



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

En camino hacia el plurilingüismo



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

ß DEUTSCH
& ENGLISH
ñ ESPAÑOL
Ç FRANÇAIS



Nebrija
Universidad

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Universidad Nebrija
28-30 de septiembre de 2012

www.congresolenguasnebrija.es
congresolenguas@nebrija.es

ß

ñ

Ç

&

布

𐤃

Ω

ق

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

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



Edición de las Actas

Marta Baralo Ottonello
María Cecilia Ainciburu
Beatriz González Sagardoy

Comité organizador del Congreso 2012

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

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



Sumario de las Actas

Presentación

Prefacio

Preface

Comunicaciones del volumen 1

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

Álvaro Acosta Corte

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

Silvia Eva Agosto Riera y Teresa Mateo Girona

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

María Cecilia Ainciburu y Claudia Mariela Villar

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

Anahí Alba de la Fuente

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

Leyre Alejaldre Biel

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

M^a del Carmen Álvarez Badillo

Culture Shock: Adaptation Strategies

Rubén Darío Alves López y Alicia de la Peña Portero

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

Rosana Ariolfo

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

Laura Arroyo Martínez



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

Sonia Bailini

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

María José Barrios Sabador

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

Laura Beneroso Otáduy

English for Physiotherapy, Physiotherapy for English: a synergistic approach

Lindsey Bruton and Monika Woźniak

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

Hilda Bushi

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

Anna Sulai Capponi

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

Julio Agustín Carballeira García

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

Daniela Carpani

La importancia de incorporar la fraseología en el aula ELE

Nair Carrera Martinez

El análisis del entorno: herramienta estratégica para el cambio

Paula Cascio Felgueras

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

Manuela Crespo y Lieve Vangehuchten

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

José María Cuenca Montesino

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

María Eugenia de Luna Villalón



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alfabetizando arabófonos adultos: un estudio de casos
Patricia Fernández Martín

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

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



Los juegos: algo lúdico, pero también didáctico

Sandra García Rodrigo

Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: inmigrantes refugiados

Eva María García Ortiz y Victoria Khraiche Ruiz-Zorrilla

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

Marta García Pérez, Elisa Rosado Villegas y Joan Perera Parramon

La importancia del error en el aula ELE

Roberta Giordano

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

Verónica González Rodríguez

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

Pilar González Ruiz y Lydia Fernández Pereda

Förderung des akademischen Schreibens mithilfe von offenen Unterrichtsmethoden

Gabriela Gorąca-Sawczyk

Lingua-cultural Approach to Teaching English Idioms to Georgian Students

Irine Goshkheteliani and Dea Megreldze

Audiodescripción: acceso a la cultura

Ana Heredero García

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

Asunción Hermida

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

Fryni Kakoyianni-Doa and Eleni Tziafa

De la recherche sociolinguistique à la compétence interculturelle

Stella Maria Karamagkiola

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

Lutz Küster

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

Thomas Lamouroux



Comunicaciones del volumen 2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

The Birmingham Style of ESP Discourse Analysis

Yasunori Nishina

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

Raffaella Odicino

El Glosario como Propuesta Didáctica en el aprendizaje de léxico

Sofia Oliveira Dias

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

Elena Orduna Nocito

The Use of Rubrics in Escuela Oficial de Idiomas

Ana Otto

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

Blanca Palacio Alegre

Fenómenos del Plurilinguismo en la tierra indígena São Marcos-Brasil

Sandra Milena Palomino Ortiz

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

Consuelo Pascual Escagedo

A Corpus-Based Analysis of Errors in Adult EFL Writings

Ana M. Pérez Sánchez

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

Sílvia Planas Morales

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

Ana Ramajo Cuesta

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

María Luisa Regueiro Rodríguez



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

Ana-Isabel Ribera Ruiz de Vergara

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

Patricia Rodríguez López

La pronunciación: la gran olvidada en el aula ELE

María Sabas Elías

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

Gemma Santiago Alonso

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

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

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

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

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

Koritza José Subero Pérez

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

Natalia Surguladze and Mikheil Surguladze

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

Giuseppe Trovato

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

Cristina Vergnano-Junger

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

Franziska Wallner

El teatro en la clase de ELE: una propuesta didáctica

Saloomah Yousefian

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

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



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

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 estuvo debajo de las cobijas.*

**Ella estaba arreglando todas las flores que ella recogía 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 <u>la</u> supermercado a comprar...	Paramos en <u>el</u> supermercado a comprar...	Género del artículo	
...a comprar cosas para <u>la</u> viaje de cinco horas.	...a comprar cosas para <u>el</u> viaje de cinco horas.	Género del artículo	
...y Cynthia <u>preguntó</u> si ella <u>podría</u> tener el asiento cerca de la ventana.	...y Cynthia preguntó si le <u>podría</u> <u>dejar</u> 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 <i>¿Puedo tener...?</i> , en lugar de <i>¿me puedes dar/dejar...?</i> Esa estructura inglesa se calca al español en la pregunta indirecta por parte del informante.
...y Cynthia preguntó si ella <u>podría</u> 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. <u>Yo</u> empeze a coger fotos de las	Me senté en la silla que era de Cynthia. (Yo) empecé a coger fotos de las	Uso del pronombre	En este caso el pronombre personal se podría obviar, al estar claro el sujeto gramatical

montañas...	montañas...		gracias a la morfología verbal y al contexto en el que se ubica la oración.
...estefany, elisa y Cynthia estaban <u>dormida</u> ...	...Estefany, Elisa y Cynthia estaban dormidas ...	Concordancia sustantivo - adjetivo	
Dormí por <u>un</u> hora y medio.	Dormí por una hora y media.	Género del artículo	Asignación del género no marcado.
Cuando yo desperté las muchachas todavía estaban <u>dormiendo</u> .	Cuando yo desperté, las muchachas todavía estaban durmiendo .	Paradigma verbal	Problemas en los verbos con cambios de raíz.
Cuando las muchachas estaban <u>listo</u> montábamos otra vez al autobús.	Cuando las muchachas estaban listas nos montamos otra vez al autobús.	Concordancia sustantivo - adjetivo	
Cuando las muchachas estaban listo <u>montábamos</u> 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 estábamos tan casado...	Esta vez nosotras 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 estábamos tan <u>casado</u> ...	Esta vez nosotras no estábamos tan cansadas ...	Concordancia sustantivo - adjetivo	
...empezamos a ver la película. No sabía <u>la</u> nombre pero era interesante.	...empezamos a ver la película. No sabía el nombre, pero era interesante.	Género del artículo	
<u>Yo</u> 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 <u>ponerse</u> 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 <i>me</i> .

Yo trate a ponerse <u>comodo</u> para dormir...	Traté de ponerme cómoda para dormir	Género	Quien narra es una voz femenina.
Yo quería ver <u>como</u> 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 <u>la</u> metro era.	Yo quería ver cómo era el metro.	Género del artículo	Unas líneas más abajo tenemos la palabra <i>metro</i> 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 recuerdo del metro de nuevo york	Al mirar los números del metro, me recordó al metro de Nueva York.	Uso del artículo	Omisión.
...hay <u>un</u> avenida de America también.	...hay una Avenida de América también	Género del artículo	Curiosamente, en la frase siguiente, el informante utiliza el artículo femenino <i>la</i> con el término <i>avenida</i> , 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 <u>el</u> 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 <u>sabía</u> que estaba callado, nadie salió con nosotros,	No recuerdo la parada en la que salimos, solamente sé que estaba silencioso, nadie	Uso de los tiempos verbales	

los escaladores no funcionaban...	salió con nosotros, las escaleras mecánicas no funcionaban...		
Preguntamos ala <u>primer</u> persona...	Preguntamos a la primera persona...	Concordancia sustantivo – adjetivo	Se utiliza el género no marcado.
Estefany entro a <u>una</u> restaurante chinos a preguntar...	Estefany entró a un restaurante chino a preguntar...	Género del artículo	
Estefany entro a una restaurante <u>chinos</u> a preguntar...	Estefany entró a un restaurante chino a preguntar...	Concordancia sustantivo - adjetivo	
Estefany entro a una restaurante chinos a preguntar y le <u>dio</u> direcciones...	Estefany entró a un restaurante chino a preguntar y le <u>dieron</u> direcciones...	Concordancia sujeto – verbo	El sujeto gramatical tiene que ser <i>ellos</i> (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 <u>nos</u> 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 <u>también esa</u> persona no sabía...	...y esa persona tampoco sabía...	Estructura oracional	
...cynthia y elisa empezaron a pregunta <u>___</u> toda la gente...	...Cynthia y Elisa empezaron a preguntar a toda la gente...	Estructura oracional	Omisión de la preposición <i>a</i> , que en este caso es obligatoria para la marcación de caso acusativo con entidades [+animado], como en este caso <i>toda la gente</i> .
...y <u>todas</u> tenía el mismo respuesta.	...y todos tenían la misma respuesta.	Género	
...y todas <u>tenía</u> 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 <u>el</u> mismo respuesta.	...y todos tenían la misma respuesta.	Género del artículo	Se utiliza la forma no marcada por defecto.
...y todas tenía el <u>mismo</u> respuesta.	...y todos tenían la misma respuesta.	Concordancia sustantivo - adjetivo	Se utiliza el género no marcado por defecto.
Al fin <u>nosotros</u> 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 <u>sabía</u> 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
... <u>nuestra</u> hotel...	... nuestro hotel...	Concordancia sustantivo – adjetivo	
...cynthia y estefany entro y pregunto y ellos si sabia a donde nuestra hotel y <u>le</u> 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.	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.
...cynthia y estefany entro y pregunto y ellos si sabia a donde nuestra hotel y <u>le</u> 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.
... <u>los</u> 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 <i>metal</i> 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 <u>los</u> lámparas eran muy diferente..	...y las lámparas eran muy	Género del artículo	El informante utiliza por defecto el género no

	diferentes...		marcado.
...y los lámparas eran muy <u>diferente</u> ..	...y las lámparas eran muy diferentes ...	Concordancia sustantivo - adjetivo	
...nunca <u>a</u> 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 <u>comparteron</u> un habitación.	...Jerlyn y Yahaira compartieron una habitación..	Paradigma verbal	Error con las desinencias verbales.
... <u>un</u> habitación...	... una habitación...	Género del artículo	Género no marcado utilizado por defecto.
La habitación tenía dos camas pero estaban <u>junto</u> ...	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 <u>estabamos</u> casado.	...estaban juntas como si nosotras <u>estuviéramos</u> casadas.	Género	La informante es mujer y habla de ella misma y de otra chica.
...estaban junto como si nosotros <u>estabamos</u> casado.	...estaban juntas como si nosotras estuviéramos casadas.	Uso del subjuntivo	Es un caso de simplificación modal. La informante evita el uso de imperfecto del subjuntivo y lo sustituye por el indicativo
...estaban junto como si nosotros <u>estabamos</u> 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 tenía más de viente canales pero mucho eran <u>aburido</u> ...	La televisión tenía más de veinte canales, pero muchos eran aburridos ...	Concordancia sustantivo - adjetivo	
El baño creo <u> </u> 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 <u>un</u> puerta crista.	...tenía una puerta de cristal	Género del artículo	Se utiliza el género no marcado por defecto.
...tenia un puerta <u> </u> crista	...tenía una puerta de cristal	Estructura oracional	Error de omisión. La informante no utiliza la preposición como transpositor que da al sustantivo <i>cristal</i> 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 <u> </u> parte importante de Madrid.	...el autobús que enseña todas las partes importantes de Madrid	Uso del artículo	Omisión.
...el autobus que enseña <u>todos parte importante</u>	...el autobús que enseña todas las partes importantes de Madrid	Concordancia sustantivo - adjetivo	
<u>Salimos y montamos cuando queremos</u>	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 <u>yo</u> 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 <u>todas los edificios bonito</u> ...	...vi todos los edificios bonitos ...	Concordancia sustantivo – adjetivo	
Fuimos a <u>la</u> Palacio Real...	Fuimos al Palacio Real...	Género del artículo	Este error se repite dos veces.
...yo queria ser <u>un</u> princesa...	...yo quería ser una princesa...	Género del artículo	Se utiliza el género no marcado por defecto.
El resto del fin de semana no <u>era</u> tan bueno <u>era</u>	El resto del fin de semana no fue tan bueno, fue	Uso de los tiempos del pasado	

aburesido...	aburrido...		
...todo <u>los cosa</u> 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 <u>recordó</u> 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 <u>dicir</u> wow como quería.	...nada me hizo decir wow como quería.	Paradigma verbal	Problemas en los verbos que cambian de raíz.
Todos me <u>mentieron</u> de ir a Madrid...	Todos me mintieron sobre ir a Madrid...	Paradigma verbal	Problemas en los verbos que cambian de raíz.
Todos me <u>mentieron</u> de ir a Madrid...	Todos me mintieron sobre ir a Madrid...	Uso de la preposición	
...nunca <u>recomedia</u> a mis amigos a ir a <u>madrid</u> ...	...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 <i>recommend</i> en inglés (<i>recommend somebody <u>to do something</u></i>).
...nunca <u>recomendia</u> 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 <u>recomendia</u> a mis amigos a ir a madrid si <u>quere</u> tene 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 <u>quere</u> mira 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 <u>quere</u> mira <u>la arte</u> y cosas	...pero si quieren mirar / ver el arte y	Género del artículo	

aborido le recomiendo...	cosas aburridas se lo recomiendo...		
...pero si quiere mira la arte y cosas aborido <u>le</u> recomiendo...	...pero si quieren mirar / ver el arte y cosas aburridas se lo recomiendo...	Uso del pronombre	
<u>La</u> viaje ir patrás...	El viaje de vuelta...	Género del artículo	
La viaje ir patrás a Oviedo <u>estaba</u> bien, excepto...	El viaje de vuelta a Oviedo estuvo bien, excepto...	Uso de los tiempos del pasado	
...la <u>repiteron</u> 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. *Caratophilus*, 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 consequences 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 podría tener el asiento cerca de la ventana. Me sente en la silla que era de Cynthia. Yo empecé a coger fotos de las montañas y de los arboles.

Una hora después 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 todavía estaban dormiendo. Llegamos a otra estación de autobuses para comer o usar el baño. Nos bajamos, yo fui a la tienda aver si tenía tarejatas de postal para saber ha donde estábamos pero la tienda no vendía eso. Cuando las muchachas estaban listo montábamos otra vez al autobús. Esta vez nosotros no estábamos tan casado, empezamos a ver la película. No sabía la nombre pero era interesante. Cuando termino la película empecé a jugar con mi juego de video. Yo traté a ponerse comodo para dormir pero mi cuerpo no quería.

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 recuerdo del metro de nuevo york pero en madrid no había tanto aire. La estación me recuerdo de Nueva York otra vez porque hay un avenida de America también. 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 escaladores 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 compartí la habitación con estefany, elisa compartió con Cynthia y Jerlyn y Yahaira compartieron un habitación. La habitación tenía dos camas pero estaban junto como si nosotros estábamos casado. La televisión tenía más de veinte canales pero muchos eran aburrido eran de noticias y programas que yo no veo en el estado unidos. El baño creo era la cosa mas maravillosa del habitación tenía un bañera sin cortina tenía un puerta crista.

El dia siguiente fuimos a explorar la ciudad de Madrid. Fuimos al museo Prado no me gusto mucho el arte, yo lo encuentro 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 oí la historia de cada sitio. Fuimos a la Palacio Real eso fue un gasto bueno y barato con nuestra tarjeta de escuela pagamos tre – cincuenta 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 decir wow como quería. Todos me mentieron de ir a Madrid nunca recomendía a mis amigos a ir a madrid si quiere tener un tiempo bueno pero si quiere mirar la arte y cosas aborrido le recomiendo.

La viaje ir patras a Oviedo estaba bien excepto que la película era la misma la repitieron dos veces. Llegamos a Oviedo a las once y media y caminamos rapiamente los dormitorios a descansar.

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

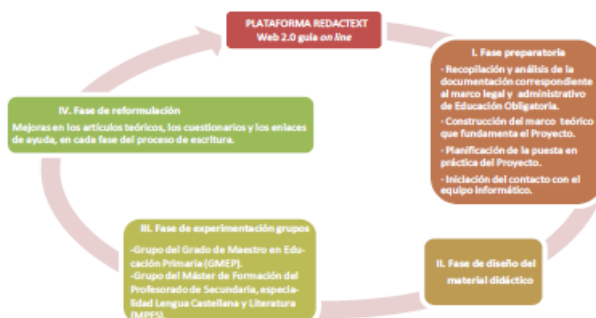
Universidad Complutense de Madrid
teresamateo2011@gmail.com

¿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, favorece 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 explicita 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.



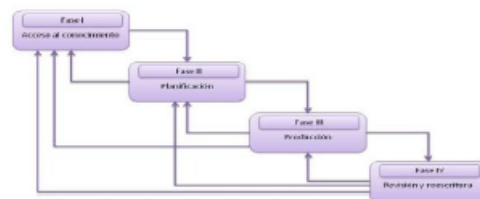
¿Cómo se usa esta plataforma?



¿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.

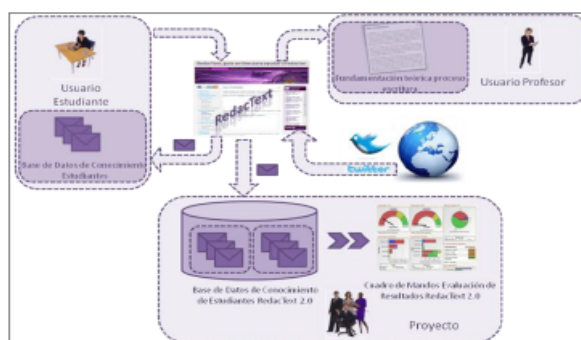
El modelo de DIDACTEXT integra tres dimensiones en el proceso de escritura: la individual, la social y la cultural; y entiende que este se desarrolla en cuatro fases: 1. acceso al conocimiento (exploración de ideas previas, manejo de documentación); 2. planificación, cuyo producto son esquemas y resúmenes; 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:

- 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.
- 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.
- 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.



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

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

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 Cademartori 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, guía didáctica, texto instructivo, descripción técnica y reglamento), todos de modalidad escrita y los únicos dos que resultan menos caracterizados por la dimensión son la Guía didáctica y la Descripción técnica que quizá sean los 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 4^a o 5^a 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 conectar*. 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.

4. 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 “Frasas preposicionales complementos del nombre” (presenten en el corpus alemán solo al 0.36).

Corpus alemán		Corpus italiano	
Factor	Valor	Factor	Valor
Modo indicativo	0.81	Verbos privados	0.78
Pronombres tercera persona singular	0.74	Modo indicativo	0.72
Verbos perceptivos	0.71	Pretérito indefinido	0.69
Pretérito indefinido	0.70	Pronombres tercera persona singular	0.65
Pronombres primera persona singular	0.64	Formas activas de “estar”	0.62
Desinencias de tercera persona singular	0.63	Pretérito perfecto	0.54
Verbos públicos	0.61	Verbos perceptivos	0.52
Formas activas de “estar”	0.59	Desinencias de tercera persona singular	0.50
Adverbios de lugar	0.49	Pasivas con ser sin agente	0.47
Pretérito perfecto	0.42	Pronombres primera persona singular	0.45
Verbos privados	0.39		
Adjetivos atributivos	- 0.79	Nominalizaciones	- 0.82
Complementos del nombre	- 0.65	Complementos del nombre	- 0.71
Nominalizaciones	- 0.61	Participios en función adjetiva	- 0.54
		Frasas 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 puntuación 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 ($\chi^2=7.05$; $p= 0.712$).

