuatro años de estudios, en su penúltimo semestre. Sin embargo, a partir de Lengua Española VI (incluso) el prerrequisito es único, o sea, haber sido aprobado en Lengua Española V. Por eso, un estudiante en la mitad de su tercer año podría inscribirse en esa asignatura, cursándola antes de Lengua Española VI o concomitantemente a esta. Los contenidos de dichas asignaturas son independientes y monográficos, lo que favorece tal arreglo, sin perjuicio a la formación. Se espera, sin embargo, que los inscritos posean ya un nivel de intermedio a avanzado de dominio del idioma. Lo que se propone, entonces, junto al desarrollo de contenidos monográficos específicos, es el perfeccionamiento del estudiante en los usos del español en esos tres últimos semestres de la carrera.

El objetivo general de Lengua Española VII es caracterizar los aspectos lingüísticos más relevantes del español en el tiempo y espacio, desde su génesis hasta la actualidad, reflexionando sobre evolución, expansión, norma, unidad, diversidad, políticas lingüísticas, enseñanza del idioma. Por lo tanto, sus contenidos

involucran estudios sobre la historia de la lengua española del período medieval al moderno y de la dialectología del español moderno, en los diferentes países que lo hablan.

La opción metodológica que se hizo para desarrollar dicho contenido fue partir de una orientación sociolingüística (Moreno Fernández, 1998; 2000), aún cuando el foco sea la descripción histórica (Lapeza, 1984; Medina López,1999) y/o dialectal (Zamora Vicente, 1985; Vaquero de Ramírez, 1998a; 1998b). Con eso, se propone ensanchar las discusiones sobre la evolución del castellano, desde su base latina hasta su unidad actual que coexiste con amplia diversidad. La meta es valorar el carácter de transformación y adaptabilidad que todas las lenguas poseen, como bienes sociales de una (o varias) comunidad(es), considerando los contextos de uso, las finalidades, las influencias que sufren, los roles de los usuarios, las ideologías y políticas implicadas. En esa perspectiva, se pone en tela de juicio, igualmente, las especificidades de la lengua en su situación de extranjera y las tensiones entre marca de identidad del nativo y vehículo de difusión de conocimientos y comunicación tanto para extranjeros como para nativos. Y, por consiguiente, aunque no sea el foco de la asignatura, al tratarse de una carrera de formación de profesores, no se puede dejar de considerar cuestiones como qué lengua enseñar, cuando se trata de ELE.

1.2 Consideraciones sobre *literacidad* y constructivismo

La asignatura de Lengua Española VII, como indicado en el apartado anterior, está orientada a la historia de la lengua española. Aún así, se preocupa con el aspecto del desarrollo de la *literacidad* de los estudiantes, dándole, por lo tanto, relevancia a lo relacionado a la lectura.

Leer forma parte de nuestro cotidiano en las sociedades letradas modernas. Estamos en contacto constante con infinidad de textos, en diversas situaciones comunicativas, de aprendizaje, de información y de ocio que demandan la lectura. Sin embargo, el carácter de lengua extranjera que tiene el español para esos estudiantes universitarios hace que tales prácticas cotidianas de lectura estén en gran medida restringidas a las situaciones, en general, académicas. Con algunas excepciones, la mayoría no suele leer en español fuera de las demandas impuestas por sus tareas universitarias[2]. Consideremos, aún, dos hechos:

a) la lectura escolar y/o académica posee especificidades relacionadas a sus textos, géneros[3] y funciones, normalmente limitadas al ambiente científico y con pesos sociales e ideológicos marcados por relaciones de poder y erudición, no siempre compartidos por los estudiantes (Hernández Zamora, 2009);

b) la lectura en lengua extranjera involucra elementos propios (como conocimientos lingüísticos y socioculturales) que deben ser conocidos y desarrollados. Pero también puede contar con la transferencia de estrategias y conocimientos dominados en la lectura en LM (Covadonga López & Seré, 2001).

Tales elementos reunidos nos llevan a reflexionar sobre algunos de los motivos por los cuales muchos de esos estudiantes presentan dificultades en una asignatura de carácter teórico tan específico. Cabe hacerlo, incluso, si consideramos su contenido aparentemente ajeno a lo que utilizarán en sus carreras docentes futuras.

Si ellos presentan problemas con la lectura académica en portugués, ya no podrán contar con el apoyo de la transferencia de varias estrategias. La poca práctica lectora en lengua española también podrá contribuir para que tengan limitaciones de vocabulario, estructuras y conocimientos idiosincrásicos de la lengua y de las culturas hispánicas. Esos son necesarios a la lectura en general y académica, pues favorecen no solo la identificación de información, sino las inferencias, la interrelación de diferentes datos, la interacción lector/texto/contexto y, por consiguiente, la construcción de sentidos (Vergnano-Junger, 2005). Por fin, los conocimientos del género académico, de las prácticas relacionadas a la lectura de estudio e investigación y el mismo hecho de adoptar para sí (o como suyos) propósitos y actitudes positivas respecto a las demandas académicas, como lo señala Hernández Zamora (2009), son factores que pueden pesar favorablemente al momento de utilizar y desarrollar actividades letradas. Si dichos estudiantes no se sienten parte de ese contexto académico, no tienen contacto frecuente y crítico con los textos que le son propios, ni reciben orientación y estímulo para construir ese ambiente de lectura académica, probablemente su desempeño no alcanzará los objetivos pretendidos.

Esas reflexiones son la base para justificar el foco que se le da a la comprensión lectora en la asignatura, principalmente considerando que será la principal fuente de acceso a los contenidos trabajados. Además, se lo hace según una perspectiva multidireccional de lectura (Vergnano-Junger, 2010). Eso porque, para alcanzar el desarrollo de la *literacidad*, leer tiene que verse como un proceso, que involucra

diferentes conocimientos, procedimientos, lenguajes y fuentes, textos, aspectos socioculturales y de género discursivo, en interacción. Para la construcción del sentido, además, el sujeto lector debe ser activo, crítico y consciente del proceso.

En nuestro siglo, considerando todos los cambios promovidos a partir del incremento de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), al tratar de *literacidad* no podemos ignorar la lectura en pantalla y los nuevos soportes informáticos digitales (Vergnano-Junger, 2010; Cassany, 2011). Internet se viene haciendo, también, fuente para divulgación y búsqueda de textos académicos. Sin embargo, no todo lo que ofrece puede leerse según los mismos criterios, o sirve a todos los propósitos. Forma parte del proceso de formación de ese lector académico desarrollar la capacidad crítica de seleccionar y evaluar contenidos. Eso se suma al moverse por los ambientes cuyos textos se constituyen a partir de una estructura hipertextual, multimodal, fragmentada, no centralizada, ni jerárquica (Vergnano-Junger, 2010).

Han sido precisamente las cuestiones relacionadas a esa necesidad de promover el desarrollo crítico y significativo de la *literacidad* y de los contenidos de la asignatura de Lengua Española VII las que llevaron a la opción por el enfoque constructivista de la propuesta presentada en este artículo. Para tratar de constructivismo, nos remetimos a Piaget (1973), inicialmente, y a Vygotsky (1988).

En líneas muy generales, Piaget centra sus consideraciones en el desarrollo físico y mental como condición para el aprendizaje, aunque no niegue enteramente el componente social del proceso. También defiende que, a partir de la experimentación, de la interacción con el objeto, los niños aprenden y construyen el conocimiento. Vygotsky, en cambio, defiende que la interacción social con personas más expertas promueve el desarrollo y el aprendizaje, incluso si no se han desarrollado plenamente las supuestas condiciones físicas para tal. De hecho, considera que tal interacción social contribuiría al incremento físico y mental.

No ponemos en tela de juicio la teoría de Piaget, ni si se presenta insuficiente (o no) ante la de Vygotsky. Optamos por destacar lo que ambos presentan en común: la convicción de que el aprendizaje se da de forma activa por parte del sujeto y que los conocimientos se construyen (Jófili, 2002).

Nuestra realidad no se refiere a niños. Por lo tanto, las etapas de la formación física ya estarían alcanzadas y no serían el foco de la preocupación en el desarrollo constructivista de estudiantes

universitarios. Tomamos, por lo tanto, de esos autores y de la línea constructivista en educación (Jófili, 2002) dos aspectos que nos parecen importantes para fomentar la inserción comprometida de los estudiantes de Español VII en el contexto de la asignatura. Se trata de la experimentación y de la interacción social para la construcción, en conjunto y a partir de la práctica, del conocimiento. El apartado siguiente describe la propuesta adoptada en esa institución-caso a partir de tales presupuestos.

2. ELABORACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN CURSO DE APOYO EN LÍNEA: ETAPAS Y EJEMPLOS DE TRABAJO

Un factor que ha permitido explorar actividades en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en la asignatura de Lengua Española VII fue la creación, en 2010, del Laboratorio de Español Virtual - LabEV. El proyecto, cuya página de apertura se ve en la figura 2, está bajo la responsabilidad de docentes del Sector de Español de la institución-caso. Se trata de un ambiente en Moodle[4], que ofrece actividades y cursos para algunas asignaturas de la licenciatura en Portugués-Español y para cursos de postgrado en Español y Lingüística. Actualmente, el laboratorio cuenta con un equipo fijo reducido de una becaria técnica licenciada en español y una docente del Sector de Español de la universidad, como coordinadora. Sin embargo, varias docentes del mismo Sector, estudiantes de la licenciatura y del postgrado contribuyen como tutores, profesores o colaboradores. Entre sus ventajas, están: (a) el hecho de ser un espacio versátil con la oferta de cursos y actividades para la licenciatura, el postgrado y la extensión universitaria; (b) el fomento y apoyo a la investigación en lingüística aplicada y enseñanza del español; (c) la posibilidad de gestión ágil y controlada de actividades, actuación de los participantes y evaluaciones; (d) disponibilidad de materiales para lectura en línea o descarga; (e) fomento a la interacción y al trabajo en equipo.

Figura 2. Página de apertura del Laboratorio de Español Virtual - LabEV

En este escenario se ha elaborado un plan de curso que ensanchara las horas semestrales de Lengua Española VII (60 horas, con 2 clases semanales de hora y media). Se lo ha hecho asociando las clases presenciales a actividades que se pudieran cumplir desde casa o cualquier otro sitio desde donde se dispusiera de acceso a Internet, con flexibilidad de horario, de forma individual o en diálogo a distancia con los compañeros de grupo o de clase. La integración ideada propuso un *continuum* en el que lo propuesto en el sitio se presentara y desarrollara también en clase. De ese modo, no se pretendía crear dos ambientes y momentos de aprendizaje, sino un conjunto en el que lo digital y lo físico-presencial se sumaran.

Los objetivos adicionales de la asignatura, permitidos por la inclusión del trabajo en AVA, se configuran como: (a) expandir el espacio teórico y de discusión de los contenidos de la asignatura y (b) fomentar la *literacidad*, en especial la relacionada a lo digital. Siguiendo la orientación del constructivismo, los contenidos de la

asignatura pasan a ser presentados bajo la forma de cinco problemas a ser resueltos en equipos, a lo largo del semestre, tanto en clase como en el sitio. Para su solución, los estudiantes deberían aplicar de forma práctica y reflexiva los contenidos teóricos presentados en clases expositivas e investigadas en bibliografía especializada.

Los problemas se construyeron por el profesor de tal manera que remitieran a situaciones cotidianas reales o ficcionales, con algún elemento anecdótico, que provocaba a los estudiantes a resolverlos a partir de la transferencia de contenidos teóricos a contextos aplicados. El debate, la revisión bibliográfica sistemática, el espíritu de investigación, la colaboración y la actividad de práctica escrita académica eran clave para el éxito de las actividades. Constituían, igualmente, la base de una conducta de construcción activa del conocimiento, por medio de la experimentación y de la interacción entre estudiantes, con diferentes grados de desempeño en la asignatura y en el uso del español, y entre estudiantes y docente.

El trabajo se ha organizado en las siguientes etapas: activación de conocimientos y reflexión previa tanto en clase como en el sitio; presentación del problema en clase; discusión y organización de respuestas en equipo a lo largo de varias clases, presencialmente y desde casa por medio de los recursos del sitio; presentación de resultados y debates en clase. Además, antes y después de cada problema el docente impartía clases teóricas para fundamentación del contenido. Destacamos que la presentación del problema incluía la explicitación de objetivos a alcanzar y contenidos necesarios a su solución.

La figura 3 nos permite visualizar la página de la unidad relativa al problema 3.

3 Tema 3: **La historia interna del español – fenómenos de la evolución hacia el castellano**

Este tercer tema trae a discusión los fenómenos lingüísticos observados y descritos, por medio del estudio de documentos escritos históricos, en/de la evolución del latín al castellano actual. El problema que se plantea para resolución por los grupos establece un foco en el momento histórico en el que se considera que ya existe un romance castellano, o sea, el año 1140, la época de la divulgación del poema de Mío Cid. Aunque existieran muestras de romance desde siglos anteriores, esta obra es la más completa y conservada que se pudo recuperar de ese período temprano del español.
Para que se responda adecuadamente al problema, sin embargo, se aconseja considerar cambios fonéticos, morfosintácticos y lexicales anteriores, pues permiten una reflexión más completa sobre las transformaciones en el latín que llevaron a la aparición de otros varios idiomas.

Sobre las Glosas Emilianenses

Las Glosas Emilianenses se escribieron en el XI. Se trata de aclaraciones escritas sobre las palabras o al margen de los textos de un códice cuyo latín ya no se lograba entender. Son el primer testimonio escrito de lengua romance peninsular.
La página de la Biblioteca Gonzalo de Berceo, en su enlace a las Glosas, ofrece una serie de documentos que nos permiten reflexionar sobre la evolución de las lenguas romance y sus características, bien como sobre las dificultades comunicativas y de uso que implican esos cambios.
Aprovecha y explora el sitio, concretamente el enlace a las Glosas en la página principal del sitio y los enlaces asociados a ese (como el documento de presentación "¿Qué son las Glosas Emilianenses?"), para reflexionar sobre el proceso de evolución lingüística y la historia interna de la lengua española, asuntos del presente tema 3.

Disponible en: http://www.vallenajerilla.com/berceo/index.htm
Consultado el 05 de abril de 2011.

Problema 3: Dificultades en un viaje por el tiempo pasado

Aviso importante sobre el trabajo relacionado al problema 3

¡Ojo! No cabe fragmentar la teoría por los miembros de cada grupo para la realización de la tarea, si el objetivo es discutir las dificultades de comunicación de los viajeros del tiempo en la época que están visitando. Esas dificultades deben relacionarse a las diferencias en la lengua en las dos épocas de tiempo (actual y pasada), que poseen una cronología que las explica. Eso significa que cada grupo posiblemente enfocará una dificultad en especial y desarrollará su trabajo a partir de dicho problema, para comprobar aspectos de la evolución interna del español. ¿Lo habéis entendido?

Ficha de informe de solución de problemas

Discutiendo el problema 3 entre los compañeros de clase

Construyendo una respuesta para el problema 3

¡NUEVO! Material del Cantar de Mío Cid.

Fragmento impreso del Cantar de Mío Cid

Fragmanto de audio del Cantar de Mío Cid

Figura 3. Problema 3: Dificultades de un viaje por el tiempo pasado

En dicha unidad, los objetivos eran: (a) reconocer el mecanismo de variación y cambio que permite la evolución de las lenguas y (b) identificar elementos de cambio lingüístico en la historia interna del español. Ya los contenidos mínimos necesarios a su solución se referían a: los elementos que influyen en la variación y en el cambio histórico interno de las lenguas, concretamente, del español; las leyes fonéticas y los cambios morfosintácticos del español en su

formación. La unidad tuvo una previsión de ocho clases para su resolución, o sea, aproximadamente un mes.

El problema planteado se encuentra disponible para consulta en el sitio y tiene la siguiente redacción:

> En las películas de ciencia ficción, frecuentemente, vemos a un personaje que construye una máquina de tiempo, vuelve al pasado e interactúa perfectamente con los personajes que encuentra. Pongamos por caso, que vuestro grupo forma parte de un proyecto secreto y ha logrado volver en el tiempo, a la región de Castilla, sobre el año de 1140 dC (época en la que se comienza a difundir el Cantar de Mío Cid, transcrito posteriormente, a fines del siglo XII o comienzos del XIII – la copia que tenemos es del siglo XIV). Debéis relatar vuestras dificultades, los motivos para los problemas encontrados, las soluciones para resolverlos y lo que habría sido necesario para evitar las dificultades anticipadamente. Para resolver el problema serán importantes las informaciones sobre la evolución interna del español y el estado de la lengua en la época en cuestión. (Vergnano-Junger, 2011)

Como podemos observar, la propuesta parte de la realidad cotidiana de los estudiantes, como puede ser su experiencia como consumidores de cine o series de televisión de ciencia ficción. De esa manera, valora sus conocimientos de mundo y ámbito familiar, llevándolos a reflexionar sobre la teoría en un contexto práctico y aplicado. También puede contribuir para la reflexión crítica sobre tales situaciones ficcionales y para valorar positivamente contenidos que suelen parecerles áridos y sin aplicación en su vida profesional futura.

3. DIFICULTADES Y VENTAJAS DE LA PROPUESTA: UN PRIMER PASO HACIA UN NUEVO PLANTEAMIENTO DE ASIGNATURA

Respecto a los contenidos tradicionales de historia de la lengua, nuestra experiencia nos ha enseñado que suelen caracterizarse como extremadamente abstractos y lejanos de su realidad por nuestros estudiantes brasileños de español. No suelen verles utilidad práctica inmediata y, por eso, es común que los rechacen. Esa propuesta de enfocarlos a la luz de problemas ha logrado planearles la cuestión bajo otra perspectiva, mostrando que al reflexionar sobre esos contenidos dentro de contextos cotidianos y cercanos se les daba mayor relevancia y pertinencia. También se

pudo observar que las clases se les presentaban como más interesantes y motivadoras. Aún así, eso no se tradujo plenamente en éxito en las evaluaciones formales, persistiendo cierta limitación en la construcción del conocimiento teórico sobre la materia en estudio.

En lo que se refiere al tema del desarrollo de la *literacidad*, varios aspectos merecen destaque. Un primero, de carácter favorable a la propuesta, es el hecho de que la lectura y la escritura en ELE se han utilizado con una finalidad real y significativa. No se trató de simulacros de cómo leer o escribir en determinadas situaciones, sino de utilizar la lengua escrita formal, en lectura y escritura, para realizar tareas: buscar información, reflexionar sobre teorías, tomar ciencia de las opiniones y reflexiones de los compañeros, intercambiar experiencias, producir respuestas para situaciones-problemas y presentarlas a los demás.

En segundo lugar, las clases ya favorecen el contacto con un género que, normalmente, no está presente en el cotidiano de los estudiantes: el académico-científico (ensayos, artículos, tesis etc). Sin embargo, con esa propuesta, han podido acceder también a otros géneros, textos y soportes, incluso digitales. Esos pueden formar parte de su vida extra-escolar, pero, en esa situación, ganan nuevas perspectivas y demandan ajustes de uso del lenguaje, a fin de atender a los objetivos académicos: *posts* en foro, correos electrónicos, composición en colaboración (*wiki*), avisos etc.