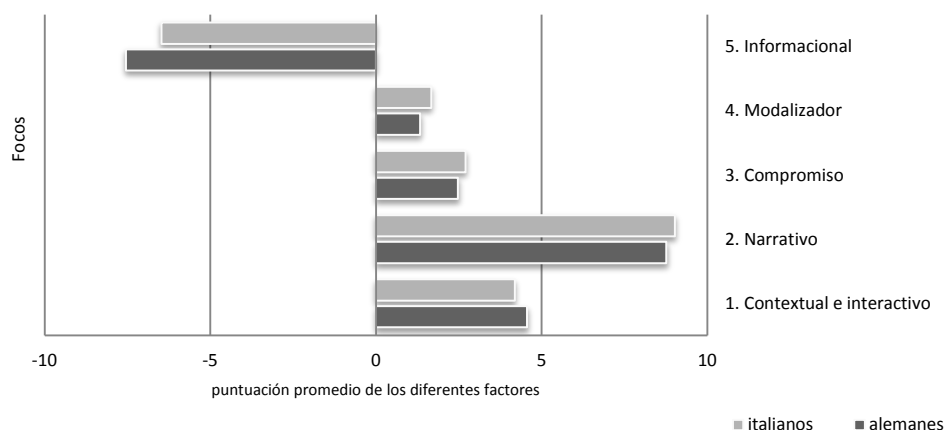


Gráfico 1.

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

5. 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).

6. 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 analítica 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 eigentlichen 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 BIBLIOGRÁFICAS

- 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*, nº 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 recomendaciones [en línea]. *Cuadernos de Lingüística 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*, N° 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). Korpusinguistische 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/gsdll/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.



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

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 foreign 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 succeed 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-ați** prezentat
1.Pl.Dat 2.Pl.Refl
- d) ***Mi** **v-ați** 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 de 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 NPBE? ¿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 ítems, 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.

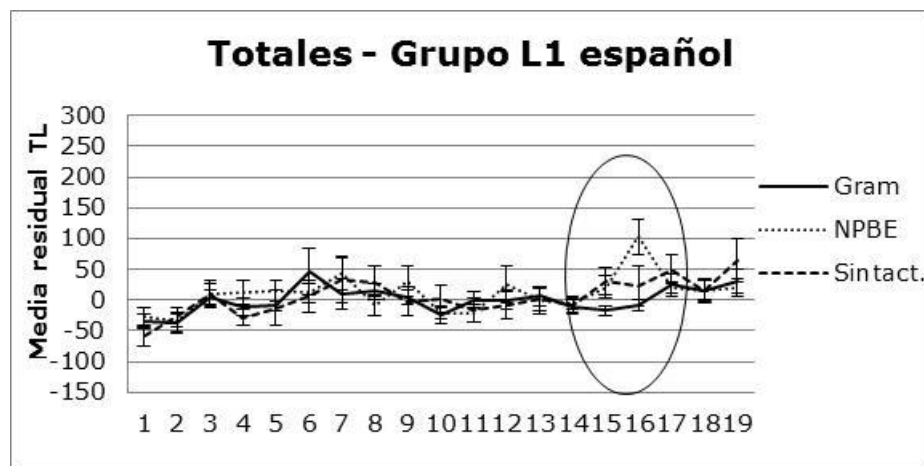


Figura 1. Resultados totales. Grupo L1 español

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.

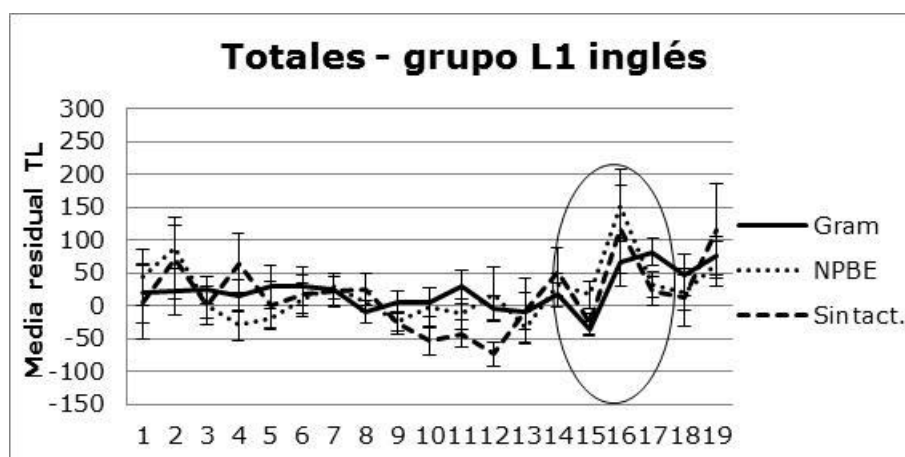


Figura 2. Resultados totales. Grupo L1 inglés

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 región 16, como podemos ver en la figura 3.

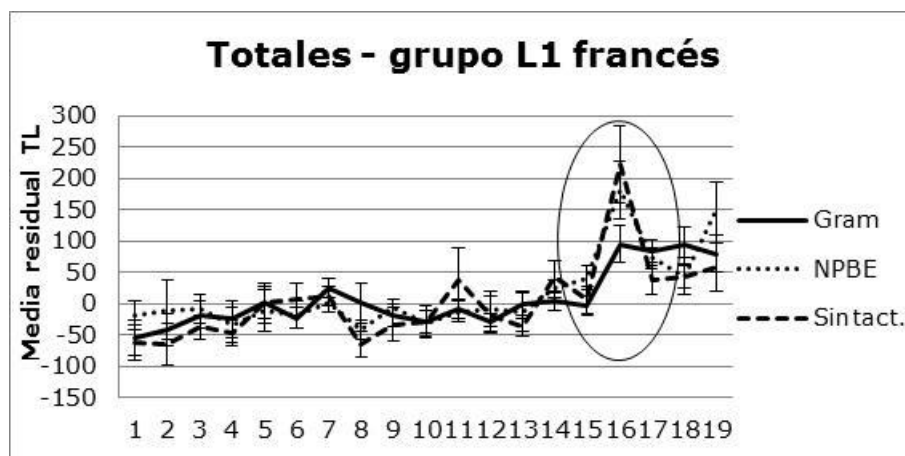


Figura 3. Resultados totales. Grupo L1 francés

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 pajaras 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 diferencia de los grupos anteriores, el efecto aparece un poco más tarde, concretamente en la región 17.

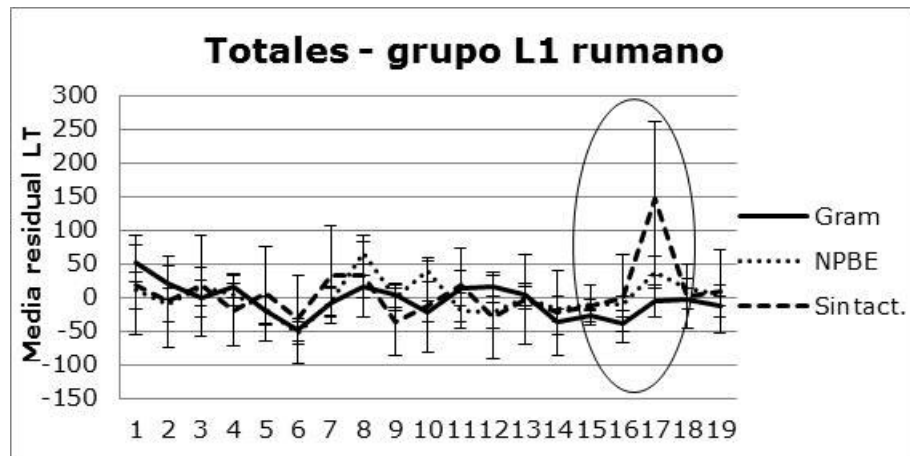
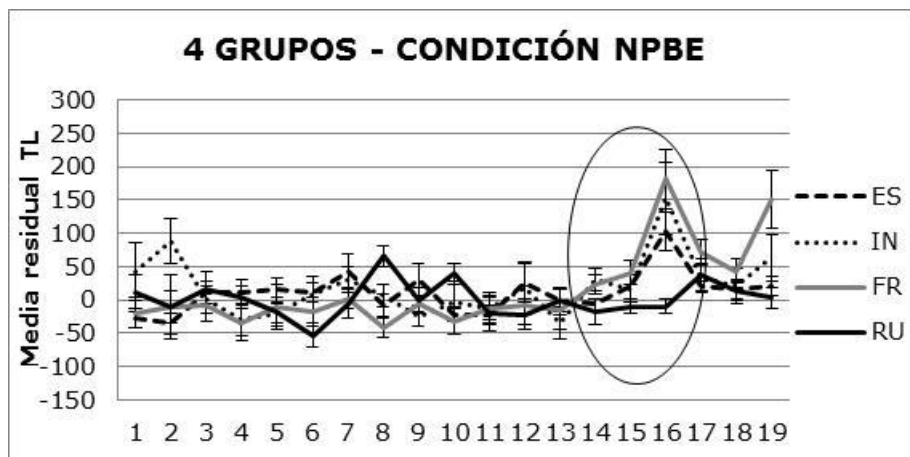


Figura 4. Resultados totales. Grupo L1 rumano

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



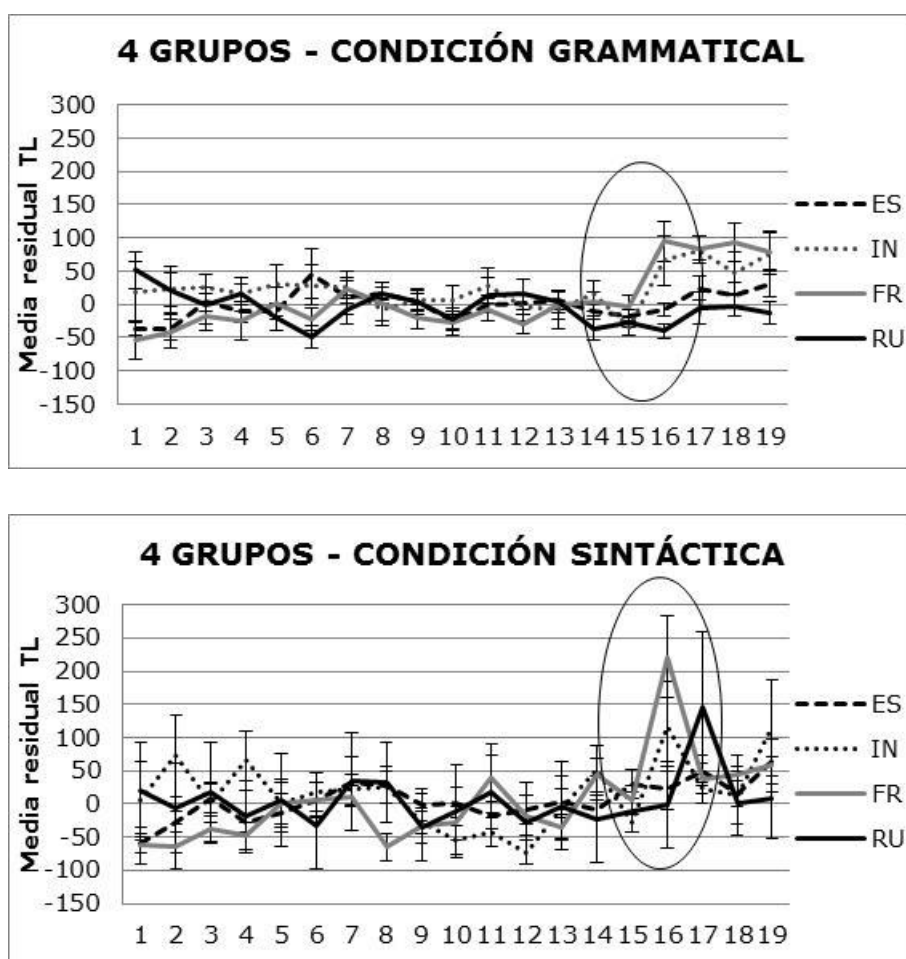


Figura 5. Resultados de los cuatro grupos divididos por condición

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 no 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.

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

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

Elisabet Alenyà
Pilar Carulla
Núria Pujol

Mar Pascual
Montserrat Puig

Aina Burgell
Meritxell Castellví

Centre de Normalització Lingüística de Barcelona
ealenyà@cpln.cat

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 cuándo 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 sugirió, 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.

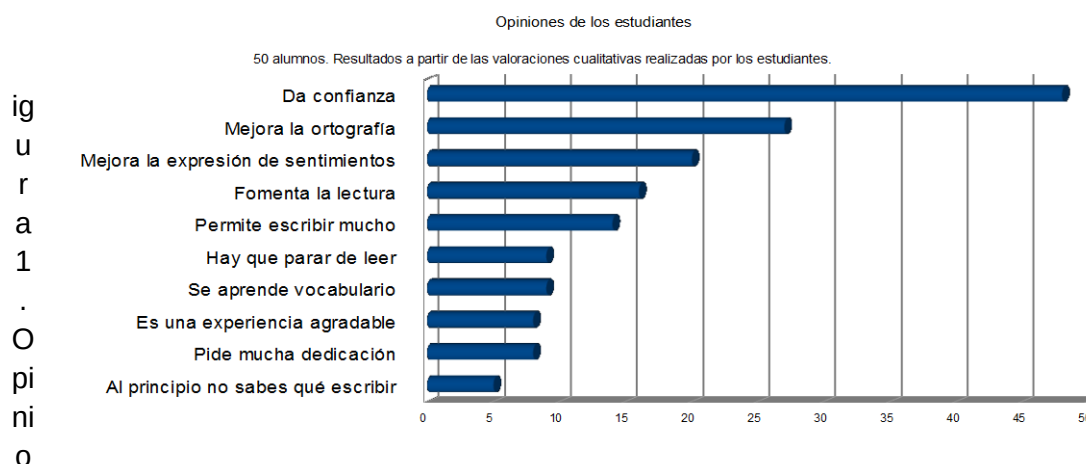
3. RESULTADOS

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 con 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.

3.1 Valoración de los estudiantes

En sus valoraciones (Fig. 1), los documentos antes citados, que entregan junto con 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 en 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.



nes de los estudiantes. Gráfico elaborado a partir de 50 valoraciones.

3.2 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 propios 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.

4. CONCLUSIÓN

Esta es una actividad que ofrece la oportunidad de mantener un contato continuado con 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.

M^a del Carmen Álvarez Badillo

EOI Embajadores (Madrid)

carmen.alvarezbadillo@educa.madrid.org

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

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.

1. 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'accueil³ 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.



EDUCAMADRID

Figura 3. Educamadrid

2.2. EDUCAMADRID⁴

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. WIKISPACES⁵

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.

2. 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 CREATIVA⁷

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 EMBAJADORES⁸

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 virtuels⁹ » 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.

3. 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, malgré 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, M^aJosé 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, M^a 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://omnesprounounsproomnibus.wikispaces.com/> (privé et créé pour présenter cet atelier)



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

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:

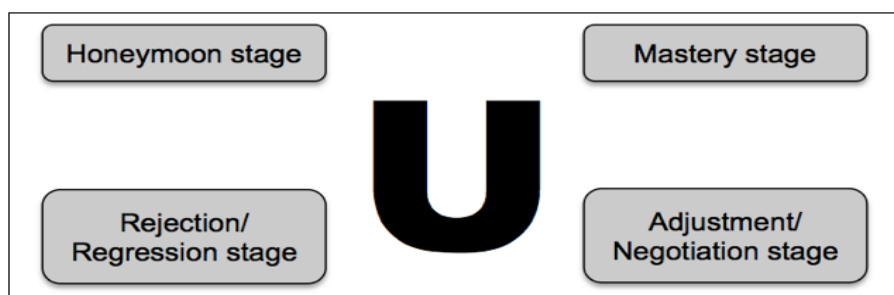


Image 1. Oberg's U-Shape Continuum

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.

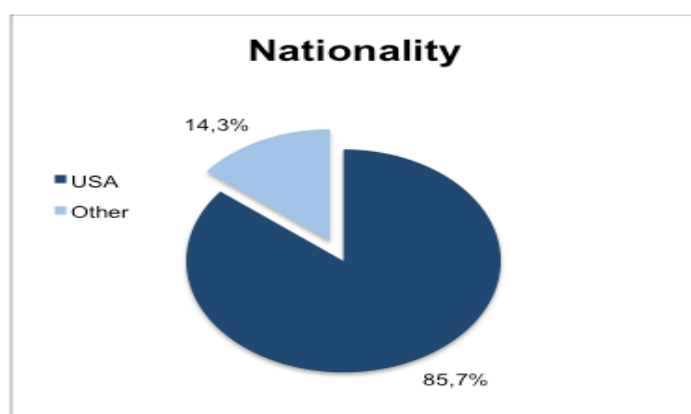


Image 2. Participants' Nationality

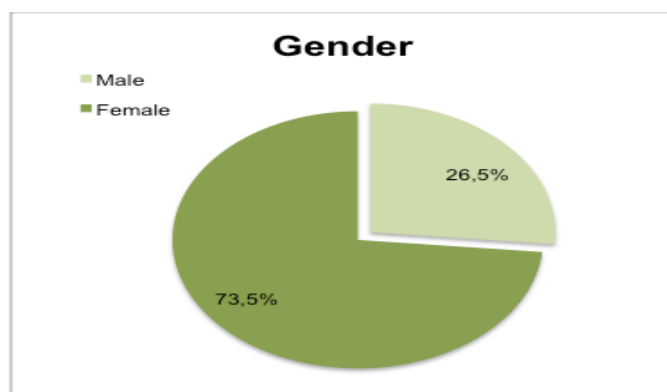


Image 3. Participants' Gender

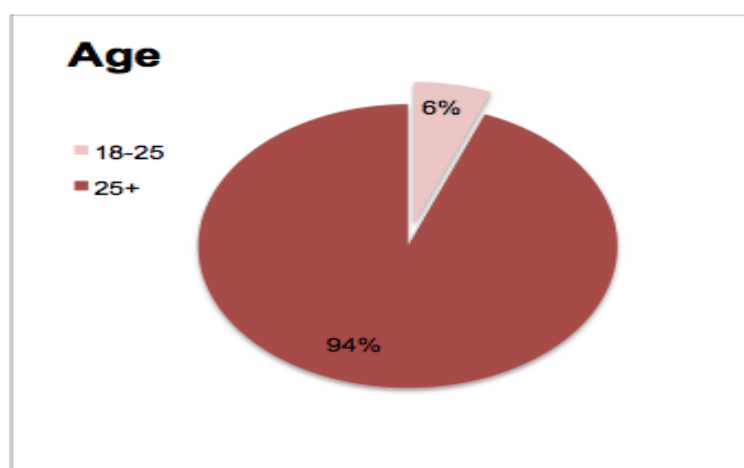


Image 4. Participants' Age

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.

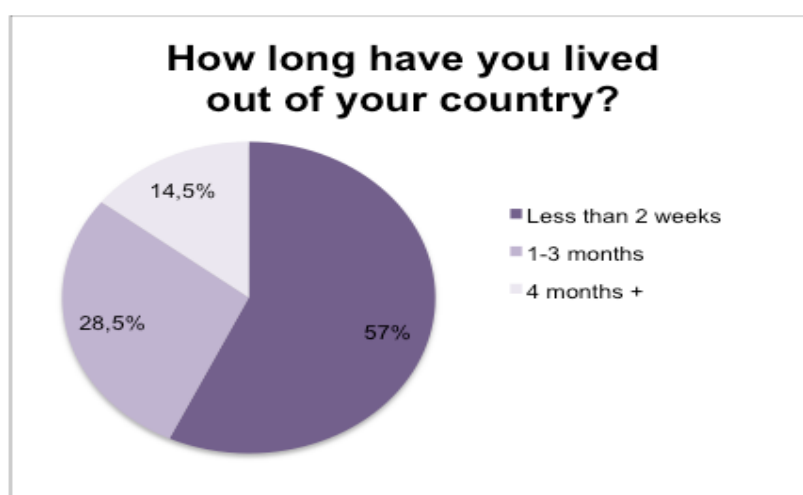


Image 5. Participants' Traveling Previous Experience

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.