En ese aspecto, hemos podido constatar dificultades de dos naturalezas. Por un lado, había aquellos que no se sentían muy cómodos con el ambiente virtual, pues no suelen usarlo, ni dominan la tecnología. Se perdían, no lograban realizar las tareas en medio digital, no conseguían organizarse en el trabajo sincrónico ni asíncrono, presentando fallos en la interacción con los demás. Por otro, estaban los que, aunque sean usuarios frecuentes de diferentes recursos informáticos, no lograban trabajar plenamente en el AVA, pues no asocian tales herramientas y usos del lenguaje a una situación académica, de estudio.

Finalmente, sobre el enfoque de constructivismo de la propuesta, se puede decir que logró centrarse en el estudiante, fomentar su mayor integración, participación e interés. En ese sentido, favoreció una incorporación más realista y significativa del conocimiento, pero aún necesita ajustes para alcanzar niveles de aceptación más plenos y generales entre los varios estudiantes.

En resumen, la experiencia aquí descrita presenta como elementos de dificultad puntos pertenecientes a tres ámbitos: tecnológico; estratégico y de conocimientos previos; y psicológicos/ideológicos. En el primer caso, nos referimos directamente a las limitaciones en la banda de Internet, a los problemas técnicos en la red y a la falta de apoyo especializado para dar soporte al ambiente. En el segundo, remitimos a que aún existen varios estudiantes con desconocimiento o poca proficiencia en cuanto al uso de las TICs. También incluimos aquí las deficiencias en la *literacidad*, en el idioma extranjero y en la aplicación de saberes teóricos a la práctica. En el último ámbito, están el extrañamiento de la novedad de la propuesta; el rechazo al cambio de roles de profesor/alumnos (con foco en la actitud más activa de los estudiantes); el rechazo al ordenador como herramienta de estudio y los problemas con trabajo en equipo.

En cuanto a los puntos positivos y ventajas, se destacan, como ya indicado, el foco en el constructivismo, con una actuación más fuerte, autónoma, reflexiva y crítica de los estudiantes, por medio de una propuesta didáctico pedagógica innovadora. La inversión en aspectos más allá de lo filológico, con preocupaciones como la *literacidad* académica y digital, contribuye, igualmente, para valorar la experiencia. Además, hay la inserción de discusiones sobre la práctica docente de esos futuros profesores en lo que se refiere tanto a la aplicabilidad de los contenidos teóricos de la historia del español, como a las cuestiones de *literacidad* y uso de las TICs.

Como en toda actividad didáctico-pedagógica, esta experiencia nos alerta para la atención al trabajo con estrategias, a la construcción de conocimiento y a la reflexión sobre contenidos y roles que demanda una propuesta que adopta presupuestos del constructivismo y de la *literacidad*.

NOTAS

1 El *Instituto de Aplicação* es un centro de educación básica perteneciente a esa universidad-caso, con alumnos de primaria, secundaria y bachillerato, que tiene doble función. Por un lado, es campo de pasantía para las carreras de formación de profesorado, por otro, centro de experimentación e investigación didáctico-pedagógica, en lo que se refiere al trabajo con los alumnos de educación básica. Por eso, además de estos alumnos, allí se atienden a los estudiantes universitarios, tanto en las asignaturas de didácticas de las diferentes materias, como en la tutoría de pasantías. Sus profesores son, en su mayoría, máster o doctores que pueden actuar, también, en postgrado.

2 Estas observaciones sobre el comportamiento lector en ELE se basan tanto en nuestra experiencia docente en nivel universitario, hace ya veinte años, como en los últimos proyectos de investigación sobre lectura que hemos venido desarrollando o dirigiendo en cursos de postgrado. Normalmente, los estudiantes y profesores de español relatan que leen con fines académicos, para estudiar o preparar materiales de clase. Hay aquellos que suelen informarse por medio de noticias y reportajes en periódicos hispánicos, en especial los disponibles en línea, pero pocos son los casos de lectura de ocio, por ejemplo. No caben dudas de que las lecturas "de utilidad cotidiana" (menús, recetas, instrucciones etc) son mucho menos frecuentes aún, ya que en Brasil se habla el portugués y suele haber siempre disponible textos traducidos sobre el contenido en LE en rótulos y/o instrucciones de productos importados.

3 Partimos aquí del concepto propuesto por Bakhtin (1997) para género de discurso, como una categoría en la que se pueden inserir grupos de enunciados, social e históricamente insertados, relacionados con las varias esferas de la actividad humana. Los diferentes enunciados y textos, orales o escritos, que producen y hacen circular los miembros de una sociedad determinada, se insertan, por lo tanto, en géneros y deben ser considerados como tal en su lectura.

4 El *Moodle* es un ambiente virtual de aprendizaje, un programa gratis y libre que permite crear, aplicar, acompañar, controlar y administrar cursos y actividades de múltiples grupos/clases y alumnos. Se puede obtener mayores informaciones e, inclusive, descargarlo en el sitio: http://moodle.org/.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Cassany, D. (2011) Después de internet... *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 57, abril. p. 12-22.

Covadonga López, A. Seré, A. (2001). *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas*. Hamburg:Buske.

Jófili, Z. (2002) Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, ano 2, n 2, dezembro, Recife: Universidade Católica de Pernambuco. p. 191 – 208.

Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, vol. 10, n. 19, enero-junio, México: Universidad Autónoma de México. p. 11-40.

Lapesa, R. (1984). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1984.

Medina López, J. (1999). *Historia de la lengua española I – Español medieval.* Madrid: Arco Libros.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

_____. (2000) *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

Piaget, J. (1973). *A linguagem e o pensamento da criança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Vaquero de Ramírez, M. (1998a) *El español de América I: pronunciación*. Madrid: Arco Libros.

_____. (1998b) *El español de América II: morfosintaxis y léxico*. Madrid: Arco Libros.

Vergnano-Junger, C. (2005). Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza del E/LE. Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora. *Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasilia: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, Ministerio de Educación y ciencia de España.

_____. (2010). Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópio.* Vol. 8, n. 1, jan/abr. p. 24-37.

_____. (2011). Problema 3: Dificultades de un viaje por el tiempo pasado. *Laboratório de Espanhol Virtual/ Categoria de Cursos/ Graduação/ Español VII-2012*. Rio de Janeiro; UERJ http://www.labev.uerj.br/moodle/mod/assignment/view.php?id=112

Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Zamora Vicente, A. (1985) *Dialectología Española*. 2. ed. 4ª reimp. Madrid: Gredos.

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

KORPORA IM DAF-UNTERRICHT – POTENTIALE UND PERSPEKTIVEN AM BEISPIEL DES DWDS

Franziska Wallner
Friedrich-Schiller-Universität Jena
franziska.wallner@uni-jena.de

Wallner, F. (2013). Korpora im DaF-Unterricht – Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*.

Einleitung

Während die Korpuslinguistik inzwischen als anerkanntes Forschungsinstrument in der germanistischen Sprachbeschreibung gilt und auch in der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung zunehmend Korpora genutzt werden, findet sie in die DaF-Didaktik nur zögerlich Eingang. Zwar wird die Nutzung von Korpusportalen für Unterrichtszwecke vielerorts befürwortet, doch existieren bislang nur einige wenige Beiträge, die diese anhand von konkreten Beispielen veranschaulichen (Chrissou 2011).

Anliegen des Beitrags ist es daher, zunächst anhand ausgewählter Beispiele die Potentiale und Einsatzmöglichkeiten von Korpusanalysen für die Vermittlungspraxis des Deutschen als Fremdsprache aufzuzeigen. Darüber hinaus werden Möglichkeiten zur Optimierung des Recherche- und Informationsangebots von Korpora aus Perspektive der DaF-Didaktik zur Diskussion gestellt, um die Nutzung von Korpora für Lehrende und Lernende attraktiver zu gestalten. Die Beispiele entstammen dem DWDS-Portal, da dieses dem korpuslinguistischen Laien einen verhältnismäßig geringen Einarbeitungsaufwand abverlangt und zugleich ein relativ breites Informationsangebot bereithält (vgl. Ahrenholz/Wallner 2013).

Palabras clave: DaF, Deutsch als Fremdsprache, Korpora, Korpuslinguistik, Fremdsprachendidaktik

1. POTENTIALE

Die Potentiale von Korpora für das Fach DaF werden auf mehreren Ebenen beschrieben. So sollten die Ergebnisse linguistischer Korpusanalysen optimalerweise zur Ergänzung und Aktualisierung von Lehrmaterialien sowie lexikographischen und

grammatikographischen Nachschlagewerken führen. Ebenso können die Erkenntnisse aus der Analyse von Lernerkorpora in diese Materialien einfließen und sich auf die Anordnung von Lehr- und Lerngegenständen sowie auf die Einordnung, Darstellung und die Beschreibungstiefe eines Phänomens auswirken. Während diese Ebene eher dem wissenschaftlichen Kontext sowie den Autoren von Lehrmaterialien vorbehalten bleibt, werden Korpusanalysen auch für die Unterrichtspraxis als denkbar und sinnvoll beschrieben. Das kann einerseits die Curriculumsentwicklung betreffen und andererseits auch in die Erstellung von Zusatzmaterialien münden. Daneben können Lehrende von Korpora als Korrekturhilfe zur Überprüfung der Akzeptabilität bestimmter Konstruktionen oder Strukturen in Lernertexten profitieren (Walter/Lüdeling 2009). Aber auch die eigenständige Exploration von Korpora durch die Lernenden wird zunehmend als geeignete Arbeitsform beispielsweise zum Ausbau von Wortschatz- und grammatikalischen Kenntnissen hervorgehoben (u.a. Bernardini 2004, Gaskell /Cobb 2004, Wallner 2008).

Vorschläge zum Einsatz von Korpora bzw. Korpusdaten in der Unterrichtspraxis veranschaulichen hauptsächlich die Arbeit mit Konkordanzlisten. Dabei wird ein Suchausdruck jeweils innerhalb seines unmittelbaren Kontextes abgebildet. Der didaktische Schwerpunkt liegt beim Einsatz von Konkordanzlisten auf der Förderung von Sprachbewusstsein oder auf dem gezielten Trainieren sprachlicher Kompetenzen und Aktivitäten (Chrissou 2011, 4). Die Grundlage dazu bildet das Konzept des datadriven learning (datengeleitetes Lernen). Ziel ist es, die Lernenden anhand authentischer Beispiele für den Sprachgebrauch zu sensibilisieren und zu befähigen, Gebrauchsregeln eigenständig abzuleiten und anzuwenden (vgl. auch Lüdeling/Walter 2009, 4). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine intensive und bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichem Material zu einer tieferen kognitiven Verarbeitung des fremdsprachlichen Inputs führt (Siepmann 2009, 326).

So können Lernende beispielsweise aus den folgenden Konkordanzlisten ableiten, dass die Präpositionen *in* und *über* sowohl mit dem Dativ als auch mit dem Akkusativ gebraucht werden.

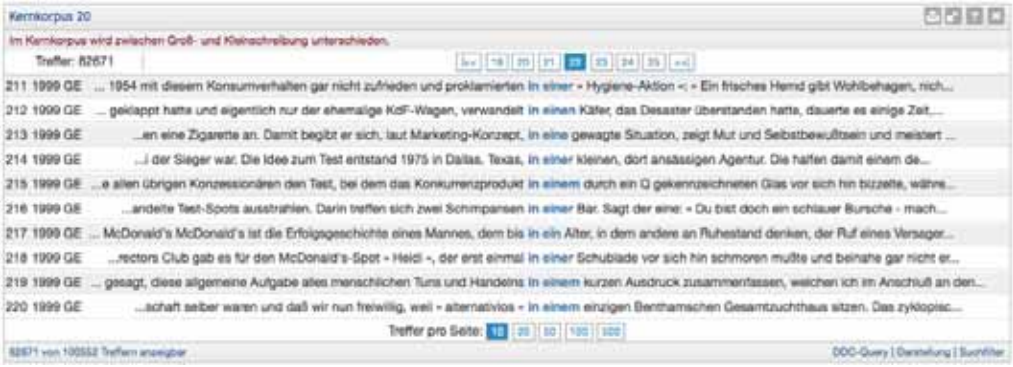


Abbildung 1. DWDS-Konkordanzliste zur Präposition *in*, Suchanfrage „in ein“ (http://www.dwds.de/?qu=in+ein&submit_button=Suche&view=5)

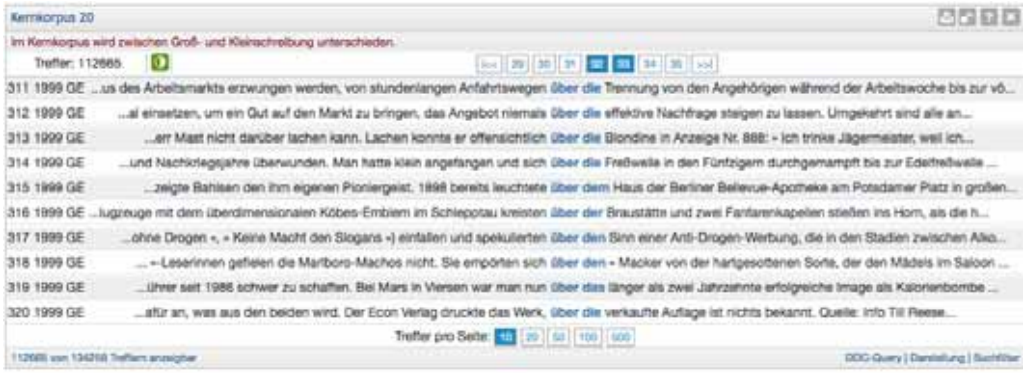


Abbildung 2. DWDS-Konkordanzliste zur Präposition *über*, Suchanfrage „über der“ (http://www.dwds.de/?qu=%C3%BCber+der&submit_button=Suche&view=1)

Während die Konkordanzen für Lernende in der Anfangsphase ziemlich anspruchsvoll sind, sodass sie sich hauptsächlich auf die blau hervorgehobenen Key-Words in der Mitte der Konkordanzen konzentrieren, können fortgeschrittenere Lernende anhand der Konkordanzen zusätzlich Hypothesen darüber formulieren, wann und auch wie häufig der Dativ bzw. der Akkusativ in Kombination mit den Präpositionen *in* und *über* gebraucht wird. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass die Lernenden auf Grundlage der Konkordanzen

- Verben ermitteln, die die Präposition *in* bzw. *über* regieren,
- weitere Präpositionen heraussuchen, die mit der Präposition *in* bzw. *über* kombiniert werden können,

– oder auch die zunächst in der Praxis üblicherweise vermittelte Dichotomie zwischen Dativ = Ruhe, Ortsangabe und Akkusativ = Bewegung, Richtung überprüfen und gegebenenfalls ausdifferenzieren.

Auch die Ermittlung des korrekten Genus bei homonymen Nomen kann mit dem Einsatz von Konkordanzlisten unterstützt werden. So fällt es Deutschlernenden beispielsweise schwer, zwischen den beiden semantisch relativ ähnlichen lexikalischen Einheiten *der Teil* und *das Teil* zu differenzieren. Besonders problematisch ist es, wenn *Teil* als Grundwort in einem Kompositum fungiert: So heißt es im Deutschen etwa *der Vorteil, der Nachteil* aber *das Gegenteil*; *der Ostteil, der Westteil* aber *das Oberteil*, *der Bruchteil, der Bestandteil* aber *das Bauteil*. Es stellt sich demnach die Frage, mit welchen lexikalischen Einheiten *Teil* kombiniert werden kann und mit welchem Genus diese Komposita jeweils gebraucht werden.

Mit Hilfe des Platzhalters * ist es möglich, Konkordanzlisten zu generieren, die substantivische Komposita mit dem Grundwort *Teil* enthalten:

Abbildung 3. DWDS-Konkordanzlisten mit Komposita auf –*teil* im Kernkorpus 20 und im ZEIT & ZEIT online Korpus, Suchanfrage Suchanfrage: $p=NN with *teil (http://www.dwds.de/?qu=%24p%3DNN+with+*teil&submit_button=Suche&view=1)

Da diese Konkordanzlisten sowohl die Genuszugehörigkeit der Wortbildungsprodukte als auch das Kompositionsverhalten von *Teil* veranschaulichen, eignen sie sich gleichzeitig zur Wortschatzerweiterung. Dabei liefern die Konkordanzen auch erste Hinweise hinsichtlich der Bedeutung der Komposita. Denkbar ist auch, die Lernenden unter Vorgabe der Suchanfrage zu eigenständigen Konkordanzabfragen anzuleiten, um eine noch größere Bandbreite an Komposita auf -*teil* zu erzielen.

Neben dem Konkordanzmodus existiert auch die Möglichkeit, den Volltext anzuzeigen. Volltexte eignen sich immer dann, wenn Gebrauch und Bedeutung eines Phänomens bzw. einer Struktur nur anhand der gesamten kontextuellen Einbettung erfasst werden kann. So ist beispielsweise die Bedeutung von idiomatischen Strukturen häufig erst mit Hilfe eines größeren Kontextes erschließbar.

Berliner Zeitung, 04.04.1997

Grind? Die ältere Generation verstehn nur Bahnhof. Die neue Zeitschrift "Inline skating" hat jetzt diese Marktlücke entdeckt und will den Eltern die Welt ihrer rollenden Sprößlinge näherbringen.

Die Zeit, 13.05.2005, Nr. 13

Die Sprache ist mal poetisch funkelnd, mal düster, selbst in modernen Übersetzungen schwer verständlich. Immer wenn ich etwas aus dem Koran vorlas, verstanden meine Schüler nur Bahnhof », beschreibt Kaddor die Entstehungsidee ihres Buchs. Warum also nicht eine Version veröffentlichen, mit der auch Kinder und Jugendliche mehr anfangen können?

Die Zeit, 05.02.1976, Nr. 6

Ich muß nämlich sehr aufpassen, du verstehst hoffentlich! Ja, das habe ich verstanden aber sonst verstehe ich nur Bahnhof . Um was geht es denn nun eigentlich?

Der Tagesspiegel, 26.06.2000

Praktisch alle der circa 6000 Sprachen, die auf der Welt gesprochen werden, sind für uns ja Fremdsprachen. Wenn sich zwei Chinesen auf der Straße miteinander unterhalten, verstehen wir bekanntlich nur Bahnhof, ihre sprachlichen Äußerungen sind uns vollkommen unverständlich. Die Linguisten haben jedoch herausgefunden, dass sich Deutsch und Chinesisch auf einer abstrakten Ebene viel ähnlicher sind, als es den Anschein hat.