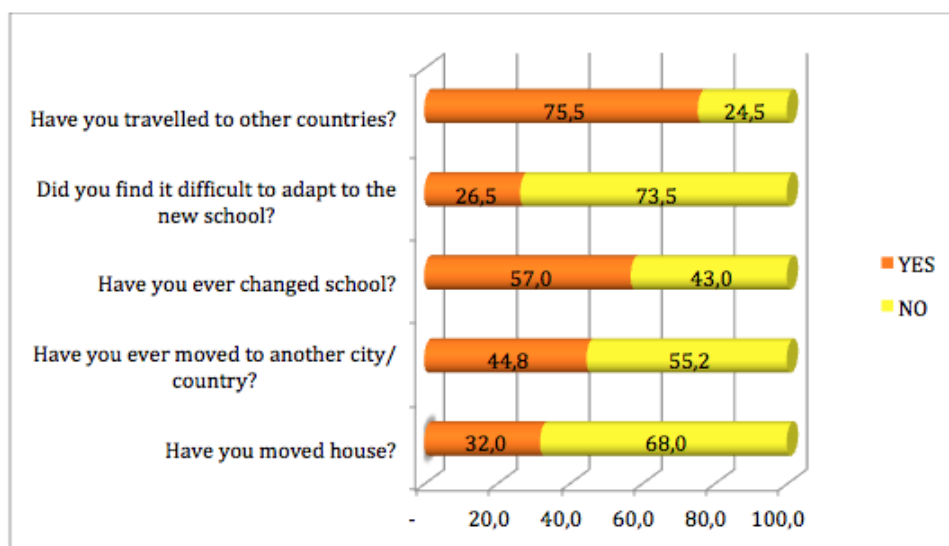


Image 6. Participants' Adaptation to Change Previous Experience

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 where 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 two 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 patterns 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.

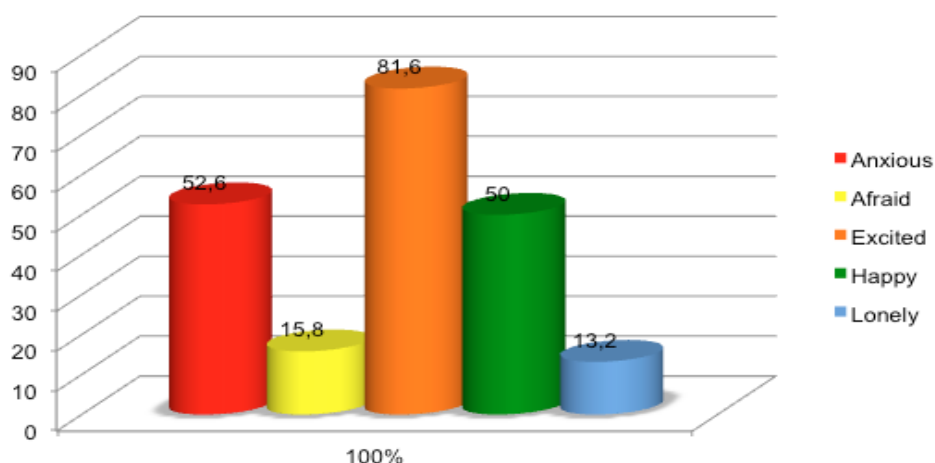


Image 7. Participants' Feelings at Arrival

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.

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

Rosana Ariolfo

Universidad de Módena y Reggio Emilia

rosanaariolfo@yahoo.com

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/Sanfelicci 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.

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.

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 MAREP³—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—,³ y de que en ámbito italiano la normativa relativa a las lenguas 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 segunda 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.⁴ 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 ausplicable 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 acogida⁷—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 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 [pr'esiðe] 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!” [t'anto] 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. 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: [k'ozá]? ¡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 [element'al] (...) 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 fanno 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 sbaglia la v e ti viene e sbaglia 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]

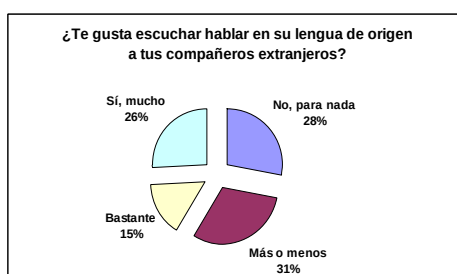
La privación lingüística puede generar consecuencias negativas. Docentes y familias deberían evitar que esto sucediera y colaborar con el niño para que procese su nueva experiencia de conocimiento de manera positiva, previniendo así problemas de aprendizaje futuros. Cuando un niño se ha socializado en 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

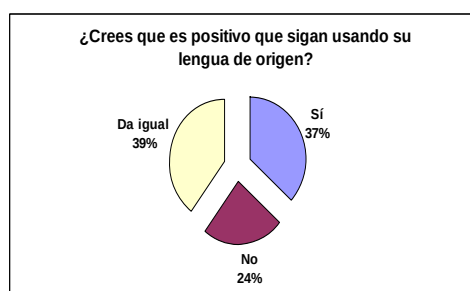
Del análisis de los datos resulta que las actitudes de los autóctonos son, en general, positivas, aunque se refleja cierto rechazo específicamente en las actitudes lingüísticas. En efecto, más de la mitad de la muestra (59%) no aprueba el uso de la lengua materna por parte de los compañeros extranjeros, 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.



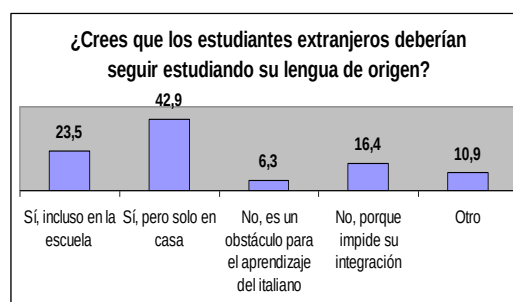
En el caso específico del español, la cercanía tipológica entre ambas lenguas favorece una actitud positiva, por lo menos en algo menos de la mitad de la muestra, mientras que el 58% se opone, en parte o totalmente, al uso del español porque impide la integración de sus hablantes, se sienten excluidos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

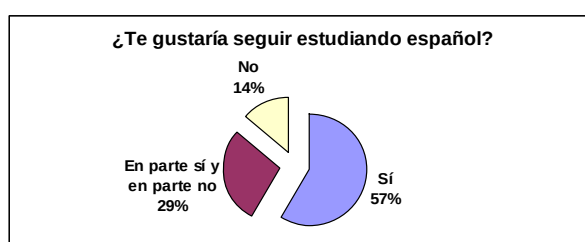


Casi un tercio de la muestra (22,7%) se opone rotundamente a que los compañeros extranjeros sigan estudiando su lengua de origen, mientras que 2/3 están a favor de que sigan estudiándola, aunque solo en los hogares y con personas pertenecientes a su mismo grupo étnico. Una minoría estaría incluso de 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, [imf'at:i] 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 [lakw'arta] 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 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 dissociarse. 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 información, 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 Alcalá, 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

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

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 posea 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 nexos 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', nexos prototípicos 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 nexa ‘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 inadmisibles. 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 amplía, 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 cláusula 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 M^ªT. (2001, a) *Cumbre. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno, Nivel medio, Madrid, SGEL.

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

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

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

Sonia Bailini

Universidad Católica de Milán

sonia.bailini@unicatt.it

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 plurilingüe.

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 attitudes foster this competence and which, instead, could limit potential that the knowledge of a cognate language implies in order to activate plurilingual competence.

Keywords: plurilingual competence, second language acquisition, 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 LE³, 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 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 falsas⁴
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 de 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 significado 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 al 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 transformationnelle: 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 Licerias, 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.

LA EXPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD EN EL ESPAÑOL NO NATIVO: CURRÍCULO Y REALIDAD

María José Barrios Sabador

Universidad Nebrija

mjbarrio@nebrija.es

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, nuestras 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 morfológica.
- 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 continuo 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 ítems, 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 ítems, 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:

- 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:		
	Tu corrección	Completamente 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)	IGUAL	PUEDE (SER) QUE	FUTURO PERFECTO
POSIBLEMENTE	A LO MEJOR	ES POSIBLE QUE	CONDICIONAL SIMPLE
SEGURAMENTE	SEGURO QUE	LO MÁS SEGURO ES QUE LO MÁS PROBABLE ES QUE ES MUY PROBABLE QUE	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.

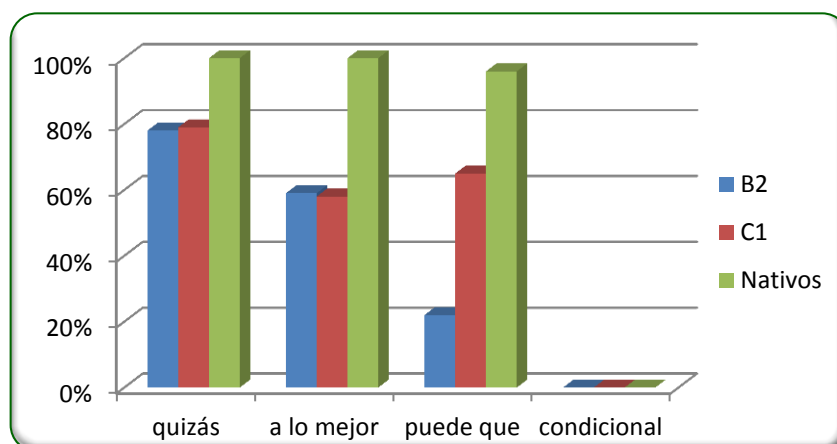


Gráfico 1. Porcentaje de aciertos de los grupos de informantes en el Ejercicio 1

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 estibar 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.

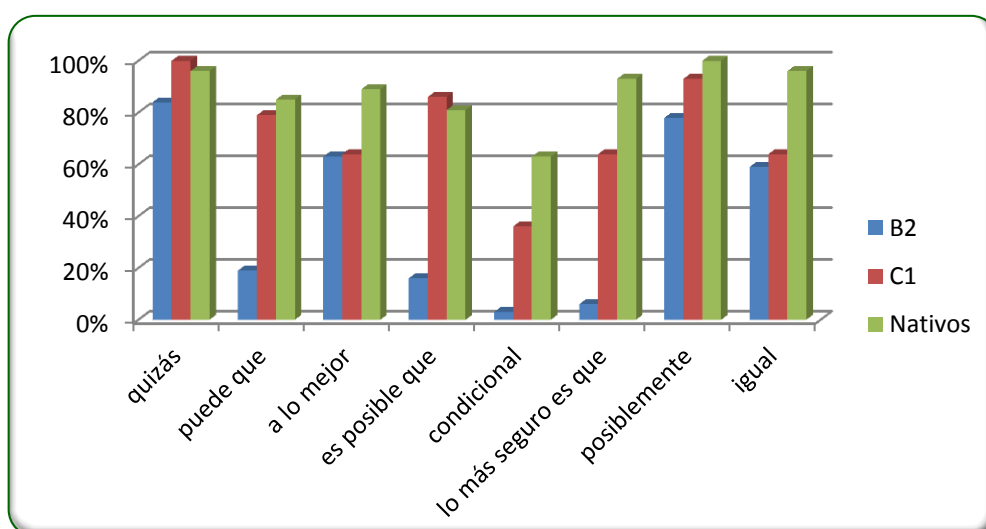


Gráfico 2. Porcentaje de aciertos de los grupos de informantes en el Ejercicio 2

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

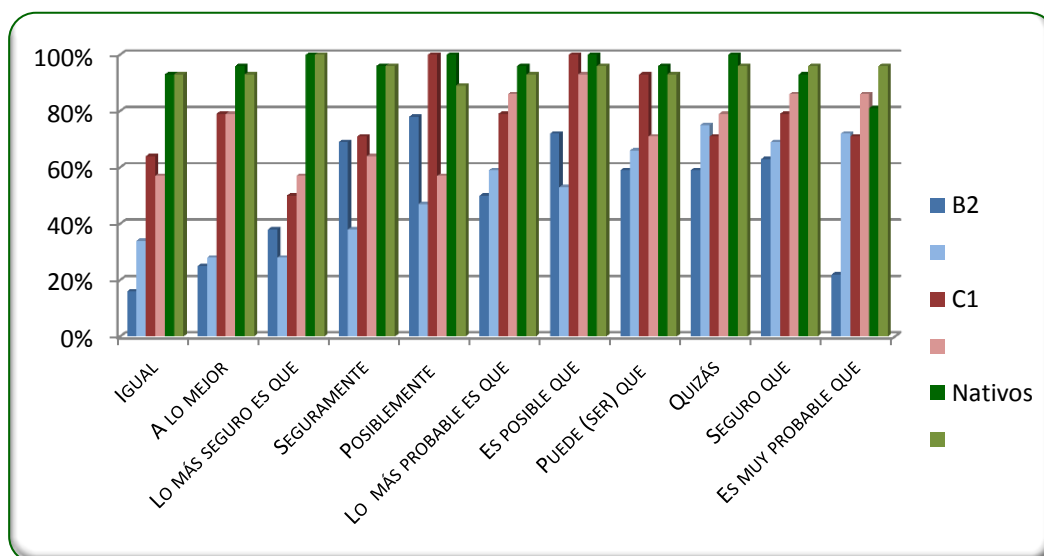


Gráfico 3. Porcentaje de aciertos de los grupos de informantes en el Ejercicio 3 (la tonalidad fuerte indica la primera aparición del operador; la tonalidad débil, la segunda)

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 ítems incorrectos, donde supera holgadamente al aprendiz de B2 y de C1.

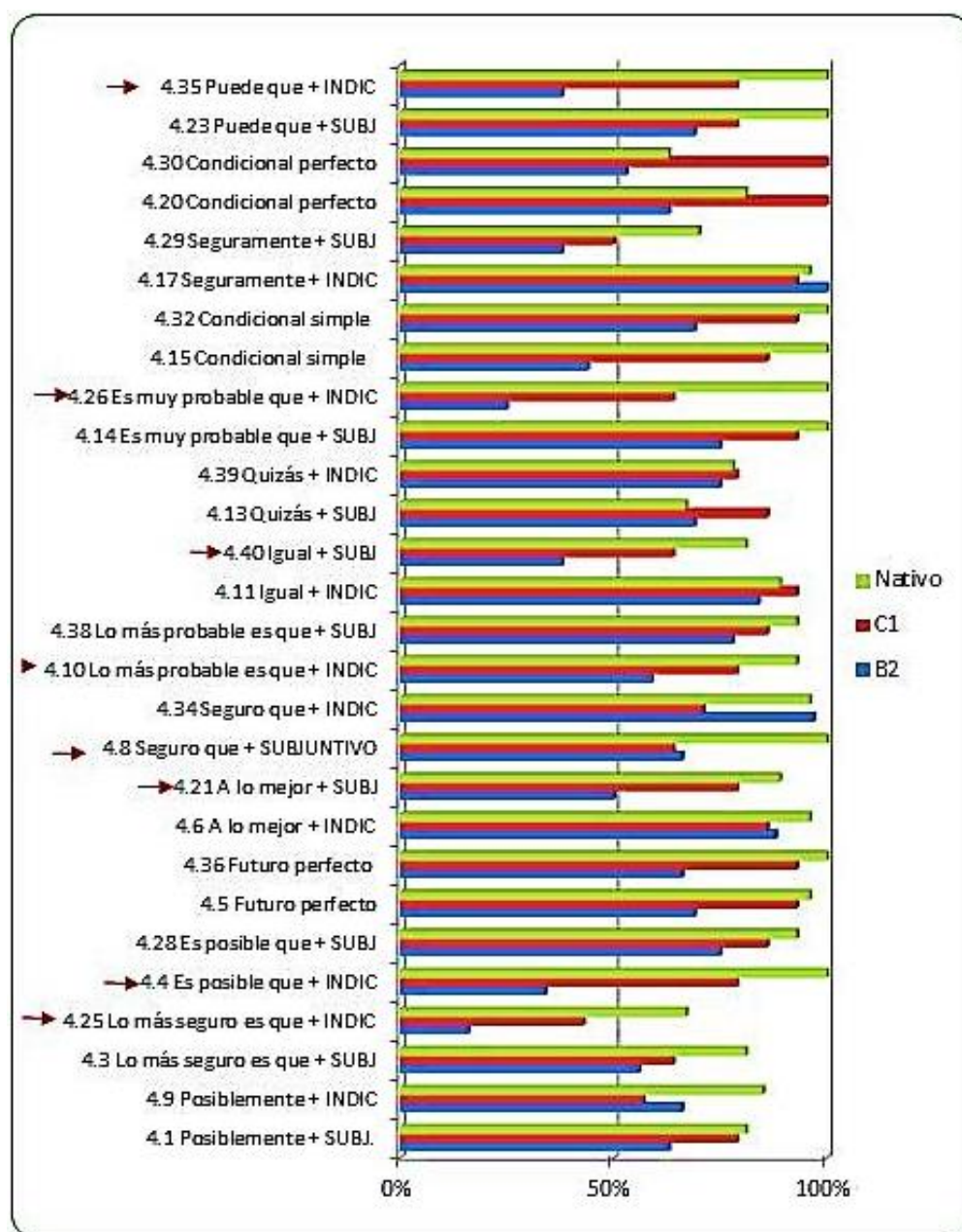


Gráfico 4. Porcentaje de aciertos de los grupos de informantes en el Ejercicio 4 (las flechas rojas marcan los ítems que contienen oraciones incorrectas)

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 morfológica 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 Licerias (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>

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

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 extranjera.

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 comprensión 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 *posttest* – que tuvo una hora de duración también –; y así, de este modo se pudo comprobar si los alumnos habían fijado la información mentalmente.

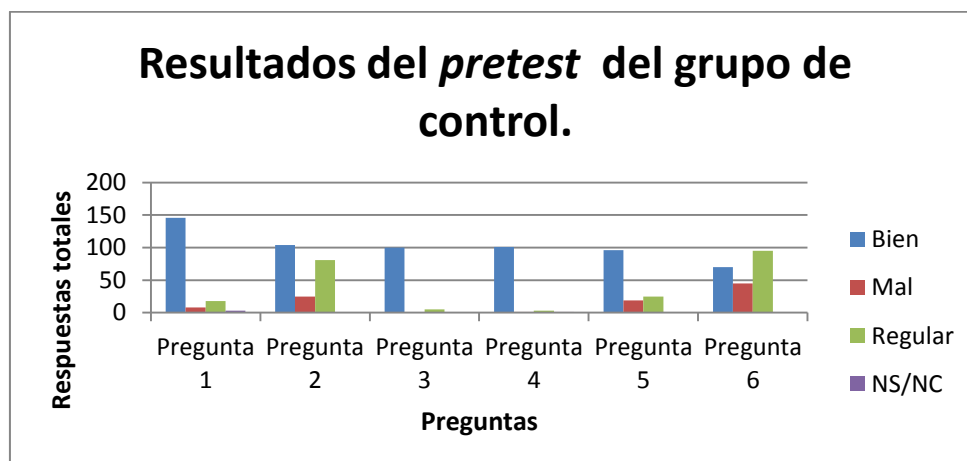
Los criterios de evaluación que se querían evaluar con el *posttest* eran los que a continuación se enuncian:

- 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.