Abbildung 4. Volltextbelege zu *nur Bahnhof verstehen*, Suchanfrage: „verstehen #5 Bahnhof“ (http://www.dwds.de/?qu=%22verstehen+%235+Bahnhof%22&submit_button=Suche&view=1)

Berliner Zeitung, 17.05.2004

LESEN: Wer im Physikunterricht nur Bahnhof versteht, der braucht nicht mehr zu verzweifeln. Denn man ist gerettet, wenn man das richtige Nachschlagewerk in der Tasche hat.

Der Tagesspiegel, 14.10.2002

Ein bisschen Frust am Anfang ist normal. Manchmal saß ich mit dem Fremdwörterbuch auf den Knien in der Vorlesung und habe nur Bahnhof verstanden. Das waren aber nur die ersten Wochen.

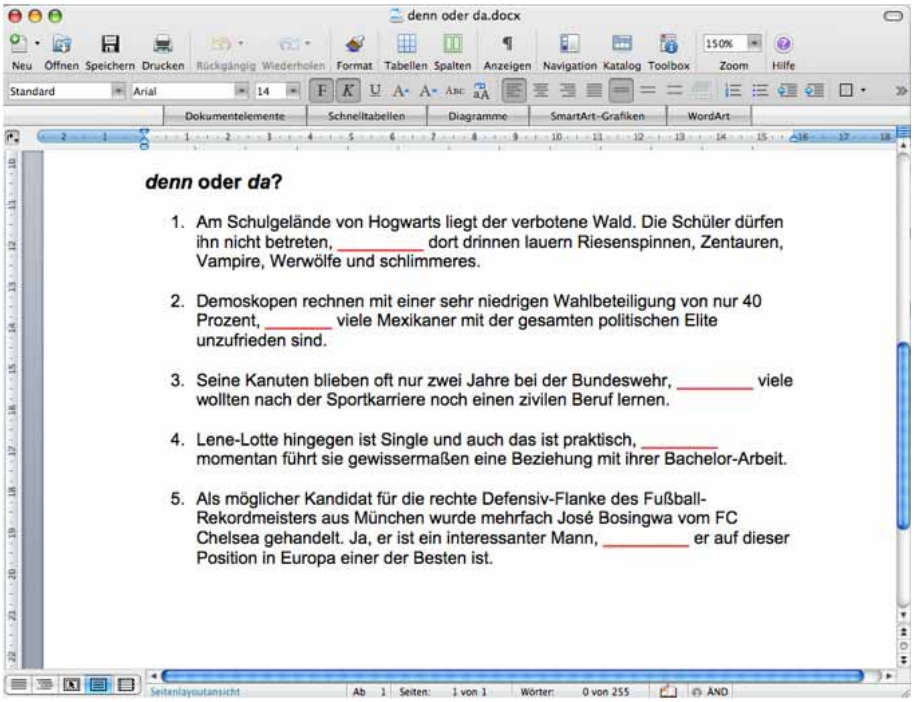
Berliner Zeitung, 16.09.1995

Gleich zu Beginn ihrer Ausbildung zur Friseurin stellte die 16jährige Elisa fest, daß sie während des Berufsschulunterrichts oft nur noch " Bahnhof " verstand. Viele Sätze in den Fachbüchern fand sie unverständlich, wußte auch bei den Aufgaben zunehmend nicht, was eigentlich gemeint war.

Abbildung 5. Volltextbelege zu *nur Bahnhof verstehen*, Suchanfrage: „Bahnhof #5 verstehen“ (http://www.dwds.de/?qu=%22Bahnhof+ +%235+verstehen%22&submit_button=Suche&view=1)

Auf dem Weg zur Bedeutungserschließung können Lernende anhand dieser Volltextbelege beobachten, wie diese Struktur in einen Kontext eingebettet werden kann. Sie erfahren dabei weitaus mehr, als in einem einsprachigen Wörterbuch nachzulesen ist. Möglich ist auch, die Informationen aus Wörterbüchern zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. So findet sich in einschlägigen Lernerwörterbüchern zu der Verbindung *nur Bahnhof verstehen* der Hinweis ‘gesprochen/umgangssprachlich’ (u.a. Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2008, 151; Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2008, 149). Die Belege zeigen jedoch, dass die Verbindung auch in schriftlichen Texten verwendet wird. Durch Fragen nach den Tempora, nach Themenfeldern und typischen Kontexten oder nach der Besetzung der Subjektposition können Lehrende die Auseinandersetzung mit den Volltextbelegen unterstützen.

Volltextbelege eignen sich darüber hinaus als Grundlage für die Erstellung von Lückentexten. Das folgende Beispiel zeigt einen Lückentext, bei dem die Lernenden anhand der Verbstellung im Nebensatz entscheiden müssen, welche Konjunktion eingesetzt werden muss. Die Volltextbelege erhält man mit der Suchanfrage "\, denn" bzw. "\, da".



***denn* oder *da*?**

1. Am Schulgelände von Hogwarts liegt der verbotene Wald. Die Schüler dürfen ihn nicht betreten, _____ dort drinnen lauern Riesenspinnen, Zentauren, Vampire, Werwölfe und schlimmeres.
2. Demoskopen rechnen mit einer sehr niedrigen Wahlbeteiligung von nur 40 Prozent, _____ viele Mexikaner mit der gesamten politischen Elite unzufrieden sind.
3. Seine Kanuten blieben oft nur zwei Jahre bei der Bundeswehr, _____ viele wollten nach der Sportkarriere noch einen zivilen Beruf lernen.
4. Lene-Lotte hingegen ist Single und auch das ist praktisch, _____ momentan führt sie gewissermaßen eine Beziehung mit ihrer Bachelor-Arbeit.
5. Als möglicher Kandidat für die rechte Defensiv-Flanke des Fußball-Rekordmeisters aus München wurde mehrfach José Bosingwa vom FC Chelsea gehandelt. Ja, er ist ein interessanter Mann, _____ er auf dieser Position in Europa einer der Besten ist.

Abbildung 6. Lückentext zur Übung der Konjunktionen *denn* und *da*.

Neben den Konkordanzen und Volltextbelegen können auch die statistischen Informationen des DWDS-Portals für didaktische Zwecke genutzt werden. So gestatten die Trefferquoten zu einem Suchausdruck Rückschlüsse hinsichtlich der Gebräuchlichkeit einer lexikalischen Einheit. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Frequenz keinesfalls als ausschließliche Größe in Hinblick auf die Gebräuchlichkeit gewertet werden darf, da für eine solche Einschätzung weitere statistische und qualitative Analysen erforderlich sind. Frequenz kann daher lediglich als ein Indiz fungieren. Bei nahezu synonymen Einheiten wie *Sonnabend* und *Samstag* können Frequenzangaben jedoch die Wahl unterstützen und gestatten sogar Rückschlüsse in Bezug auf Gebrauchstendenzen.

Sonnabend

Korpusfrequenzen

Korpus	Hits	Hits [ppm]	Korpusgröße [Mil. Token]
Berliner Tagesspiegel	14572	88.2149	165.19
Berliner Zeitung	62997	248.6396	253.37
C4-Korpus	523	6.5375	80.00
Compact Memory Corpus	113	4.3052	26.25
DDR-Korpus	350	40.4314	8.66
Die ZEIT & ZEIT Online	3003	6.5283	460.00
DWDS-Kernkorpus	2266	22.5246	100.60
DWDS-Korpus21	23	12.3085	1.87
Jutland-Korpus	5	10.0000	0.50

Samstag

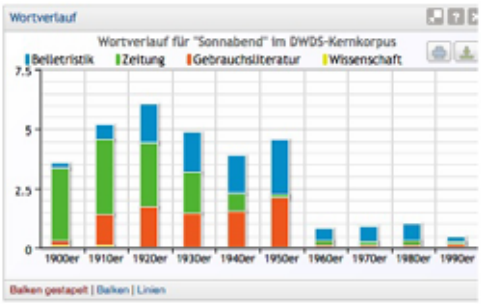
Korpusfrequenzen

Korpus	Hits	Hits [ppm]	Korpusgröße [Mi Toke
Berliner Tagesspiegel	10181	61.6330	165.1
Berliner Zeitung	5581	22.0274	253.3
C4-Korpus	12592	157.4000	80.0
Compact Memory Corpus	213	8.1151	26.2
DDR-Korpus	99	11.4363	8.6
Die ZEIT & ZEIT Online	10841	23.5674	460.0
DWDS-Kernkorpus	1378	13.6977	100.6
DWDS-Korpus21	21	11.2382	1.8
Jutland-Korpus	6	12.0000	0.5

Abbildung 7: DWDS Korpusfrequenzen zu *Sonnabend* und *Samstag.* (http://www.dwds.de/?qu=Sonnabend&submit_button=Suche&view=4; http://www.dwds.de/?qu=Samstag&submit_button=Suche&view=4)

Die Trefferquoten zeigen zunächst, dass es sich hier wahrscheinlich um ein regionales Phänomen handelt. Während beipsielsweise in den Berliner Zeitungen *Sonnabend* überwiegt, wird in der überregionalen ZEIT & ZEIT Online häufiger *Samstag* gebraucht. Interessant sind auch die nahezu gleichen Trefferquoten im Referenzkorpus des 20. Jahrhunderts (DWDS-Kernkorpus 20) und im wesentlich kleineren Referenzkorpus des 21. Jahrhunderts (DWDS-Korpus 21). Diese gestatten die Vermutung, dass *Sonnabend* von *Samstag* verdrängt wird und lediglich in bestimmten Regionen im Gebrauch dominiert. Auch eine Gegenüberstellung der DWDS-Wortverlaufstatistiken, die die Verwendung der beiden Einheiten im 20. Jahrhundert veranschaulichen, unterstützt diese Vermutung:

Sonnabend



Samstag

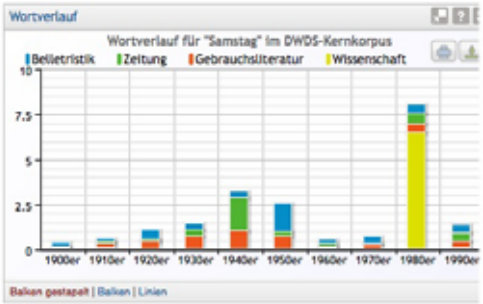


Abbildung 8. DWDS Wortverlaufstatistik zu *Sonnabend* und *Samstag*: Anzeige der Gebrauchshäufigkeit und der Textsortenzugehörigkeit im Verlauf des 20. Jahrhunderts (http://www.dwds.de/?qu=Sonnabend&submit_button=Suche&view=4; http://www.dwds.de/?qu=Samstag&submit_button=Suche&view=4)

Diese forschende Betrachtungsweise ermöglicht den Lernenden, sich auf einer Metaebene mit Sprache zu befassen. Damit eröffnet sich ein zusätzlicher Kanal für sprachlichen Input, der eine Auseinandersetzung mit authentischen Texten sinnvoll ergänzen kann.

Bei semantisch relativ ähnlichen lexikalischen Einheiten bietet das DWDS-Wortprofil 2012 die Möglichkeit, Bedeutungsunterschiede zu veranschaulichen, indem es typische und häufig auftretende Kombinationspartner zu einem Suchausdruck anzeigt. Dabei werden lexikalische Einheiten, die statistisch signifikant in der Umgebung eines Suchausdrucks vorkommen, unter Berücksichtung ihrer syntaktischen Relation zum Suchausdruck ausgewiesen. So ist es beispielsweise möglich, anhand typischer Akkusativobjekte und Adverbialbestimmungen die Bedeutungsunterschiede zwischen den beiden Verben *unterschreiben* und *unterzeichnen* zu veranschaulichen:

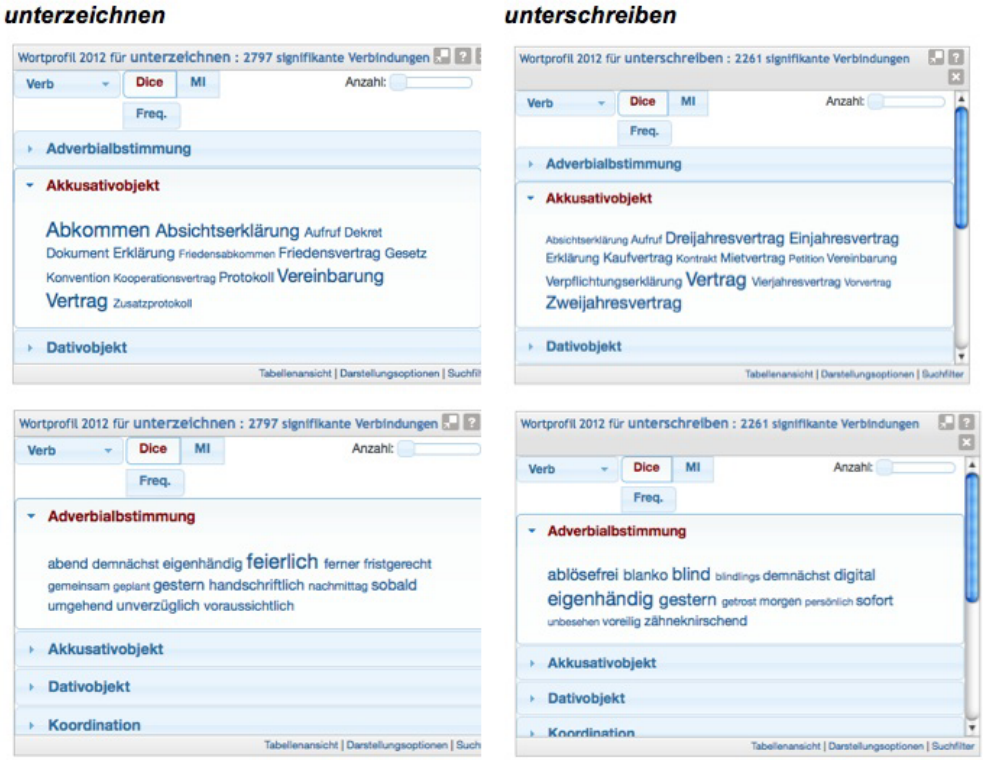


Abbildung 9. DWDS-Wortprofile 2012 von unterzeichnen und unterschreiben (http://www.dwds.de/?qu=unterzeichnen&submit_button=Suche&view=1; http://www.dwds.de/?qu=unterschreiben&submit_button=Suche&view=1)

Obgleich beide Verben eine inhaltliche Schnittmenge aufweisen, können Lernende anhand der Wortprofile ableiten, dass *unterzeichnen* hauptsächlich bei offiziellen Anlässen und in einem weitaus festlicherem Kontext verwendet wird, während *unterschreiben* vordergründig in alltäglichen Situationen verankert ist.

Die beiden Adjektive *bunt* und *farbig* sind ebenfalls aus Perspektive eines Nichtmuttersprachlers schwer zu unterscheiden. Auch hier kann mit Hilfe der DWDS-Wortprofile verdeutlicht werden, dass die nominalen Bezugswörter von *bunt* dem alltagssprachlichen Bereich angehören, während *farbig* eher einem sachlich bis wissenschaftlichen Gebrauch zuzuordnen ist. Auch die in der DWDS-Wortverlaufsstatistik ausgewiesenen Textsorten können diese Einschätzung bestätigen: *farbig* wird deutlich öfter als *bunt* in wissenschaftsprachlichen Texten (gelbe Balken) verwendet.

Abbildung 10. DWDS-Wortprofile 2012 und Wortverlaufsstatistiken zu *bunt* und *farbig* (http://www.dwds.de/?qu=bunt&submit_button=Suche&view=1; http://www.dwds.de/?qu=farbig&submit_button=Suche&view=1)

Das DWDS-Wortprofil ist jedoch nicht nur dazu geeignet, Unterschiede zu veranschaulichen, sondern kann auch der Wortschatzerweiterung dienen und die Textproduktion unterstützen. Dabei können Lernende eigenständig typische Kombinationspartner einer lexikalischen Einheit heraussuchen und ihr Wissen systematisch ausbauen. Lehrende können diese Arbeitsform durch die Vorgabe von Assoziogrammen unterstützen (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 11. DWDS-Wortprofil 2012 zu *Fehler*
(http://www.dwds.de/?qu=Fehler&submit_button=Suche&view=1)

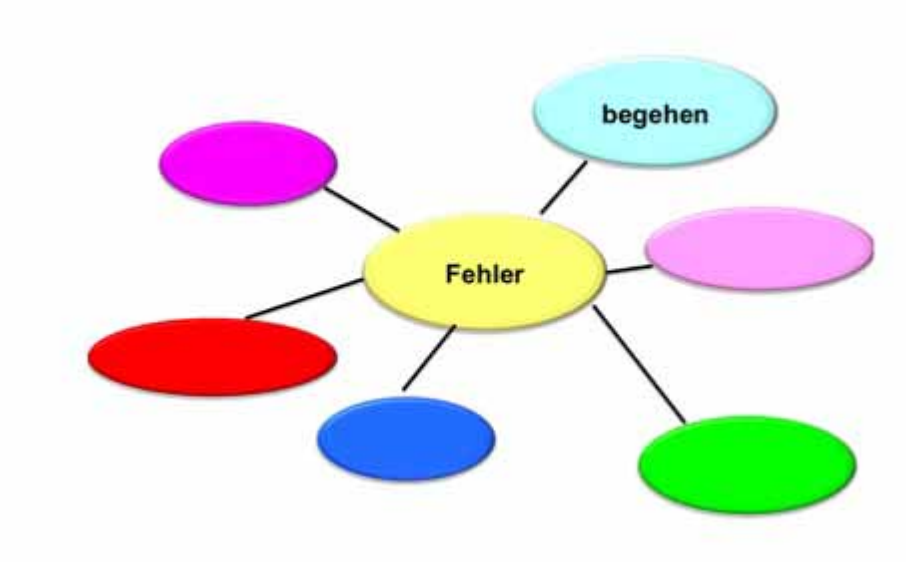


Abbildung 12. Assoziogramm zur korpusgestützten Recherche typischer Kombinationspartner von *Fehler*.

Über die angezeigten Kombinationspartner können die dazugehörigen Volltextbelege aufgerufen werden, welche den Gebrauch der jeweiligen Wortverbindung veranschaulichen.