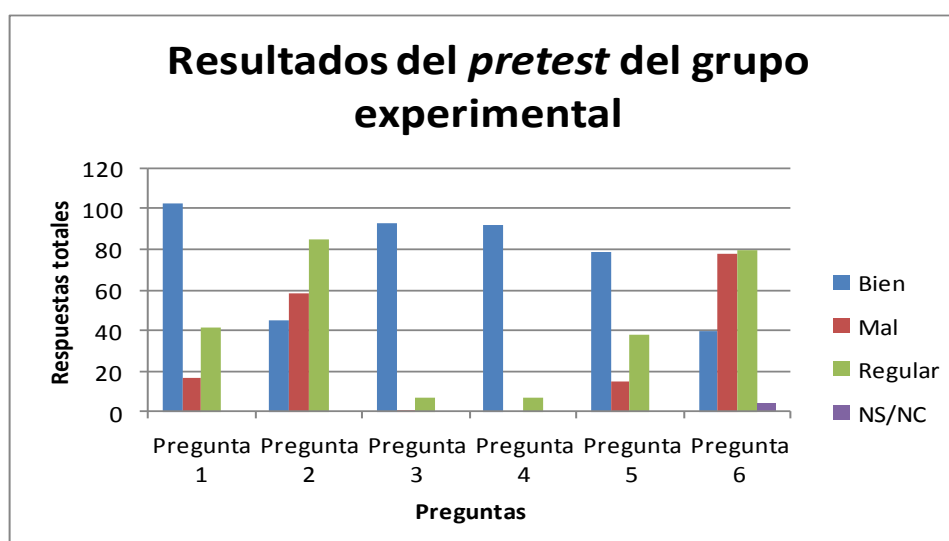
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

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.

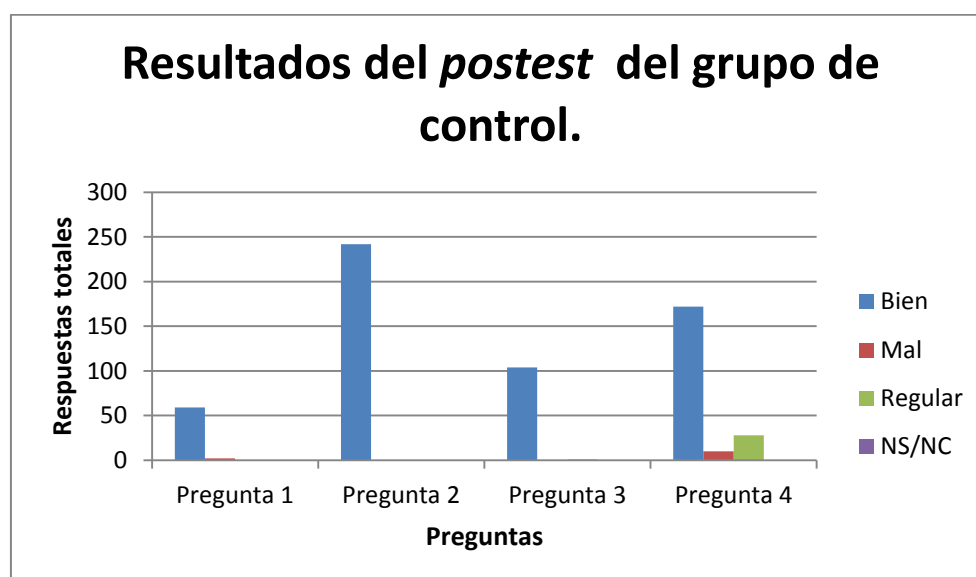
Las mayores dificultades de los alumnos fueron:

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.

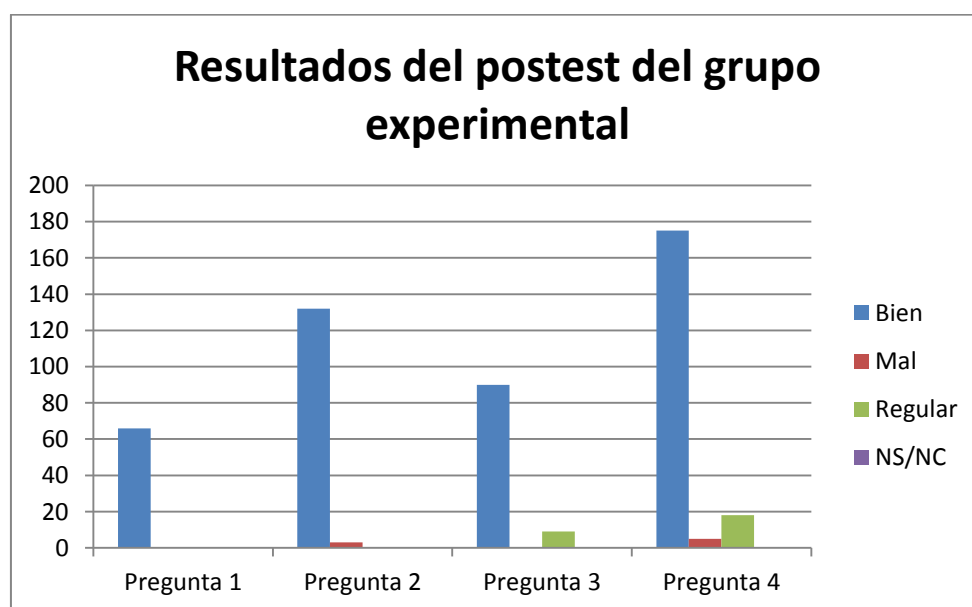
b) La identificación y el análisis de los complementos verbales (pregunta 5), particularmente la confusión de sintagmas adverbiales que funcionan como complementos circunstanciales del verbo a los que los alumnos les otorgan la función de complementos directos.

c) El análisis sintáctico de oraciones en voz activa (pregunta 6), sobretudo 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 nexos pero – de las oraciones compuestas coordinadas adversativas.



Gráfica 3. Resultados totales del *postest* (grupo de control).



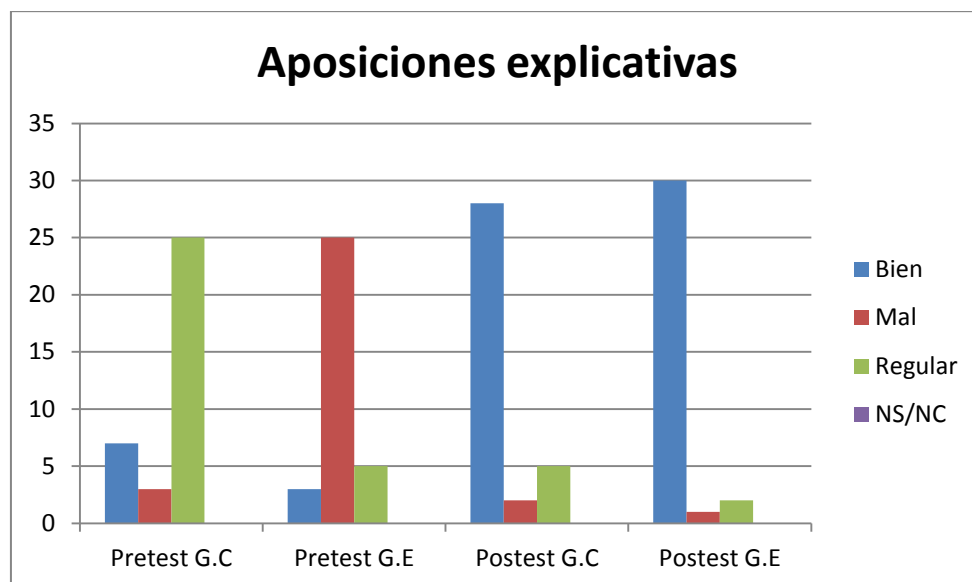
Gráfica 4. Resultados totales del *postest* (grupo experimental).

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:

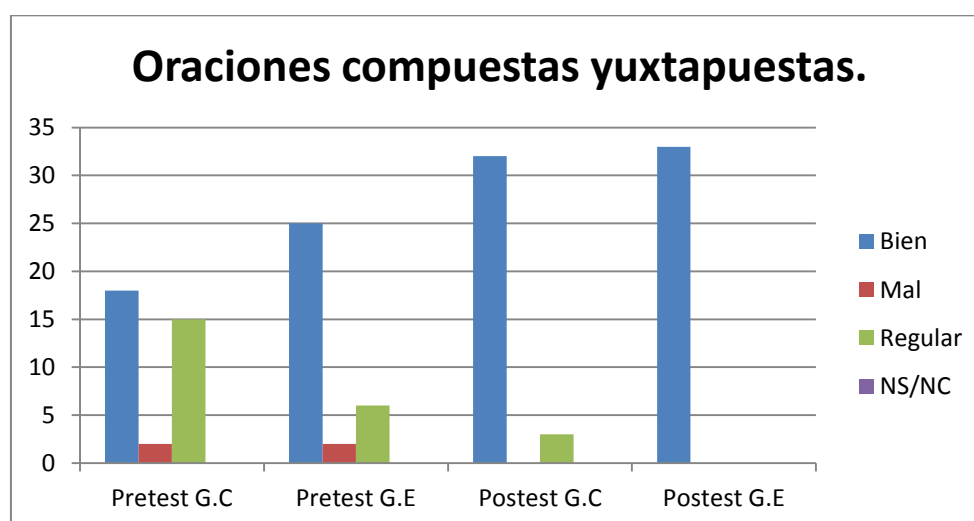
a) En la identificación de los sintagmas nominales con función de aposición explicativa (gráfica 4); en la primera prueba la mayoría de los alumnos tan sólo acertaron a identificar el

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.



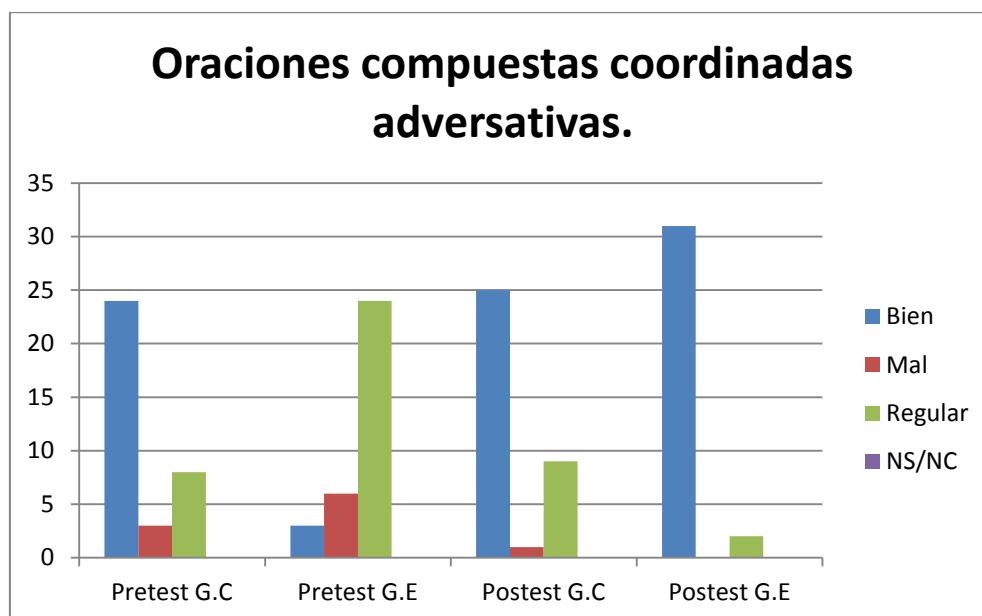
Gráfica 5. Comparación de los resultados obtenidos en el *pretest* y en el *posttest* por parte de ambos grupos en el análisis sintáctico de aposiciones explicativas.

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 *posttest* 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 *posttest* por ambos grupos, se puede concluir que ambos grupos superaron esta dificultad – tal y como se puede observar en los resultados del *posttest* –, 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 nexa pero y de una coma antepuesta a él.



Gráfica 7. Comparación de los resultados obtenidos en el *pretest* y en el *posttest* 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 *posttest*) 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, M^a 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.

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

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 1^o and/or 2^o 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.

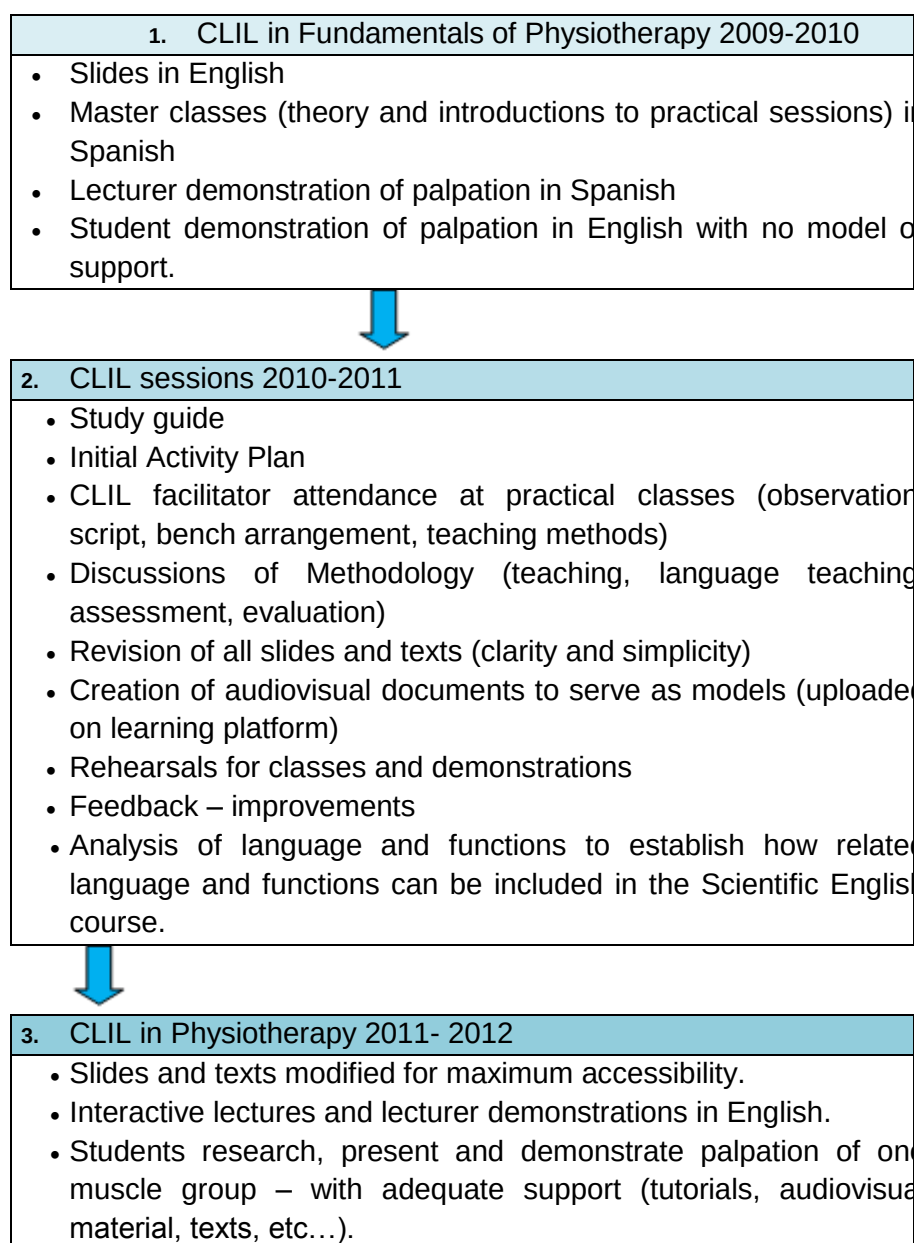


Figure 1. The evolution of CLIL activities in the subject 'Fundamentos de Fisioterapia', 2009-2012

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: <i>consists of ...</i> <i>is formed by...</i> <i>is made up of...</i> <i>contains...</i>	-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, Volkman, 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). Newcastle 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.

ANÁLISIS CONTRASTIVO ALBANÉS – ESPAÑOL: EL LENGUAJE POLÍTICO ALBANÉS ENFRENTA AL LENGUAJE POLÍTICO ESPAÑOL

Hilda Bushi

Universidad Complutense de Madrid

hilda.bushi@gmail.com

ANÁLISIS CONTRASTIVO ALBANÉS – ESPAÑOL: – El lenguaje político albanés frente 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 shoqëror ne gjuhen shqipe"; Xh.Lloshi, "Gjuha, stili dhe redaktimi ne shqip", 1977; Xh. Lloshi, "Zhvillimi i leksikut politik-shoqëror ne gjuhen shqipe paz gjuhen", 1978/4, en SF; "Gjuha, stili dhe redaktimi ne shqip", 1977.; J.Thomai, "Leksikologjia e gjuhes shqipe", 1984, 1999, 2006; S. Pellumbi & F. Spahiu, "Fjalori i flozofise" 1982; "Fjalori i termave se te drejtes" (varios autores), 1985; "Fjalori i termave te ekonomise politike" (grup autores), 1983; Salazar, Suzana y Núñez Cabezas, Emilio, 2002: "El lenguaje político - español"; Núñez Cabezas, Emilio, "Aproximación al lenguaje político español"

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

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 soportes 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 enfoque 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 *Osservazioni 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 italoparlantes, 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 x

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

Verbs 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 estáis
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 de 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
Tercia, cuarta, quinta y sexta edición - Grammaire espagnole

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 libro

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
Ci sono due sedie

Hay una silla
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
Sul tavolo ci sono dei libri
Sul tavolo c'è il libro di grammatica

Está mi hermano
Sobre la mesa hay unos libros
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

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, gluglú, rín rín, zaa, pom, plás, paf, chas, cataplan
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, ajaja, ay, bah, ca, qué!, caramba, caray, ea, hola, huy, ja ja, oh, ojaja, pa, pss, psh, pshé, pu, prof, puf, 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 ¡Mi 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! = ¡Que suerte!
- Pueden preceder a un sustantivo, a un complemento preposicional o incluso a una oración subordinada:
¡Ay, madre!
¡Ay de nuestros ahorros!
¡Ojaja lo floriera tanto!
- A veces solo la entonación exclamativa permite distinguir una frase con valor interjetivo de otra con valor declarativo:
¡Ahí va mi madre.
¡Ahí va mi madre!

Temas relacionados con La interjección
Algunas de las siguientes fichas pueden requerir estar matriculado en el curso correspondiente.