Wortprofil 2012 für Fehler : 3378 signifikante Verbindungen

Belege mit unterlaufen, Anzahl (gesamt): 164, teils urheberrechtlich geschützt

Anzeige schließen

21 Im Text auf Seite 18 der Wochenendausgabe " Der geschenkte Tag " ist uns ein Fehler beim Dekret von Kanopus unterlaufen, mit dem der Schalttag in den Kalender eingefügt wurde. — Berliner Zeitung, 02.03.2004

22 com) verloste Moskau-Reise ist uns leider ein Fehler unterlaufen. — Der Tagesspiegel, 11.01.2004

23 Danach krachten vor allem die gewaltigen Vorderlinien beider Mannschaften aufeinander, wobei den Australiern viele kleine Fehler unterliefen. — Der Tagesspiegel, 23.11.2003

24 Doch dann unterläuft Hinkel wieder ein Fehler. — Der Tagesspiegel, 23.11.2003

25 20 Tore gab's nach " Schneller Mitte " und " Tempo-Gegenstoß " - dabei unterliefen auch technische 14 Fehler. — Bild, 13.11.2003

26 Als dann aber Debütant Stephan Schauer (Köln) in der eigenen Zone ein Fehler unterlief, war Domenichelli zur Stelle und ließ Müller keine Chance, es stand 1: 0 für Kanada. — Der Tagesspiegel, 06.11.2003

Abbildung 13. DWDS-Volltextbelege zu *Fehler unterlaufen*
(http://www.dwds.de/?qu=Fehler&submit_button=Suche&view=1)

Da die in den Korpora enthaltenen Volltextbelege häufig recht komplex und sprachlich anspruchsvoll sind, gibt es die Möglichkeit, zu einem Suchausdruck besonders „typische Beispiele“ aufzurufen. Es handelt sich dabei um 10 Belege, die aufgrund ihrer Korrektheit, Verständlichkeit und einer ausgewogenen Verteilung der vorhandenen Textsorten ermittelt wurden. Die Auswahl erfolgt automatisiert, wobei verschiedene Kriterien zum Tragen kommen: So enthalten die Belege beispielsweise nur gebräuchliche Wörter, dürfen eine bestimmte Satzlänge nicht überschreiten und enthalten keine freien Pronomen. Morphologisch und syntaktisch sind sie vollständig analysierbar. Aufgrund dieser Kriterien erscheinen sie auch als Informationsquelle für den Unterricht als besonders geeignet.

2. PERSPEKTIVEN

Trotz der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Korpora im Fremdsprachenunterricht begegnet die DaF-Praxis diesen Angeboten noch mit Zurückhaltung. Das ist wenig überraschend, da in der Ausbildung von DaF-Lehrenden die Korpuslinguistik vielerorts kein in den Curricula ausgewiesener Bestandteil ist.

Eine eigenständige Einarbeitung in die Korpusportale, deren Suchfunktionen und Abfragesyntax wird von DaF-Lehrenden häufig als zu zeitaufwändig empfunden. Und in der Tat bedarf der Einsatz von Korpora in der Unterrichtspraxis – abhängig vom Korpusportal – eines gewissen Einarbeitungsaufwands. Die Vermittlung von Corpus Literacy sollte daher optimalerweise in die Aus- bzw. Fortbildung von

DaF-Lehrenden integriert werden. Daneben dürfte eine Bereitstellung von lehr- und lernpraxisbezogenen Online-Tutorials zur eigenständigen Einarbeitung in die Nutzung von Korpora den Einstieg für Lehrende und Lernende erleichtern. Darüber hinaus wären Recherchetools bzw. Eingabemasken wünschenswert, die sowohl einfache als auch komplexere, auf die Vermittlungspraxis bezogene Suchanfragen mit regulären Ausdrücken gestatten, sodass sich die Aneignung der jeweiligen Abfragesyntax für den Korpus-Laien erübrigt.

Ein weiterer Einwand gegen die Nutzung von Korpora betrifft das sprachliche Niveau der Volltextbelege. Häufig sind die Textausschnitte sprachlich zu anspruchsvoll und es bedarf zeitaufwändiger Recherchen nach den für die eigene Lernergruppe geeigneten Belegen. Die Bereitstellung der typischen Beispiele des DWDS-Portals vermag die Suche zu erleichtern, doch beschränkt sich die automatische Ermittlung der Beispiele bislang auf Einzellexeme. Bei komplexeren Suchanfragen werden leider keine Ergebnisse angezeigt. Zudem folgt die Auswahl der 10 „besten Beispiele“ keinen fremdsprachendidaktischen Kriterien, sodass diese Belege nicht in jedem Fall für die Unterrichtspraxis bzw. für Lernende geeignet sind. Wünschenswert wäre daher die Entwicklung eines Suchfilters, der die Schwierigkeit eines Textes für die Kompetenzstufen des Europäischen Referenzrahmens berechnet und somit die Möglichkeit einer gezielten Suche nach Textbelegen auf einer bestimmten Niveaustufe bietet. Dies erfordert jedoch zunächst eine genauere Beschreibung der einzelnen Kompetenzstufen für das Deutsche inklusive der Erfassung bzw. Festlegung der die einzelnen Kompetenzstufen repräsentierenden sprachlichen Phänomene.

Von Interesse wäre außerdem die Einrichtung von virtuellen Arbeitsplätzen, die DaF-Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre eigene Lernerwortschatz-Datenbank aufzubauen. Durch solch ein Angebot könnten Korpussammlungen den Lernprozess langfristig unterstützen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass diese Vorschläge zur Optimierung des Recherche- und Informationsangebots gegenwärtiger Korpusportale zunächst als Anstoß einer Diskussion zu verstehen sind. Es leuchtet ein, dass eine umgehende Umsetzung dieser Anregungen von Seiten der Korpusportale kaum erwartet werden kann – zumal sich das Informationsangebot der größeren deutschsprachigen Korpusportale (wie das DWDS oder das Portal Cosmas II des Instituts der Deutschen Sprache in Mannheim)

vordergründig auf einen muttersprachlichen Benutzerkreis konzentriert. Ein Ausbau des gegenwärtigen Informationsangebots und eine zunehmende Berücksichtigung der DaF-Perspektive könnte jedoch langfristig eine enorme Erweiterung des Benutzerkreises bewirken und dürfte damit auch im Interesse der Betreiber liegen.

FUSSNOTEN

1 Ähnlich demonstriert Chrissou (2011) die Erstellung von Lückentexten auf Grundlage von Konkordanzen.

BIBLIOGRAPHIE

WÖRTERBÜCHER

Götz, D./Haensch, G./Wellmann, H. (2008). *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt.

Wahrig-Burfeind, R. (2008). *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Gütersloh: Wissen Media Verlag.

KORPORA

DWDS = Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache: http://www.dwds.de/

Cosmas II: https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/menu.home.do;jsessionid=8533B37668260356A878BCB556362F22

SEKUNDÄRLITERATUR

Ahrenholz, B./Wallner (2013). *Digitale Korpora und Deutsch als Fremdsprache.* Erscheint in Ahrenholz/Oomen-Welke: *Deutsch als Fremdsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden) hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 10) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bernardini, S. (2004). *Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments.* In: John Sinclair (Hrsg.): *How to*

use corpora in language teaching. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 15–36.

Chrissou, M. (2011). *Mit Textkorpora im Unterricht arbeiten und Sprachförderung initiieren.* http://www.google.de/url?url=http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chrissou_korpusarbeit.pdf&rct=j&sa=U&ei=S6LFUKLwB5HasgaL44DgDg&ved=0CB0QFjAB&q=chrissou+Textkorpora&usg=AFQjCNHeMLgt__EXsk5NfEJ6s14nOA9piQ.

Gaskell, D./Cobb, T. (2004). *Can learners use concordance feedback for writing errors?* System, 32(3), 301–319.

Lüdeling, A./Walter, M. (2009). *Korpuslinguistik.* In: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK*. Berlin: De Gruyter, 315–322.

Siepmann, D. (2009). *Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht*. In: Jung (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Frankfurt a.M.: Lang, 321–330.

Wallner, F. (2008). *Schriftliche Textproduktion in Deutsch als fremde Wissenschaftssprache – Überlegungen zu Einsatz und Nutzen korpuslinguistischer Kollokationsanalysen im Fach DaF* (H.-J. Krumm/ Portmann-Tselikas; hrsg.). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 153–163.

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

EL TEATRO EN LA CLASE *DE ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA*

Saloomeh Yousefian
Universidad Antonio de Nebrija
saloomeh.yousefian@gmail.com

Yousefian, S. (2013). El teatro en la clase de ELE: Una propuesta didáctica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso).*

RESUMEN

La dramatización fomenta todas las habilidades de comunicación, acercando al usuario de la lengua a las situaciones comunicativas que se producen fuera del aula. Los objetivos fundamentales de este taller, entre muchos otros, son: favorecer el desarrollo y la activación de las estrategias de comunicación; posibilitar el trabajo en grupo; elevar la motivación y la autonomía; desarrollar la dicción y promover el uso del lenguaje corporal en la comunicación. Este proyecto se ha propuesto para aprendientes del español como lengua extranjera, que posean como mínimo el nivel A2 de referencia.

La duración prevista del curso es veinte sesiones de noventa minutos que se dividen en dos partes: Las catorce primeras sesiones se realizan dentro del aula. En ellas se ofrecen actividades dinámicas y multidimensionales. Una vez acabadas las sesiones de clase, habrá cinco sesiones de ensayo fuera del aula, siempre con la presencia y guía del profesor del curso, y finalmente en la última sesión tendrá lugar la representación de la obra.

La evaluación se hace a lo largo del curso por parte del profesor y después de la representación se les facilitará a los alumnos un cuestionario de autoevaluación en el que podrán reflexionar sobre el proceso del aprendizaje y la metodología del curso.

ABSTRACT

The dramatization encourages all communication skills, approaching the user of language to communicative situations that occur outside the classroom. The fundamental objectives of this workshop, among many others, are: encourage the development and activation of communication strategies, enable teamwork, raise motivation and autonomy, develop the diction and promote the use of body language in the communication. This project has been proposed for learners of Spanish as a foreign language, who have reached at least the level A2 of "Common european frame of reference".

The expected duration of the course is twenty sessions of ninety minutes divided into two parts: The first fourteen sessions are held in the classroom. They offer dynamic and multidimensional activities. Once finished the class sessions, there will be five test sessions outside the classroom, always with the presence and guidance of the course instructor, and finally in the last meeting the students will give the performance.

The evaluation is done throughout the course by the teacher and after the performance they provide students with a self-assessment questionnaire in which they can reflect on their learning process and methodology of the course.