[Fichas Gramaticales, Tabla 20: Las interjecciones](#)

Tabla de contenidos | Capítulo siguiente | Capítulo anterior | Ejercicio correspondiente

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(De l 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. *eccum*]*, según la definición del Vocabolario Treccani della Lingua Italiana:

Ecco qui il nostro amico!
Eccomi

¡He aquí nuestro amigo!
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:

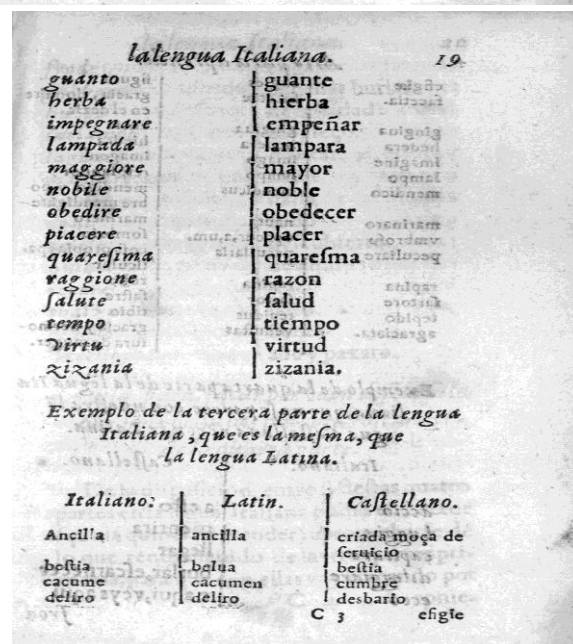
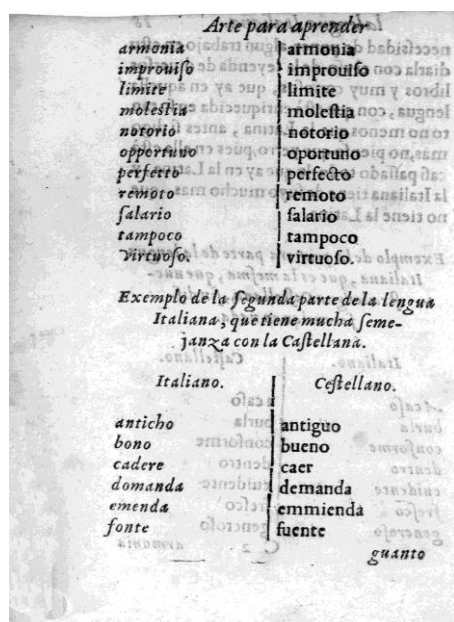
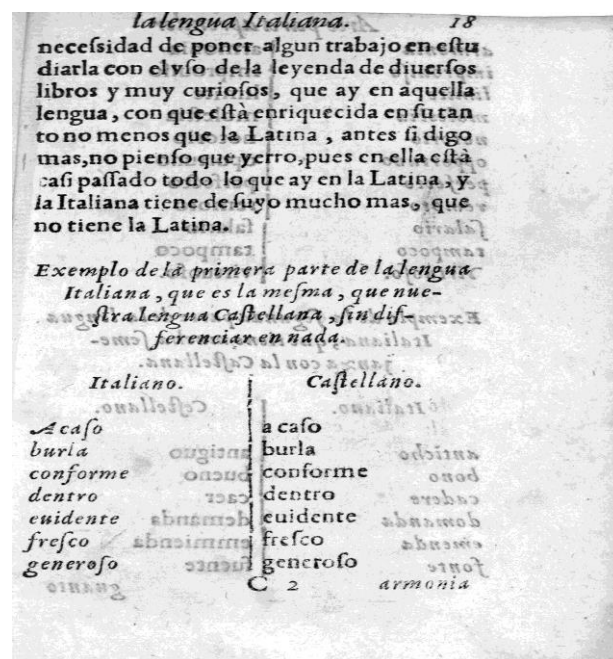
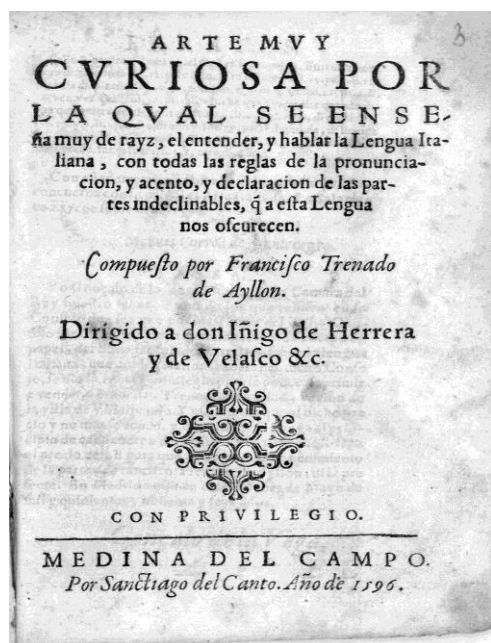
		Alemanes	Ingleses	
Españoles				
1.	Uso de las preposiciones	148	137	289
2.	Perfecto – Imperfecto	103	114	8
3.	Artículos: formas y uso	65	122	82
4.	Pronombres personales	15	17	196
5.	Consonantes dobles	36	57	135
6.	Interferencias lexicales	59	40	124
7.	Uso de los auxiliares	9	16	129
8.	Ortografía: problemas 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.



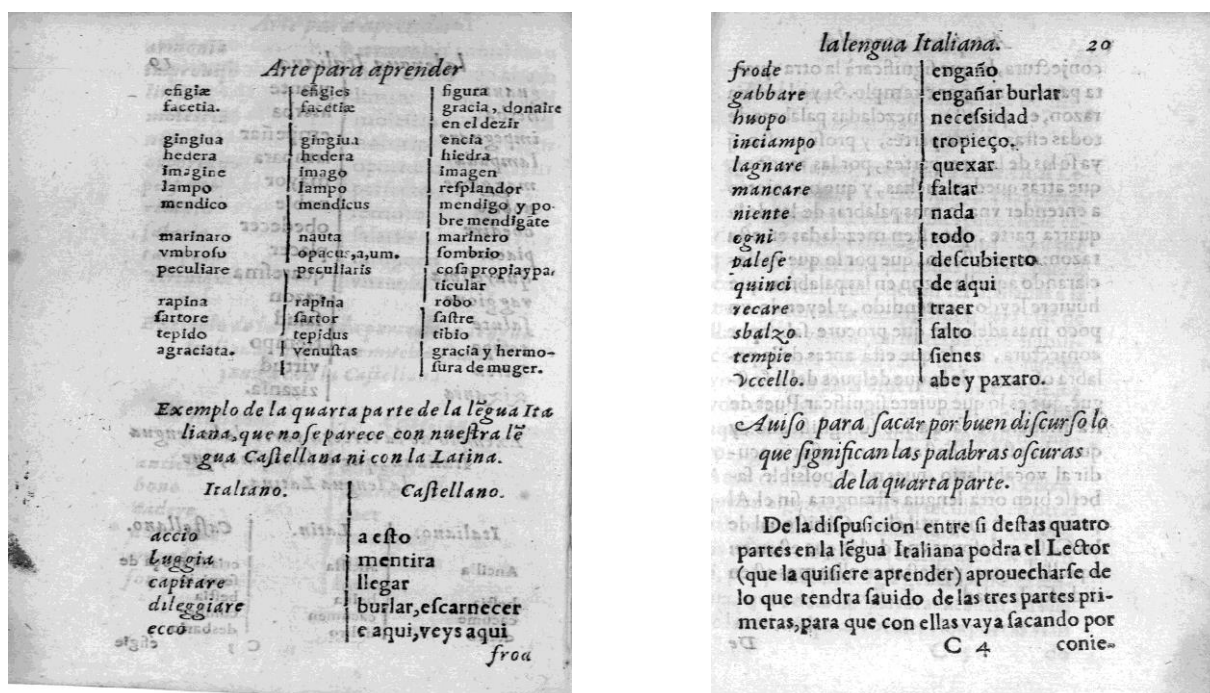


Figura 3. <http://fondosdigitales.us.es/fondos/libros/3392/>

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 omissso. 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	estamos
vosotros	sois	estáis
ellos, ellas	son	están

Notare che il soggetto maschile "él" ha l'accento per distinguerlo dall'articolo 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 quisiese que el castellano pronunciase 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 Academia 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, francese, 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://disclit.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/>

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

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.

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

ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN Y DELETREO



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.

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.

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

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 plurilingüismo.

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 multilingualism.

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 *Istituto 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 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 altos hornos, 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 anglófono, despierta tradicionalmente 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 mundo². 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 pasado³ 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 demografía 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 construcción 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 développement 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 plurilingües (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.

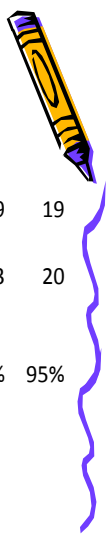
En la práctica, en el horario semanal se recortaron dos horas “de español” en las cuales propuse actividades que se crearon a partir de los intereses de los niños, sus sugerencias y peticiones y en estrecha colaboración con la maestra de italiano y de inglés. En el taller se presentaron las actividades sobre la poesía como ejemplo de transformación de un 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	TAILANÉS
GENOVA	ECUADOR	ESPAÑOL	
ECUADOR	MAMÁ ECUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
GENOVA	MAMÁ ECUADOR	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 colega⁶, 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/](http://www.percornigliano.it/)

² [Http://portalingua.org/it/poids-des-langues/facteur/entropie/](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](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 BIBLIOGRÁFICAS

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.

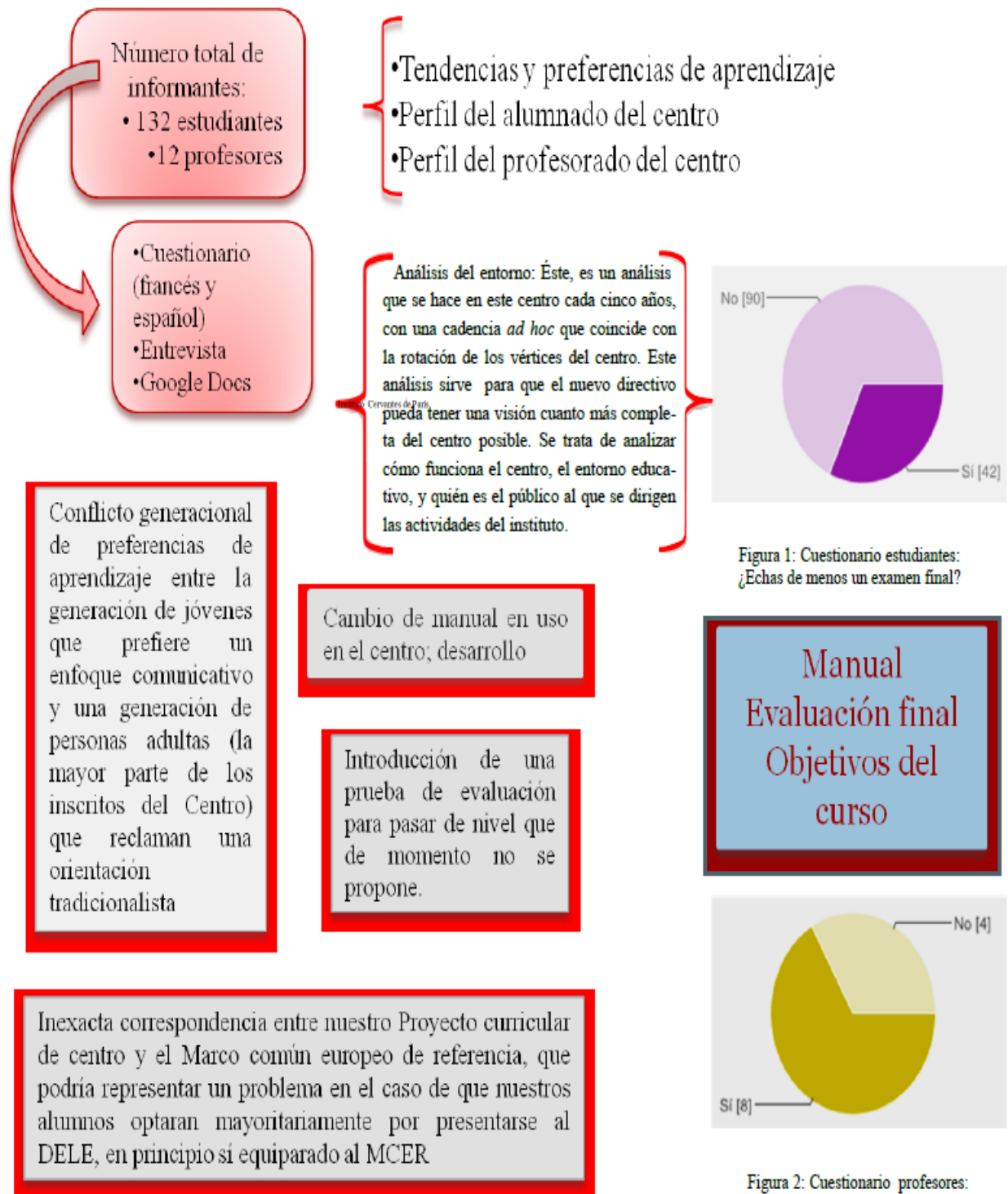
NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

EL ANÁLISIS DEL ENTORNO: HERRAMIENTA ESTRATÉGICA PARA EL CAMBIO

Paula Cascio Felgueras

Instituto Cervantes de París

p.cascio@gmail.com



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.a0.be

Lieve Vangehuchten

Universidad de Anversa
lieve.vangehuchten@ua.a0.be

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.

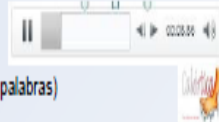
B1-B2, 2h/semana/8 meses.

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 video:

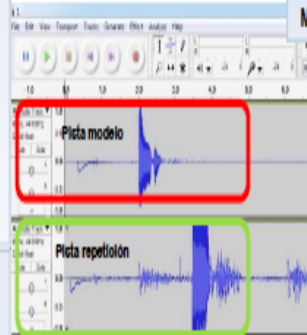
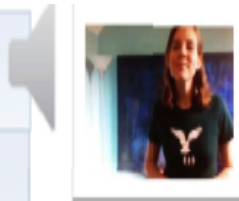
Proyecto: portfolio + Video CV

- 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 video: Video 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: Googletranslate, Acapela, Forvo, Woices, Fonética de los sonidos del español (Iowa), TEWSPAANS, blog Escúchelo, SpanishAudioGrammar.



Referencias:

- Asensio M. y Young, C. (2002). 'A learning and teaching perspective'. In S. Thomhill, 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).
- Gil Fernández, J. (2007). Fonética para profesores de español de la teoría a la práctica. Madrid: Arco Libro.
- Inuela, A. (2007). Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras en MarcoELE, 4.
- Jaurégui, K. y D. Sanz (2007). Mis estudiantes son "dignativos", ¿y los tuyos? el aprendizaje de la competencia comunicativa oral a través de entornos digitales: un reto posible. En: Actas del XVII Congreso Internacional ASILE: Las destrezas orales en la enseñanza del español (ASILE) 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 Benjoechea, 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 ASILE. Logroño, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 705-720.
- Uitend, J. (2003). «La enseñanza de la pronunciación», Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4, 1, pp. 91.

Antes: Dificultades técnicas, ausencia de materiales e investigación para la práctica de la pronunciación.

Ahora: Video 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.

EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN, PERSPECTIVA COMUNICACCIONAL Y ESPAÑOL PARA USO PROFESIONAL: EL «DIPLOME DE COMPÉTENCE EN LANGUE»

José María Cuenca Montesino¹

UFR SHA-MdL. Université de Poitiers. Francia.

jmcuencamontesino@gmail.com

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 professional requirements. The examination consists 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 collaboration with professionals. The diploma certifies the candidates' linguistic abilities in professional situations of communication. The DCL was designed from the actional/co-actional point of view referred 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 (knowledge 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 linguistic 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, developed from an interactive scenario, that simulates a real professional 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 empresarial². Así, una serie de estudios llevados a cabo por la Comisión Europea³ 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 estudios⁴ 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 acción⁵. 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 Langue⁶ (DCL). El DCL es una certificación en lenguas extranjeras del *Ministère de l'Éducation Nationale* francés, surgida en 1995⁷, 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 extranjera⁸. 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'Éducation 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 profesional⁹ (LCUP), que es transversal a todos los sectores de actividad profesional y a todas las funciones profesionales (ver figura 1).

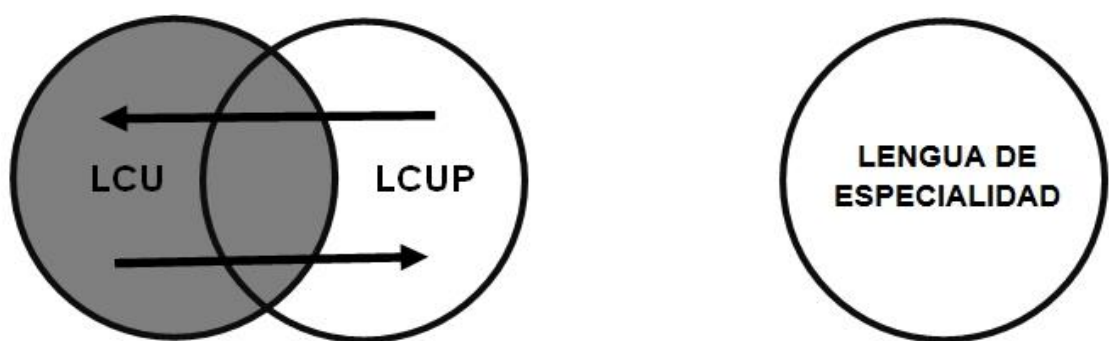


Figura 1. Lengua de Comunicación Usual, Lengua de Comunicación para Uso Profesional, Lengua de Especialidad

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 MCERL¹⁰) 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 interactivo¹¹ (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 macro tarea) definida en una misión¹³ en la que el candidato va a interpretar un papel. Dicha misión conlleva cinco fases (micro tareas 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 comunicacional¹⁴, 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'Éducation 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 DCL¹⁵ 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 (BO¹⁶); 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, conceutor 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 Enterprise, 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 BIBLIOGRAFICAS

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.

PECHAKUCHA 20x20: UN FORMATO ADAPTADO A LA CLASE DE ELE PARA PROMOVER LA COMUNICACION ORAL DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO

María Eugenia de Luna Villalón

Wilfrid Laurier University

mdelunavillalon@wlu.ca

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, (Stevens 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 habla¹) 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 atraen 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 represente 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 PechaKucha 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 audio en una presentación de powerpoint, ver el siguiente enlace: <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 aventurarnos 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 al menos 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 Professional 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*. (3rd 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 digitales ¿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.

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

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 teórico 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 portfolio 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 portfolio:

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 et ali. (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/>

ROMANIZACIÓN/TRANSLITERACIÓN DEL TEXTO ÁRABE: DESAFÍO LINGÜÍSTICO. PROPUESTA DE UN SISTEMA CABAL

Mohamed Deyab

Universidad de Al-Minia
mohdeyab@hotmail.com

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-*ttā^u* *al-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 orthography, as the decline, the cases of Al and A-*ttā^u* *al-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.
- *Aḥ-Ḍammah_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: (و،ي،ا)، respectivamente (ي - ي - ا).

Forma de la letra según su posición				Transliteración	
Aislada	Final	Mediana	Inicial	Mayúscula	Minúscula
ا / آ / إ	ا / ء / ي	ا / ث / ي	ا / آ / إ	'	'

	و /	و /			
ب	ب	ب	ب	B	b
ت	ت	ت	ت	T	t
ث	ث	ث	ث	Ṭ	ṭ
ج	ج	ج	ج	Ġ	ğ
ح	ح	ح	ح	ḥ	ḥ
خ	خ	خ	خ	Ḥ	ḥ
د	د	د	د	D	d
ذ	ذ	ذ	ذ	Ḍ	ḍ
ر	ر	ر	ر	R	r
ز	ز	ز	ز	Z	z
س	س	س	س	S	s
ش	ش	ش	ش	Š	š
ص	ص	ص	ص	š	š
ض	ض	ض	ض	ḍ	ḍ
ط	ط	ط	ط	ṭ	ṭ
ظ	ظ	ظ	ظ	Ẓ	ẓ
ع	ع	ع	ع	‘	‘
غ	غ	غ	غ	Ġ	ğ
ف	ف	ف	ف	F	f
ق	ق	ق	ق	Q	q
ك	ك	ك	ك	K	k
ل	ل	ل	ل	L	l
م	م	م	م	M	m
ن	ن	ن	ن	N	n
ه	ه	ه	ه	H	h
و	و	و	و	W	w
ي	ي	ي	ي	Y	y

Tabla 1. Cuadro de correspondencia de letras consonantes árabes y latinas

Nombre del diacrítico	Clasificación de las vocales árabes		Su transliteración y correspondencia al español		
	vocales breves: signos y localización	vocales largas: signos y localización	Cortas	Largas	
<i>Fatḥah_t</i>	َ	اَ اِيّ اُ	a	á	ā
<i>Kasrah_t</i>	ِ	يَ يِيّ يِ	i	ī	
<i>Ḍammah_t</i>	ُ	وُ وِ	u	ū	
<i>Sukūn</i>	◌ْ	-	-	-	-

<i>Tanwīn</i>				-	an	i	un
<i>Šaddah_t</i>				-	Se dobla el sonido de la consonante		

Tabla 2. Cuadro de transliteración de las vocales, la duplicación (*a_t-ššaddah_t*) y *a_t-ttanwīn*

- La forma del diacrítico *a_t-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_t-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 (ن) 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_t-ttanwīn* marca el carácter indefinido de los nombres según sean nominativo, genitivo, dativo, vocativo, ablativo o acusativo. (Şalāh A-ddīn Muştafá Bakr 1985: 54-59)
- El signo de *a_t-ššaddah_t* significa repetición, doblamiento o geminación del fonema consonántico, el primero lleva el signo de *a_t-ssukūn*, es decir, se articula sin vocal, y el segundo se articula con la vocal que corresponde al signo que acompaña a *a_t-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 *X²*) 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 *X₂*) 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} al-waṣli* (هَمْزَةُ الْوَصْلِ) y *hamzah^{tu} al-qaṭ'i* (هَمْزَةُ الْقَطْعِ) y el artículo definido *al* (ال) debido a las características fonológicas y ortográficas que contiene. Respecto a *Hamzah^{tu} al-waṣli*, se translitera solamente su vocal, mientras que *hamzah^{tu} al-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_t-ttā^u al-marbūṭah_t* (النَّاءُ الْمَرْبُوطَةُ – 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} al-waṣli* o *a_t-llām^u al-ššamsiyyah_t*, o la letra minúscula encima de la línea del texto en el caso de ser *tā^u al-tta'nī_t al-marbūṭah_t*, como demuestra la transliteración del nombre del escritor egipcio نجيب محفوظ إبراهيم que será *Nağīb Maḥfūẓ 'Abdu-al-'azīz 'Ibrāhīm*.

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 (حَالَةُ 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.

g

Ejemplos: 'Abd^u-al-llāh (عَبْدُ اللَّهِ), Ṣalāh^u-al-ddīn (صَلَاةُ الدِّينِ), 'Abū-zahrahⁱ (أَبُو زَهْرَة), 'Umm^u-kultūm (أُمُّ كَلْتُوم), Nūr^u-al-'uyūn (نُورُ الْعُيُونِ), Qūt^u-al-qulūb (قُوتُ الْقُلُوبِ), 'āyah^u-al-llāh (آيَةُ اللَّهِ), Sitt^u-al-ḥusn (سِتُّ الْحُسْنِ), Qamar^u-al-zzamān (قَمَرُ الزَّمَانِ), Badr^u-al-budūr (بَدْرُ الْبُدُورِ), etc.

NOTAS

1 Acerca de este asunto hablaron, como ejemplo, *Report on the current status of United Nations Romanization Systems for Geographical Names*, compiled by the UNGEGN Working Group on Romanization Systems, Version 2.2, January 2003. P. 4; *Al-mu'tamar^u al-'arabiyy^u al-ttālīt^u li-al-'asmā' al-ḡuḡrāfiyyahⁱⁱ* (المؤتمر العربي 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 URL: <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 consulta 10 marzo 2012)

Bezoz, 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).

- , 2006. "Sistemas de transliteración" en *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/cpsol/roman.html>> (Fecha de consulta 11 enero 2012) y en <<http://archimedes.fas.harvard.edu/mdh/lcromanization.pdf>> (Fecha de consulta 11 enero 2012)
- Buckwalter, T., (Xerox). 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". En *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos*. Vol. 51, 355-359.
- El Comité Permanente de Nombres Geográficos para uso oficial británico (*The Permanent Committee on Geographical Names for British Official Use*, *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).
- Şalāḥ Aḥ-ḍḍīn Muṣṭafá Bakr, M., 1985. *Aḥ-nnaḥw' al-waṣṣfiyy' min ḥilāl' al-qur'ān' al-karīm*, (La sintaxis descriptiva a través de *Al-qur'ān' al-karīm*), Mu'assasat^u al-Şabbahⁱ, 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)

EL GLOSARIO COMO PROPUESTA DIDÁCTICA

Sofia Oliveira Dias

Universidad de Salamanca

sofiadias@usal.es

RESUMEN

Partiendo de la evidencia del alto grado de porcentaje del fenómeno de transferencia en los errores léxicos de aprendices de Portugués Lengua Extranjera a Hablantes de Español (PLE-HE) en niveles de iniciación, proponemos la construcción de glosarios en clase como estrategia didáctica para el desarrollo del léxico, con el fin de aumentar el caudal léxico en estos estadios de aprendizaje y disminuir la influencia de su lengua materna. Con esta experiencia verificamos que, además de proporcionar *input* comprensible (requisito fundamental para el aprendizaje), se produce una implicación consciente del alumno en el aumento y calidad de su vocabulario y se promueve el uso de estrategias de inferencia léxica a nivel individual y grupal, el descubrimiento y la toma de conciencia de la forma y significado de las palabras.

Palabras clave: Léxico, glosario, aprendizaje de lengua extranjera (LE)

ABSTRACT

This paper stems from the evidence that there exists a high incidence of the transfer phenomenon in lexical errors among learners of Portuguese as a foreign language from their native Spanish. This is especially evident on the initial stages of language acquisition. Given this circumstance, this paper proposes the making of glossaries as a didactic strategy in order to increase vocabulary and lessen the influence of the learner's native language. With this strategy we verify that apart from providing a considerable input, a core requirement for the learning process, we actively involve the student in the process of vocabulary -building. We also promote the use of lexical inference strategies on the individual and the group level, as well as the discovery and awareness of the meaning of words.

Keywords: Lexicon, vocabulary-building, foreign language acquisition (LE)

1. INTRODUCCIÓN

Atrás quedó el tiempo del desconocimiento y desinterés, o al menos interés menor, por el estudio del léxico y de su adquisición/aprendizaje y enseñanza. Hoy en día ya son varios los autores que se dedican a su estudio como, por dar apenas algunos de los nombres más citados, Jean Aitchison, Paul Meara, Rebeca Oxford, Michael Lewis, Eve Clark, Paul Nation, Batia Laufer, Jeanne MacCarten, así como Marta Baralo, Roser Morante, Marta Higuera, Isabel Leiria, Cecilia Ainciburu, entre muchos otros. Este cada vez mayor interés (se nota el incremento desde finales de los 70 e inicio de los 80) es fruto de la constatación de que esta área tiene un peso fundamental en la adquisición/aprendizaje de una L2 y se presenta como una de las que mayores dificultades ofrece a los aprendices de lenguas (Suau, 2000).

Todo ser humano, como hablante oyente de una lengua (materna o segunda) tiene la capacidad, a lo largo de su vida, y en contacto con el medio, de construir y desarrollar su lexicón mental. En esta construcción progresiva y gradual, el hablante oyente desarrolla sus destrezas y habilidades comunicativas con base en la competencia léxica¹ (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 intraléxicas² 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 léxico³, llevando a un cambio de perspectiva en el cual la unidad de aprendizaje pasa a ser la unidad léxica. Entiéndase por unidad léxica la *“secuencia integrada por una o más palabras con significado unitario que remite globalmente a un concepto (casa, caja de ahorro, feliz cumpleaños, a lo lejos, etc).”* (Cervero et al. 2000:192). De esta forma, el concepto de “unidad léxica” es el más apropiado, pues abarca no sólo los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios sino también expresiones prepositivas y conjuntivas (*a causa de, para, al final de*), frases hechas (*No pegar ojo. Hacer novillos*), combinaciones sintagmáticas (*vino tinto/blanco/rosado*) y expresiones lexicalizadas (*Lo siento. Disculpe las molestias.*), al fin y al cabo todo lo que se puede integrar como aprendizaje de léxico. Según Higuera (1997) las unidades léxicas se dividen en palabras (*“se considera normalmente que la palabra es la unidad léxica por excelencia”*⁴) y unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas⁵.

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 iniciación⁶ 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 tiempo⁷ 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 productos⁹ 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 internet¹⁰; 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 graduaciones¹¹ 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 hiperónimos¹² (por ejemplo *Alimentação* > *carne, peixe, fruta, doces...*) o de hipónimos¹³, 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 criterio¹⁴ más adecuado. La última pregunta estaba formulada en términos de opción múltiple (apartado 8.3). De las respuestas obtenidas en esta encuesta formulamos y argumentamos nuestras conclusiones acerca del uso del glosario en clase. Estas se presentan a continuación.

8. DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA

8.1. Resultados

En relación a los resultados obtenidos, destacamos que con esta experiencia fue posible que los alumnos, de forma autónoma, descubriesen una gran variedad de unidades léxicas. La media de unidades descubiertas y trabajadas a la semana fue la siguiente:

Grupo A – 14 unidades léxicas

Grupo B – 15 unidades léxicas

Grupo C – 21 unidades léxicas

A pesar de la variación del número de unidades léxicas trabajadas por grupo (esta dependió del número de unidades presentadas por alumno, recordamos que cada uno

debería participar con cinco, lo que no siempre ocurría), cada glosario final contó con una media de entre 200 y 250 unidades.

En los grupos A y B fue posible organizar la totalidad de las unidades léxicas del glosario en 18 y 14 jerarquizaciones respectivamente, en las que algunos de sus hipónimos se pasan a presentar como hiperónimos que a su vez se desglosan en otros hipónimos. Por ejemplo el caso de *alimentação* (esp. “alimentación”) contiene los siguientes hipónimos: *carne*, *peixe*, *fruta*, *doces*... A su vez *carne* se desglosa en *frango*, *vaca*, *porco*... Por otro lado *peixe* se desglosa en *sardinha*, *lulas*, *pescada*... y *fruta* en *banana*, *laranja*, *melão*...

En el caso del grupo C se optó por una organización por categoría gramatical (sustantivos, adjetivos, verbos regulares e irregulares, conjunciones, expresiones lexicalizadas, frases hechas...) una vez que la gran mayoría de las unidades léxicas aportadas por los alumnos pertenecían a temas muy variados dificultando la ordenación de palabras en agrupaciones jerarquizadas de significado, como se verificó en los grupos anteriores. Posiblemente, esta diferencia se deba al hecho de que los alumnos de este grupo, al tener más conocimientos de portugués, consultaron otro tipo de material escrito (libros, libros de instrucciones, páginas web y periódicos), fijándose más en unidades de significado menos concreto y palpable como puede ser *greve* (“*huelga*”), en comparación con *morango* (“*fresa*”).

8.2. Opinión de los alumnos

Teniendo en cuenta los datos de la encuesta (cuadro 1 en apéndice) realizada a los alumnos de los tres grupos, podemos concluir que la construcción del glosario en clase:

- Fue una idea interesante (pregunta 1). Tanto en los grupos A y B la mayoría está totalmente de acuerdo (más del 60%), y más del 30% está de acuerdo, lo que significa que la totalidad está de acuerdo. En el grupo C el 75% está de acuerdo mientras que el 25% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Aunque este porcentaje sea una minoría, y no sea negativo, creemos que se deba a la menor implicación verificada en algunos miembros del grupo.
- Motivó al estudio del nuevo idioma y permitió aumentar el caudal léxico de forma relajada (preguntas 2 y 3). Ningún grupo se mostró en desacuerdo, siendo el porcentaje de los que están totalmente de acuerdo superior al 55% en los grupos A y B. El porcentaje de los que están de acuerdo varía entre el 33% en el grupo B y el 36% en el grupo A, alcanzando el 100% en el grupo C. Además los grupos A y B presentan el 9% y el 11% respectivamente de los que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Aunque sea un porcentaje bajo creemos que estos casos se explican por el hecho de que los aprendices asocian más fácilmente el aprendizaje de léxico a contextos formales y de forma consciente y no a contextos naturales de forma “relajada”.
- Proporcionó estar en más contacto con el idioma (pregunta 4). En este punto se verifica un alto porcentaje de los que están totalmente de acuerdo, el 73 y el 67% en los grupos A y B respectivamente, mientras que en el grupo C el 75% está de acuerdo. Con este elevado porcentaje de respuestas afirmativas se comprueba que el objetivo de crear más contextos de contacto con la LE fue alcanzado.
- Proporcionó conocer más prensa portuguesa (pregunta 5). Estas respuestas se pueden corroborar con el gráfico 1 donde se presentan las fuentes de búsqueda más utilizadas por el alumnado, atribuyéndose una parte importante a otras fuentes (ver apartado 8.3).
- Proporcionó más conocimiento en general del idioma (pregunta 7). Los porcentajes del grupo A y B son muy semejantes, el 55% está totalmente de acuerdo y el 45% está de acuerdo. En el grupo C el 75 % está de acuerdo. Una vez más, el alto porcentaje de

respuestas afirmativas a esta pregunta viene a comprobar que el hecho de dar información adicional de cada unidad léxica es fundamental para conocer el funcionamiento de la lengua.

- Facilitó la memorización de las palabras (pregunta 8). Los altos porcentajes verificados en las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” de todos los grupos vienen a comprobar y consolidar la idea de que el repaso periódico y sistemático de las nuevas unidades léxicas es de primordial importancia para la memorización, esto es, fijación del nuevo conocimiento.

La única limitación encontrada tiene que ver con la pregunta nº 6, donde se alude al glosario como herramienta de consulta. En esta pregunta los alumnos confirman que el glosario no les sirvió (grupo C), o les sirvió poco (grupos A y B) para consultar dudas lexicales.

En nuestra opinión, posiblemente esto se deba a la falta de constancia en registrar las unidades léxicas en un cuaderno distinto al de los apuntes, lo que limita y dificulta la rápida búsqueda de las unidades léxicas cuando se necesita consultarlo. Para subsanar esta limitación proponemos, para futuras experiencias, y aparte del registro personal de cada alumno, que el registro se haga en un documento en formato Excel, en la construcción del cual todos los alumnos participarán.

8.3. Fuentes de consulta

El siguiente gráfico (gráfico 1) presenta las respuestas de los alumnos a la última pregunta del cuestionario (¿Dónde buscas las palabras que aportas en clase?). Por las respuestas obtenidas, podemos concluir que todos los grupos, en general, siguieron los criterios definidos en clase, esto es, han buscado las unidades léxicas en los productos de casa, en las visitas al supermercado, en periódicos y revistas. Algunos incluso se atrevieron a buscarlas en los telediaros.

Además de las fuentes propuestas en clase, los alumnos también buscaron sus propias fuentes, designadas en “Otros”, que en algunos casos han identificado:

Grupo A – amiga brasileña y libros;

Grupo B – canciones, libros y amigos brasileños;

Grupo C – páginas web, folletos de instrucciones, libros y televisión.

En general se verifica que mientras los alumnos del grupo A no optaron por buscar palabras en las visitas al supermercado, lo han compensado con la búsqueda en productos de casa, periódicos y revistas. Los alumnos del grupo B no optaron por los telediaros pero fueron los que más partido sacaron a las visitas al supermercado. Por último, los alumnos del grupo C no optaron por los telediaros y aún menos por las revistas, pero sí por los periódicos y la televisión en general (gran porcentaje en “otros”).

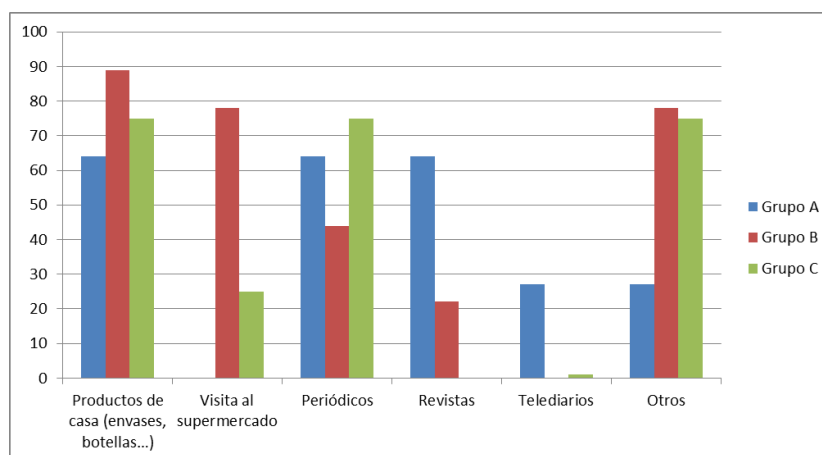


Gráfico 1: ¿Dónde buscas las palabras?

9. REFLEXIONES

Antes de finalizar, queremos volver sobre algunas de las evidencias constatadas a lo largo de las clases. Recordando los pasos presentados en el apartado 5.2., verificamos que estos ayudaron a identificar, asociar y caracterizar las unidades léxicas, permitiendo fortalecer la conexión de cada una de ellas con su significado, aumentando así su conocimiento fonético y gráfico. Por parte del grupo los mecanismos son semejantes, aunque como oyentes de las nuevas unidades léxicas de los compañeros se exponen al proceso de inferencia léxica (paso ya superado por el que aporta la palabra en el momento que la descubre). Los propios alumnos, como se comprueba en las respuestas a la pregunta 8 del cuadro 1, reconocen que es más fácil identificar o recordar una palabra si ya apareció antes en el glosario (facilita la memorización). Sobre este punto hay que comentar que la media de unidades léxicas registradas por clase no da cuenta de las que iban siendo repetidas, esto es, la misma unidad léxica podía ser aportada por diferentes alumnos en la misma clase o en clases posteriores, lo que favorecía su reconocimiento, revisión y memorización. Esta es una de las ventajas de haber trabajado en la construcción de un glosario, pues como nos dice Ezquerro (2003: 64) *“Además, como todo profesor sabe, no basta con enseñar la palabra, hay que fijarla, y eso se hace mostrándola en contextos (...)”*, y para ello la práctica de la repetición consolida las conexiones directas entre L2 y significado (ver figura 2). Fue muy gratificante verificar que los alumnos se acordaban de las unidades léxicas que se iban repitiendo, esto era prueba de que el proceso de reconocimiento del léxico se estaba operando.

También se ha verificado que las unidades léxicas aportadas por los alumnos (relacionadas con la casa, alimentación, objetos personales...) servían de introducción a la presentación de buena parte de los temas a trabajar en clase (por ejemplo las rutinas diarias, la casa, utensilios de cocina, baño...).

Esta actividad también permitió reflexionar en clase sobre las dos normas del portugués (portugués europeo y portugués de Brasil) debido a que muchas páginas web o incluso diccionarios online suelen ser más frecuentes en portugués de Brasil. Por otro lado, una parte de nuestro alumnado tiene especial interés en la norma de Brasil bien por motivos profesionales y/o personales (mayor contacto con amigos brasileños).

Por otro lado, muchas de las traducciones presentadas en los productos no siempre eran fiables, lo que nos ha permitido reflexionar sobre la práctica de la traducción y las herramientas online disponibles para la misma. Estas reflexiones fueron de especial interés para los alumnos del grupo B, cuya mayoría provenía del Grado de Traducción e Interpretación.

Por último, añadir que en el momento de compartir las unidades léxicas descubiertas en clase, además de crearse un clima de cooperación y motivación grupal, a través de correcciones fonéticas y/o gráficas, o en el momento de intentar inferir los significados, se creaban momentos más espontáneos y/o lúdicos marcados por risas, comentarios anecdóticos, de tal manera que cada detalle vivido iba ayudando a la fijación de la unidad léxica presentada.