1.PRIMERA SECCIÓN

La dramatización es un medio ideal para crear actividades de interacción social y promover el papel del estudiante como agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural. El empleo de técnicas gramaticales fomenta todas las habilidades de la

comunicación, acercando al usuario de la lengua a las situaciones comunicativas que se producen fuera del aula.

1.1 Objetivos

Teniendo en cuenta las necesidades y carencias de los aprendientes multilingües y multiculturales del español como lengua extranjera, se han establecido los siguientes objetivos para la realización de este taller:

1. Favorecer el desarrollo y la activación de las estrategias de comunicación.
2. Posibilitar el trabajo en grupo, mediante la cooperación e interacción de los aprendientes.
3. Fomentar que los estudiantes aprendan y adquieran la lengua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando y analizando las situaciones que se proponen, los personajes que intervienen y las soluciones al conflicto planteado.
4. Elevar la motivación y la autonomía.
5. Desarrollar la dicción, la acentuación y la entonación.
6. Promover el uso del lenguaje corporal en la comunicación.

1.2 Justificación

En muchas ocasiones se han desprestigiado las obras de teatro, por parte de diferentes pedagogos y teorías contrastivas, en la clase de ELE, no solo por consideraciones sobre la "naturaleza muerta" del texto teatral, sino por la división más general que se ha hecho en el campo de la educación entre teatro textual y juego dramático. Sin embargo, estas dos nociones se han contrapuesto de acuerdo a las razones que vienen a continuación:

Concepto tradicional: TEATRO	**Concepto moderno: JUEGO DRAMÁTICO**
El texto es aprendido de memoria por los act y las acciones son dirigidas por el profesor.	El texto y las acciones son improvisados; debe respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor (los alumnos no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes).	Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (los alumnos se encuentran a sí mismos en los personajes).
El profesor plantea el desarrollo de la obra.	El profesor estimula el avance de la acción.
Se pretende una representación.	Se busca la expresión del aprendiz.
Interesa el resultado final o espectáculo.	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o profesor.	Se recrean las situaciones imaginadas por los propios aprendices.
Se parte de una obra escrita y acabada.	Se parte del 'como si' y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con las acciones de los jugadores.

Tabla adaptada de Eines y Mantovani (2002)

Cabe mencionar que las dos nociones pueden realizarse perfectamente en el aula, ya que ambas contribuyen de manera dinámica y multidisciplinar al desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso el español). El enfoque

utilizado en este taller es una combinación de ambos conceptos según las necesidades de cada fase de la actividad y del grupo meta.

2. SEGUNDA SECCIÓN

2.1 Requisitos previos para la participación en el taller

Dominio del nivel A2 de referencia en adelante

2.2 Obras que se pueden utilizar

- Que no tengan monólogos largos;
- que dispongan de muchos personajes y papeles;
- que tengan un tema comprensible y atractivo;
- que sea sobre temas reales;
- que esté escrito por nativos;
- que tenga una longitud adecuada.

2.3 Duración del taller

Quince sesiones de una hora y media (noventa minutos) de clase y cinco sesiones de ensayo, fuera de clase. Total: veinte sesiones (treinta horas).

2.4 Cronología del taller (siguiendo el modelo propuesto por Martínez Cobo (2006))

Sesiones 1 a 4. Juegos dramáticos: dinámicas de grupo de diversos tipos como rompehielos y técnicas de agrupación, de desinhibición e integración. Actividades para trabajar el lenguaje corporal y gestual: cuadros vivos, narraciones mudas y cuentos dramatizados, juegos de roles.

El objetivo principal de las primeras sesiones (1-4) es desarrollar un clima relajado y de confianza que favorezca el trabajo en equipo, y donde los alumnos se sientan con libertad para contribuir con sus ideas y propuestas creativas. Además, se proporciona una serie de actividades de exploración dramática que pretenden introducir al alumno en los conceptos básicos del teatro, como la mímica, la improvisación (el objetivo, el conflicto) y la construcción del personaje. En estas sesiones también tiene lugar el primer acercamiento a la obra que se va a representar. Lo importante es que esta primera toma de contacto con la obra se haga a través de la comprensión de su argumento y de los principales núcleos de acción de la trama y no a través de la tradicional lectura del texto (según el concepto de juego dramático). En otras palabras, que se atienda antes al contenido del mensaje que a la forma para así evitar que el alumno repita el texto sin comprenderlo, sin hacerlo suyo. Una de las actividades orientadas a tratar los contenidos de la obra consiste en que los alumnos realicen estatuas o cuadros vivientes a partir de descripción de las escenas principales. De esta manera no sólo se facilita que el alumno comprenda la obra antes de leerla, sino también se hace hincapié en la importancia de los códigos no-verbales en el teatro como espectáculo. Posteriormente se realizan improvisaciones sobre situaciones similares a la obra y finalmente las improvisaciones se basan en fragmentos de la obra.

Sesiones 5 y 6. Selección e introducción a la obra, análisis detenido de la obra: anticipación de la obra mediante el título y los nombres de los personajes, trabajo de "mesa": lectura detenida de la obra y aclaración de posibles dudas. Una vez los

alumnos se han familiarizado con el argumento de la obra a través de anticipación del tema, se procede a un breve análisis de esta. Una forma de abordar la fase de análisis es que los alumnos investiguen sobre algunos aspectos teórico-explicativos de la obra, como el autor, el contexto literario, la concepción teatral del autor, etc. y que sean ellos mismos los que lo presenten al resto de la clase. Al final de la sesión teórica se pide a los alumnos que expresen sus preferencias con respecto a los personajes que quieren interpretar. Dentro de lo posible nos intentaremos ajustar a esas preferencias (sobre todo en lo que concierne al tamaño o importancia del personaje –protagonista, secundario– o al tipo de personaje –cómico, trágico, etc.).

Sesiones 7 a 9. Personajes, síntesis y abstracción de la obra: construcción del personaje, improvisación de escenas de la obra (sin texto), representación en cuadros mudos. Tras una sesión de trabajo centrada exclusivamente en el desarrollo de la voz, se reparten los personajes y se divide la clase en grupos para iniciar la fase de ensayos.

Cabe mencionar que los aprendientes reservados, introvertidos o los que simplemente no estén interesados en desempeñar un papel podrán ejercer como el regidor, el escenógrafo, el vestuarista o el director de la obra.

Sesiones 10 a 14. Ensayos y expresividad: ensayos por escenas, ejercicios de pronunciación y entonación. Como complemento a los ensayos, los alumnos pueden realizar diversas tareas escritas, como, por ejemplo, completar una ficha sobre su personaje con información sobre sus características físicas, psicológicas, motivaciones, que les ayude en su proceso de construcción; o bien escribir la crítica de un espectáculo teatral en español al que han asistido. En esta fase también se promueve la dicción con actividades dinámicas que favorecen la entonación y la acentuación y acercan el habla de los aprendientes a la mayor naturalidad posible.

Sesiones 15 a 19. Ensayos fuera de horas de clase con el profesor. Aunque esta fase se realiza fuera del aula, el profesor siempre está presente y funciona como guía para solucionar los problemas o dudas que vayan surgiendo, controla el proceso del trabajo y dirige al grupo para seguir con harmonía.

Sesión 20. Representación final. Dependiendo de la situación del centro y del gusto del grupo meta se podrá realizar en el aula o en la sala de actos del centro donde se imparte el taller.

TERCERA SECCIÓN

3.1 Evaluación

En este curso el profesor sirve de guía y va corrigiendo errores y comentando el tipo de estructuras lingüísticas usadas por los alumnos, a lo largo de los ensayos. Existe la posibilidad de grabar en vídeo las representaciones de cada grupo (Dorrego, L. 2006); de esta manera el estudiante va a ver no solo la corrección de su producción oral, sino también otros recursos expresivos como la forma de utilizar sus manos, su cuerpo, las inflexiones de su voz y la mirada entre otros.

3.2 Autoevaluación

Una vez finalizada la actividad, se les entrega a los aprendientes el siguiente informe de autoevaluación para que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y el método aplicado. En el informe van a marcar una de las siguientes opciones según su reflexión:

- Estoy totalmente de acuerdo
- No estoy muy de acuerdo

- No estoy para nada de acuerdo

	ESTOY TOTALMENTE ACUERDO	NO ESTOY MUY DE ACUERDO	NO ESTOY PARA NADA DE ACUERDO
El curso me ha resultado dinámico divertido.			
El curso me ha permitido expresarr mejor.			
Las actividades del curso me han ayudado a relacionarme mejor con compañeros			
Durante el curso he sentido que es en una situación real.			
Ahora me fijo más en mi lenguaje corporal a la hora de hablar españo			
El curso me ha servido de ayuda pa entender mejor los textos que leo.			
Ahora creo que hablo con más naturalidad.			
Creo que se ha mejorado mi comprensión oral.			
Comentarios			

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Martínez Cobo, A. (2006). *La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE.* Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.

Robles Poveda, M. (2007). *Drama Y Teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de ELE.*

El Generalito de Jorge Díaz. Universidad de Salamanca.

Barroso García, C. y Fontecha López, M. (1999). *La importancia de las dramatizaciones en el aula de ele: una propuesta concreta de trabajo en clase.* Madrid: ADES.

Goita Pastor, L. (2007). *Juego, representación y aprendizaje: Un taller de teatro para alumnos de E/LE.* Universidad de Deusto, Bilbao.

Nauta, J. (2008). *Tablas*. *Aprender español haciendo teatro.* Madrid: Edinumen.

Del Hoyo, M., Dorrego, L. y Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE.* Madrid: Edelsa.