10. A MODO DE CONCLUSIÓN

Con esta propuesta didáctica nuestro objetivo ha sido proporcionar contextos variados de exposición al nuevo idioma, de forma que el alumnado no redujera el contacto con la LE simplemente a la hora de clase. Se pretendió que de forma relajada, motivadora y divertida se concienciasen de que, aun estando en un país donde la lengua aprendida no es ni lengua oficial ni autóctona, es posible estar en contacto con la misma de forma asidua. Por otra parte, con esta actividad se pretendió desmitificar el aburrimiento que en general los alumnos asocian al aprendizaje de vocabulario, el cual ven como algo difícil y tedioso por asociarlo a un listado de palabras a memorizar en los momentos previos a los exámenes. De esta forma pretendimos enseñar que sólo con dedicar un poco de su tiempo a diario podían ampliar su conocimiento léxico de forma motivadora y relajada.

En conclusión, con esta experiencia hemos constatado que la construcción de un glosario en clase, además de proporcionar *input* comprensible, proporciona una implicación consciente del alumno en el aumento y calidad de su vocabulario, el uso de estrategias de inferencia léxica a nivel individual y grupal, el descubrimiento y la toma de conciencia de la forma y significado de las palabras. Sirviendo también de repaso y revisión de vocabulario a trabajar en las unidades del programa, así como el hábito de consultar diccionarios bilingües y/o monolingües. Postulamos que esta estrategia didáctica que implementamos en clase proporciona una forma más fácil de memorización del léxico, así como una mayor motivación y dinamismo en el aula.

NOTAS

1“(…) podemos describir la competencia léxica, como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática). (...) está también íntimamente relacionada y mediatizada por el conocimiento del mundo del hablante, por sus competencias generales.” (Baralo, 2007:41-42).

2 Los factores intraléxicos se refieren a las propiedades intrínsecas de la palabra, tales como su forma (hablada y escrita), su estructura morfológica, su clase gramatical, así como sus propiedades semánticas.

3 Para una revisión bibliográfica de esta cuestión, véase Higuera (2004).

4 Baralo, 2007:40.

5 Para más información véase Higuera (1997).

6 “Este proceso es tan fuerte en los estadios iniciales de aprendizaje que virtualmente todo el aprendizaje léxico inicial es mediado por los conceptos de L1.” (Alonso, 2012: 199).

7 Para cada clase de lengua se imparten 60 horas presenciales, durante las cuales hay un temario a cumplir (6 unidades temáticas), lo que no nos da margen de tiempo para actividades de revisión de las unidades anteriores.

8 Véase Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York. Longman.

9 Como por ejemplo los envases, botellas, botes, cartones, cajas, esto es, todos los productos de consumo doméstico y/o personal.

10 Aunque los alumnos pudiesen consultar páginas online por su cuenta, se facultó una gran variedad de las mismas a través de la plataforma *moodle* de la universidad.

11 Cervero *et al.* (2000:84) nos presentan el siguiente ejemplo: “*recién nacido/a, bebé, niño/a (infancia); chico/a (pubertad); joven (juventud), adulto/a (edad adulta), anciano/a (vejez/tercera edad)*”.

12 Hiperónimos son términos que incluyen el significado de otros (por ejemplo fruta > melocotón, plátano, manzana, fresa...).

13 Hipónimos son términos cuyo significado forma parte de un hiperónimo.

14 Cada pregunta sería valorada según los criterios: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Rey, R. (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-española de Ediciones.

Baralo, M. (2007). Adquisición de Palabras: Redes Semánticas y Léxicas, Ponencia impartida en el Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico, Universidad Antonio Nebrija, la editorial SGEL y el Instituto Cervantes, 39- 61.

Cervero, M.; Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*, Programación de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado, Madrid: Edelsa.

Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros.

Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros, en REALE, 8, pp. 35- 49.

Higueras, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico, en Carabela, n.º 56, 5-25, SGEL, Madrid. (también disponible en <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/numero11/numero11/pdfs/9.Higueras.pdf>)

Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words, en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, CUP, pp. 140-155.

McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary- Lessons from the corpus, Lessons for the Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Morante, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Cuadernos de Didáctica de Español/LE, Arco/Libros.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in a Another Language*, Cambridge, CUP.

Oliveira, S. (2011). El sustantivo: la interferencia en los aprendices de portugués L.E. – hablantes de español, *Revista de Estudos Portugueses y Brasileños*, Nº11, Salamanca: Luso-Española de Ediciones, pp. 39-59.

Oxford, R. y Scarcella, R. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction, *System*, 22(2).

Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching, *TESOL Quarterly*, 10/1, pp. 77-89.

Suau, F. (2000). *La interferência léxica como estratégia cognitiva. Aplicación al discurso escrito en lengua inglesa*, Cuadernos de Filología Anejo XXXVII, Facultad de Filología, Universitat de València.

Apéndice 1

Cuadro 1. Respuestas de los alumnos al cuestionario realizado en clase

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
1. La idea de crear un glosario de portugués en clase me pareció muy interesante.	Totalmente de acuerdo 64% De acuerdo 36%	Totalmente de acuerdo 67% De acuerdo 33%	De acuerdo 75% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%
2. El hecho de tener que buscar 5 palabras en portugués semanalmente me motiva para el estudio del idioma.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 36% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 56% De acuerdo 33% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 11%	De acuerdo 100%
3. A través de esta búsqueda estoy conociendo más vocabulario de forma relajada.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 36% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 9%	Totalmente de acuerdo 78% De acuerdo 22%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 25% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 50%
4. Esta búsqueda me proporciona estar en contacto con el idioma.	Totalmente de acuerdo 73% De acuerdo 27%	Totalmente de acuerdo 67% De acuerdo 33%	Totalmente de acuerdo 25% De acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25%
5. La búsqueda de palabras proporciona que conozca más periódicos, revistas portuguesas.	Totalmente de acuerdo 55% De acuerdo 18% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 27%	Totalmente de acuerdo 11% De acuerdo 67% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 22%	Totalmente de acuerdo 50% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 25% En desacuerdo 25%
6. Normalmente	De acuerdo	Totalmente	En

cuando tengo alguna duda consulto el glosario construido en clase.	45,5% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 45,5% En desacuerdo 9%	de acuerdo 11% De acuerdo 33% Ni de acuerdo ni en desacuerdo 56%	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%

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.d

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 em 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-based learning

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 coevaluación 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 Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*) vienen estudiantes con un nivel de lengua heterogéneo, aunque es condición haber alcanzado 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 colaboración. 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://docenciaeinovacionupelipb.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.
- Grünwald 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.



EL USO DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL INGLÉS PARA LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE ELE/L2

Violetta Dmitrenko

Universidad de Navarra

vdmitrenko@alumni.unav.es

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/L2.¹

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 multi-competentes (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 intercomprensión (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” (Martín 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 “histórica-

mente 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 intercultural” 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 (Martín 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 al. (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.

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

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 profesora Margarida Morgado; “Visual Journeys” coordinado por la profesora Evelyn Arizpe; y, “European Picture book collection II” coordinado 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.

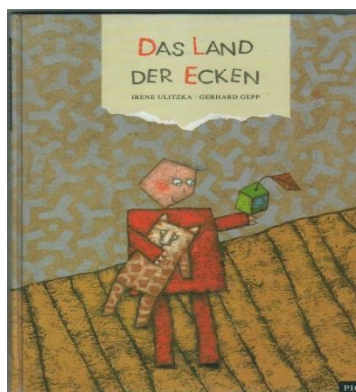
EPBC II se centra en la promoción de uso pedagógico de los álbumes orientándose hacia la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas. Por ello, cada libro está acompañado por actividades on-line que tratan de ser interactivas. Se trata de que el proyecto y sus productos incidan en el profesorado 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:

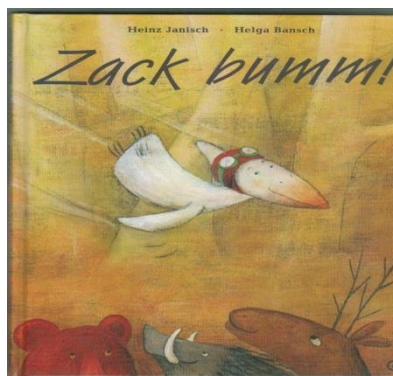
¿Por qué los adultos rechazan el balón?

¿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.

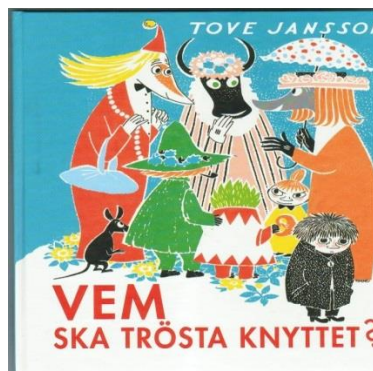
Los estudiantes le dicen unos a otros aquello en lo que son especialmente buenos (ej. hacer el pino, matemáticas, consolar a otros, hacer dibujos, la pintura, el surf o navegar por Internet, enredar, hacer la compra a buen precio, comer un gran plato de pasta, etc.)

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 que 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 para 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., Kümmeling, 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.

OBSTACLE RACE FOR A PLURILINGUAL EDUCATIONAL SYSTEM IN SPAIN

Lilly Escobar Artola

CEU Cardenal Herrera

lilly@uchceu.es

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.

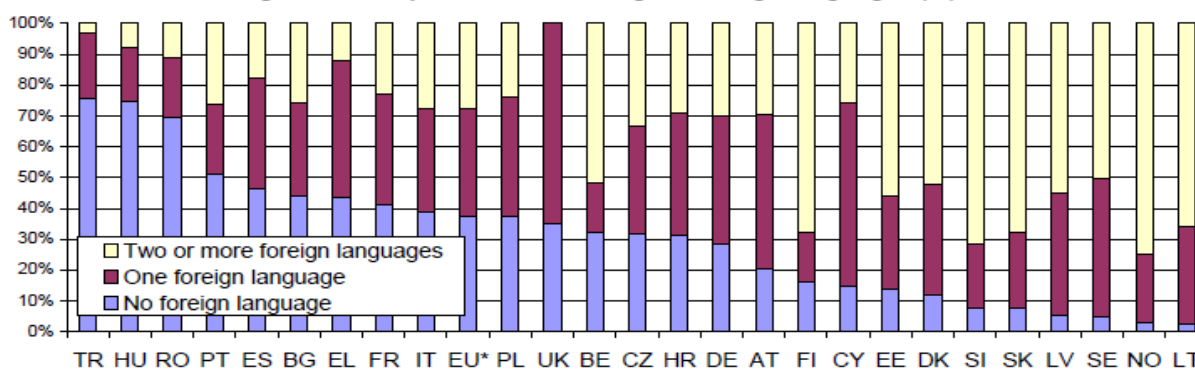
Keywords: plurilingual, communicative, immersion, CLIL, skills, applied linguistics

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 Commission, 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 Lingüística (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 United 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 Canadian 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-idiomias-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.

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

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 contrastive approach in order to develop a sub-linguistic competent which conforms one of the competences necessary to develop translation competent 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 ortotipográficas, 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**Prime** Minister*Disraely→ el **p**rimero **m**inistro Disraely
***E**nglish, **S**panish*→ inglés, **e**spañol
***D**ecember, **M**arch* → **d**iciembre, **m**arzo
***M**onday, **W**ednesday* → **l**unes, **m**iércoles
***M**uslims, **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 rayas

"She's No Good"

***W**ell, I don't know why I love you like I do
Nobody in the world can get along with you
You 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) Apócope:

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. Roosevelt**

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 arábica 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 the 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 meridiem)* → 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 «suggerentes, 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

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

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: postcommunicative 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 encontramos 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 derivadas específicas que focalizan la enseñanza/aprendizaje de lenguas y su evaluación. Se trataría de la *Teoría de Sistemas Dinámicos* [Dynamic Systems] (Herdina y Jessner, 2002; Yang, 2010; Verspoor et al., 2011; Verspoor, 2012) y de la *Evaluación Dinámica* (Antón, 2008 y 2012; Pohner, 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 (Verspoor, 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 condicionantes 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 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. <i>Español en directo</i> . Madrid: SGEL. Sánchez, J. y García, N., 1981. <i>Español 2000</i> . Madrid: SGEL. Moreno, C., 1993. <i>Curso superior de español</i> , Madrid. SGEL.
II. Metodología nocional-funcional
Sánchez, A. et ál., 1981. <i>Entre nosotros</i> . Madrid: SGEL Equipo Pragma, 1987. <i>Esto funciona</i> . Madrid: Edelsa. Borrego, J., et ál. 1988. <i>Así es el español básico</i> . Salamanca: Universidad de Salamanca,
IV. Metodología comunicativa
Miquel, L. y Sans, N., 1989. <i>Intercambio</i> . Barcelona. Difusión. VV.AA. 1995. <i>Abanico</i> . Barcelona: Difusión. Cerrolaza, O., Llobet, B., y Cerrolaza, M., 1998. <i>Planet@E/LE</i> . Madrid: Edelsa.

III. Metodología comunicativa moderada
Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet, M ^a T., 1995. <i>Cumbre</i> . Madrid: SGEL. Sánchez, J., Moreno, C. y Santos Gargallo, I., 1997. <i>Español sin fronteras</i> . Madrid: SGEL. VV.AA., 2002. <i>Prisma</i> . Madrid: Edelsa.
V. Metodología comunicativa mediante tareas
Sans, N. y Martín Peris, E, 1997. <i>Gente</i> . Barcelona. Difusión. (Nueva edición, 2004). Eusebio, S. et ál. 1999. <i>Escala. Español para extranjeros</i> . Madrid: Edinumen. Arbones, C. et ál. 2005. <i>Así me gusta</i> . 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.	
V₁: El usuario	La implicación personal de los alumnos; estilos de aprendizaje implicados; sensibilidad al tipo de personalidad.
V₂: 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.
V₃: 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.
V₄: Las operaciones de comunicación y aprendizaje.	Operaciones comunicativas; operaciones de aprendizaje; operaciones cognitivo-lingüísticas.
V₅: Las actividades de lengua.	Actividades de comprensión oral; actividades de comprensión lectora; actividades de expresión escrita; actividades de expresión e interacción oral.
V₆: 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.
V₇: Los componentes competenciales	Cobertura y tratamiento del componente gramatical; del componente discursivo-textual; del componente funcional; del componente sociocultural; del componente léxico-semántico.
V₈: 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.	
V₉: 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.
V₁₀: 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.
V₁₁: 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.
V₁₂: La autonomía	La motivación; el control sobre la estructura del aprendizaje; la orientación al logro.
V₁₃: La autenticidad	Autenticidad del texto; autenticidad del procedimiento; autenticidad personal.

3. Los procedimientos de enseñanza.	
V₁₄: Las actividades previas	Contextualización; condiciones y restricciones; planificación.
V₁₅: La actividad central	Tipo de actividad; focos de atención; el control de la ejecución.
V₁₆: 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.

Gráfico 7.1-a. Predictores principales para las categorías 1.1. y 1.2.

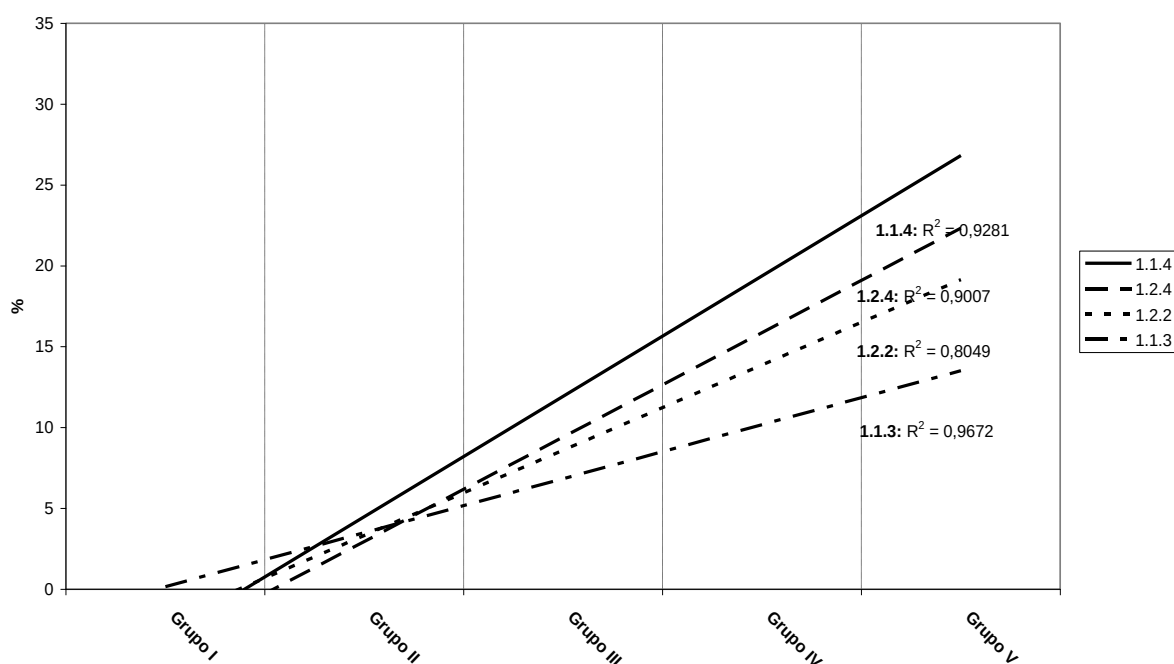


Figura 1. Algunas líneas de evolución detectadas en Ezeiza (2007)

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.

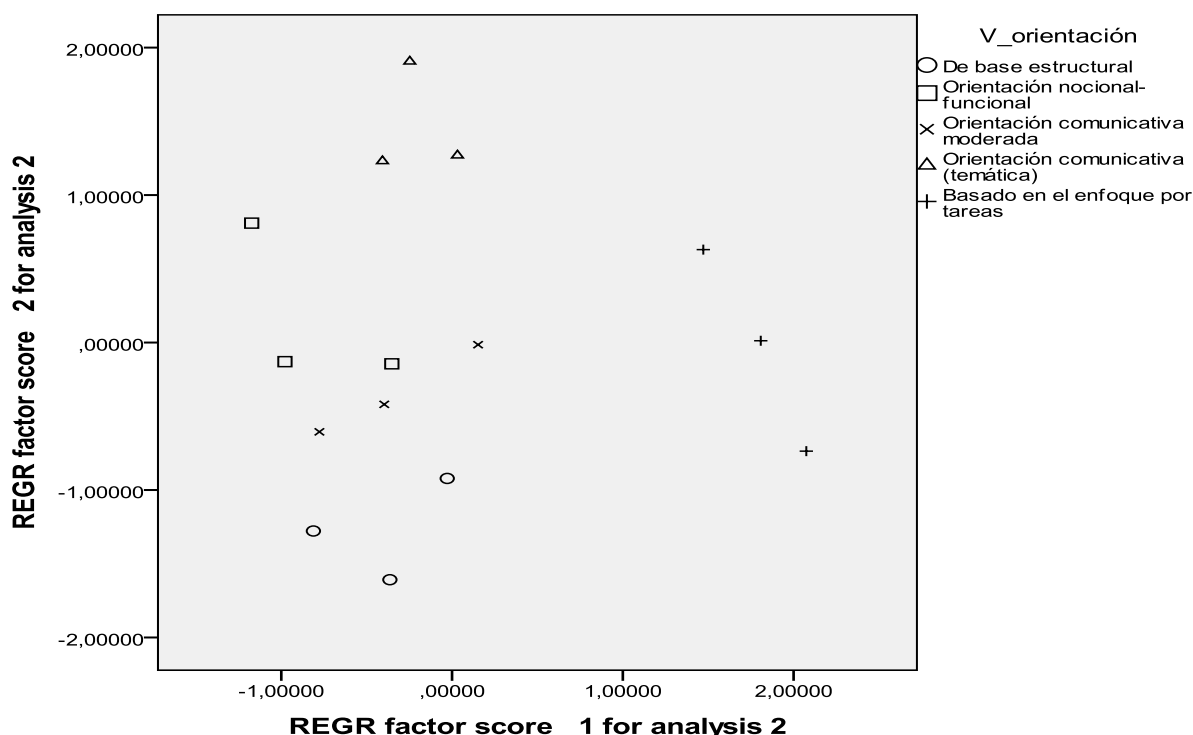


Figura 2. Distribución factorial de los manuales del corpus de estudio

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 integrar 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.



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 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 adaptándolas 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 esfuerzos.

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 analysis 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 framework 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., Dörnyei, Z. y Thurrell, 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 Quarterly* 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 Quarterly* 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 grammar teaching: from communicative 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 of 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.

Patricia Fernández Martín

Universidad Complutense de Madrid

patriciafernandezmartin@gmail.com

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-discursive 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 alii*, 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 adquiriera 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 coexisten 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 ortografía a través de la ortoépica (Villa Carpio *et alii*, 2002; Fernández Martín, 2009; Molina Domínguez, 2008), se centren en palabras imprescindibles

desde 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 <i>p</i> y <i>b</i> del español		
Competencia fonológica	Competencia ortográfica	Competencia ortoépica
Fonemas: /p/, /b/	Letras en minúsculas: <i>p</i> y <i>b</i>	Relación fonema-letra
Sonidos: [p], [b]	Letras en mayúsculas: <i>P</i> y <i>B</i>	Relación sonido-letra.
Variantes alofónicas de los fonemas indicados	Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios)	Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.
Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.	Combinación de las grafías con otras ya vistas	

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.

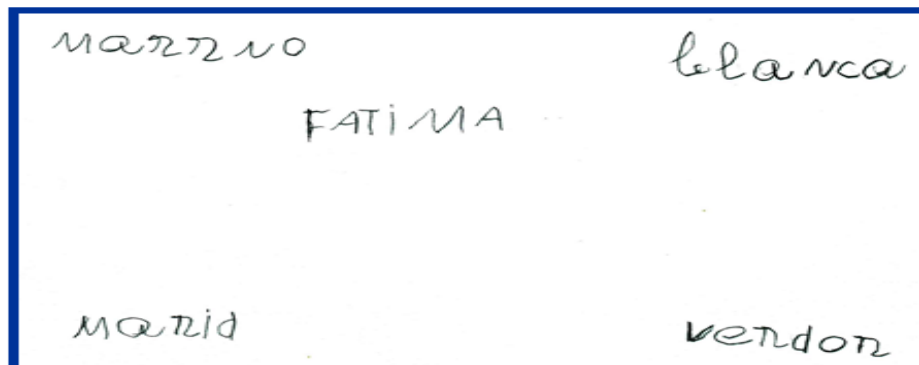


Figura 2. Discurso producido por Fátima. La actividad consistió en pedirles que pusieran en el centro de la cuartilla su nombre; arriba a la derecha, su color favorito (blanco) y, como ella insistía en que tenía dos, añadió otro arriba a la izquierda (marrón). En el extremo inferior derecho se le pidió 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 significativo (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 <i>b</i> y <i>p</i> del español cuando aparecen ante <i>i</i> en sílaba compleja abierta (bIV, pIV).		
Competencia fonológica	Competencia ortográfica	Competencia ortoépica
Grupo fonológico /pI/, /bI/ + vocal Sonidos: {[pI], [bI]} + [a, e, i, o, u]	Letras en minúsculas: <i>pl</i> , <i>bl</i> Letras en mayúsculas: <i>PL</i> , <i>BL</i> 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 /bI/, /bI/ + vocal Sonidos: {[bI], [bI]} + [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 cinquena y -dos años
mi yamo
vivo y calle
de la ciudad -de madrid
nací y marruecos, en la ciudad -de
bani hadifa, y -dia uno -denero -de
mil novecientos cincuenta
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	<i>Doler</i> + sujeto <i>Tener</i> + CD Exponentes funcionales: <i>Me duele(n) + sustantivo(s)</i> <i>Tengo dolor de + sustantivo</i>	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 refrendada 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.

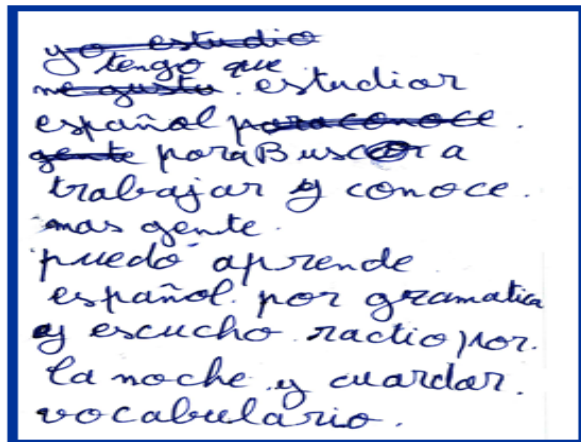


Figura 7. Discurso producido por una joven marroquí de nivel A1, tras haberle preguntado los motivos por los que estudia español y la manera en que le gusta hacerlo

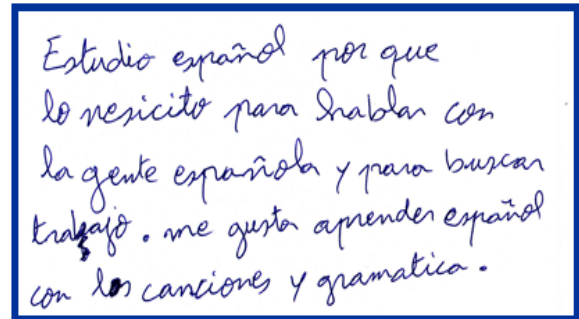


Figura 8. Discurso producido por una joven marroquí de nivel B1, tras haberle preguntado los motivos por los que estudia español y la forma en que le gusta hacerlo

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.llf.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 6º: 179-188.
- Vitale, M^a 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%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscricion.htm>



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

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 teóricos 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 una 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 teóricos 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.

	Se me aplica	No se me aplica
Yo...		
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	☐	☐	☐	☐
2. una bicicleta	☐	☐	☐	☐
3. una carrera universitaria	☐	☐	☐	☐
4. un perro o gato	☐	☐	☐	☐
5. un traje o vestido elegante	☐	☐	☐	☐
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 cortan/corten 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 las 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 habla¹. 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 formas 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 discurso².

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 modificados³), 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 Erlbaum.

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.



IMÁGENES MENTALES Y VISUALIZACIÓN: EJERCICIOS PARA EL DESARROLLO DE ALGUNAS ESTRATEGIAS

José Manuel Foncubierta

Editorial Edinumen

jmfoncubierta@edinumen.es

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 Leeuwen (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)

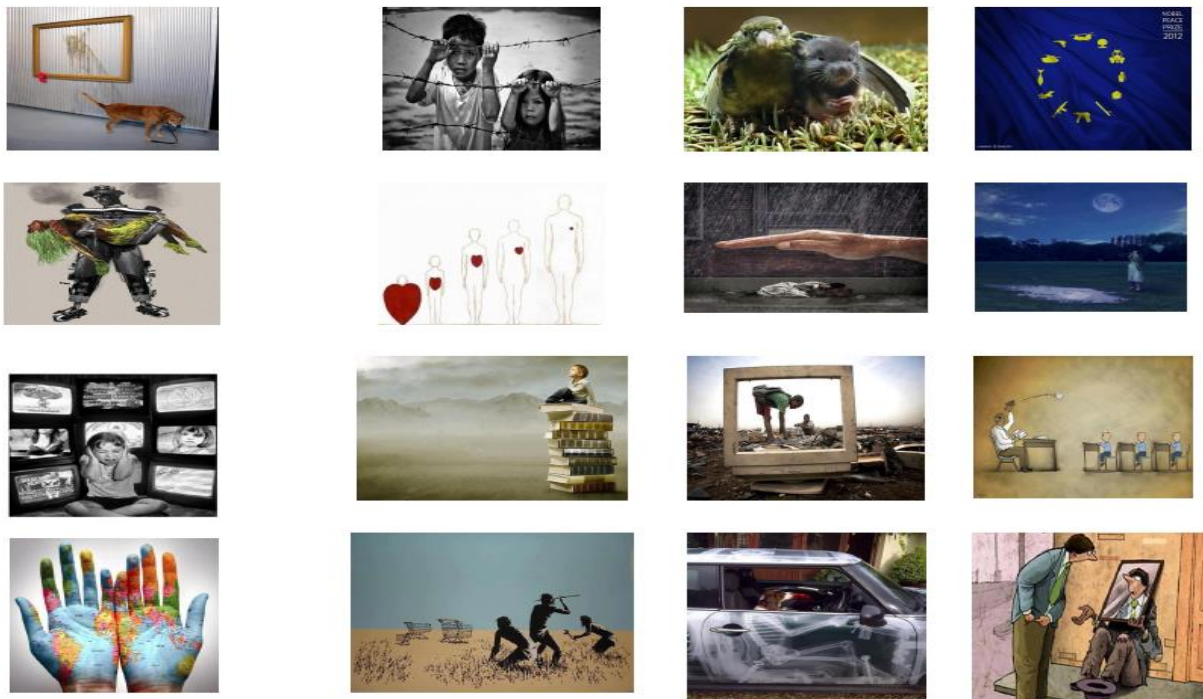
4. CONCLUSIÓN

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.

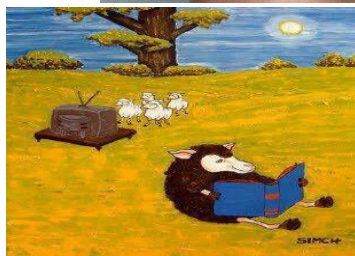
EJEMPLOS DE TAREAS DE ALFABETIZACIÓN VISUAL

1.- Aneación 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.



(Adaptado de Goldstein, 2012)
(Viejo feliz de Viviana Cisternas)

<http://www.youtube.com/watch?v=ovyfbirtPLs>

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 País*.
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 Leeuwen (1996). *Reading images: The grammar 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/kossikepzelete.pdf

<http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm>

Marta García García

Universidad de Gotinga

marta.garcia@phil.uni-goettingen.de

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 lugar¹) 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 turnos². 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 estudiado³. 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 fragmento⁴, 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: // °me gusta eso°
- 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 ¡¿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 turco”). 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 también
 3 EE ¿sí?≈
 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 <¡hm!>
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:)

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
TURN0	Palabras pronunciadas con énfasis o un tono mayor
°turno°	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

LOS JUEGOS: ALGO LÚDICO, PERO TAMBIÉN DIDÁCTICO

Sandra García Rodrigo

Enforex Valencia

unchaoyo@gmail.com

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 con 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.

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"?

Figura 3. Origen del juego de la oca

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 LVIII	h) Lugares reales de importancia en el camino

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

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 currículum 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.



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 5. Origen de las chapas

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

redgeomatematica.rediris.es/elenza/magazine/pdf/oqa.pdf

[es.wikipedia.org/wiki/Baraja_española](http://es.wikipedia.org/wiki/Baraja_espa%C3%B1ola)

Es.wikipedia.org/wiki/Chapas

Velásquez Callado, C. (2006). 365 juegos de todo el mundo. Editorial Océano, S.L.

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

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: multilingüismo, multiculturalidad, interculturalidad, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, estilos de aprendizaje, ELE-Inmigrantes.

ABSTRACT

This article describes the educational experience of teachers from Asilim (Association for the Linguistic Immigration 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	Descripciones.	Diálogos.	En los que hay

le gustan?			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.

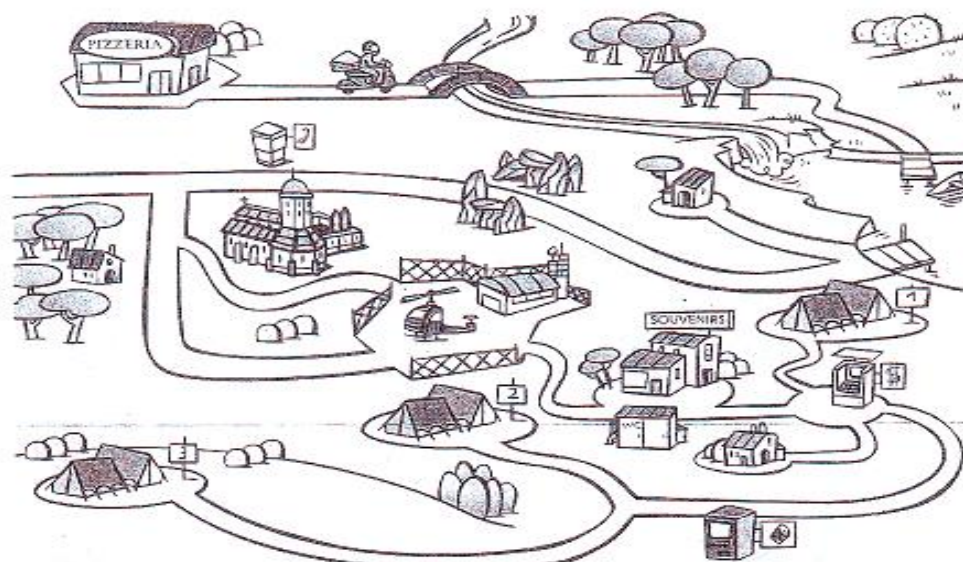
Un ejemplo de cómo reservar un espacio para cada uno en las actividades sería el siguiente: si el profesor debe llenar la pizarra con las tablas de conjugación regular de presente del indicativo y así satisfacer a sus estudiantes visuales-lectores, es muy posible que todos se decidan a copiar lo que 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 porque 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:



Salas 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 barca. 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) o 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 inclinan 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 <i>homogeneidad</i> y suele formarse de manera <i>azarosa</i> .	El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la <i>heterogeneidad</i> .
2. Suelen tener vida corta.	Suelen tener <i>larga vida</i> .
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.	Tareas y equipos <i>organizados</i> , 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.	<i>Autoevaluación</i> . 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.	<i>Formación y entrenamiento</i> . 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 profesoras 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	Preguntar por la ubicación de lugares e indicar el camino Comprar un billete de transporte en la taquilla Familiarización con los diferentes tipos de billete Familiarización con las máquinas expendedoras (Excursión a la máquina de RENFE) Formas de cortesía dentro de los transportes	1. Marcadores espaciales (al lado, en frente, a la derecha, a la izquierda, entre, etc.) Hay/está/están Maneras de preguntar por lugares e indicar el camino (presente del indicativo de los verbos <i>girar, coger, cruzar, seguir</i>) Léxico de lugares de interés en la ciudad (Oficina de Correos, Ayuntamiento, Oficina de Empleo, tiendas, etc) Léxico de los medios de transporte Verbo IR y sus preposiciones Léxico relacionado con los transportes públicos (tipos de billete- <i>sencillo, ida y regreso, metro-bus, etc</i>; tipos de abono- <i>por zonas, por edad, etc.</i>; lugares y objetos dentro de la estación- <i>taquilla, máquina expeditora, andén, vía, asiento, etc</i>; expresiones protocolarias de los medios de transporte – <i>Tren con destino X va a efectuar su entrada/salida por el andén Y</i>; etc., etc.) 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 sobre 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>

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.edu

Joan Perera Parramon

Universitat de Barcelona
jperera@ub.edu

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. 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 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*), 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.

INICIAL (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-lughā al-fushḥā* 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 traduciría 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* 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	
A	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)
A	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)
A	Introducción de información local
A	Afirmación general sobre el tema
A	Otros tipos de avance
MOVIMIENTOS DE EXPANSIÓN	
E	Reflexión metalingüística o metatextual sobre la información ya introducida
E	Justificación o explicación de un hecho o afirmación expresados en el movimiento anterior
E	Especificación, añadiendo detalles o proporcionando ejemplos...
E	Explicación conceptual o definición de algún término o expresión utilizado en el movimiento de avance
E	Paráfrasis, repetir lo dicho con otras palabras
E	Opinión, valoración o prescripción
E	Otros tipos de expansión
MOVIMIENTOS DE UNIFICACIÓN	
U	Reflexión metalingüística o metatextual
U	Resumen de lo dicho en el texto o conclusión general
U	Reflexión general sobre el tema, que puede contener una nota valorativa o prescriptiva
U	Resumen parcial de lo dicho en el último movimiento o en alguno de ellos, pero que no comprende todo el contenido del texto
U	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

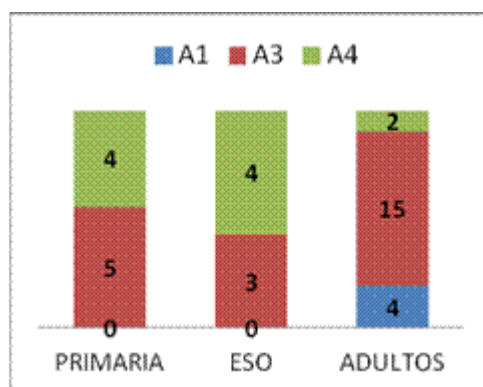
Como podemos observar, los resultados en L2 difieren de los que acabamos de describir para L1. Si bien es cierto que en algunos casos se percibe cierta tendencia a que el índice de elaboración aumente con la edad (en la modalidad escrita) y con el nivel de competencia en L2 (en la modalidad oral), los 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

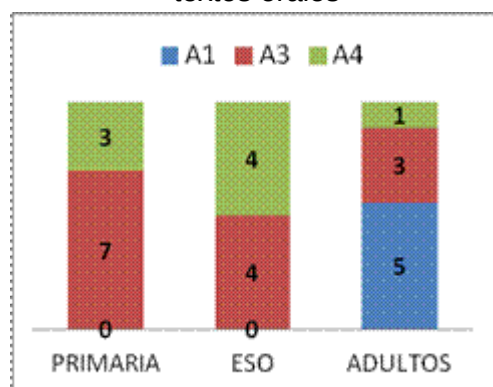
Por lo que respecta al peso relativo que tiene cada movimiento en el conjunto del texto, observamos que las expansiones son el movimiento más frecuente y las unificaciones el menos frecuente en todas las edades y en ambas modalidades; lo mismo ocurre en español L1. Se trata de una distribución acorde 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 meparezen [: 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]

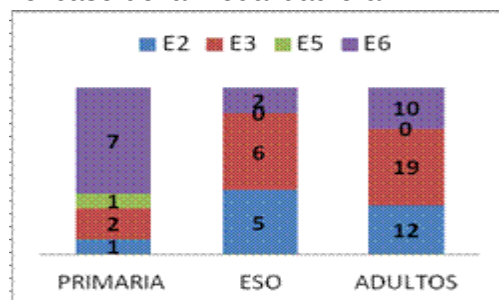
Además, en el grupo de los adultos el procesamiento de la información se ve facilitado por la presencia de marcadores discursivos en los avances que presentan información local (subtipo A3), tal como podemos apreciar en el texto del ejemplo 14. Esta característica, que se mencionaba también en el análisis 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]

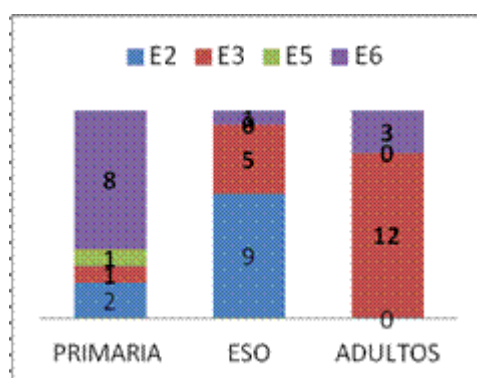
En cualquier caso, del mismo modo que en L1, percibimos que los mayores en general explicitan el tema general y la dependencia de las situaciones respecto del mismo y lo tratan de forma más genérica y continuada a lo largo del texto.

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.

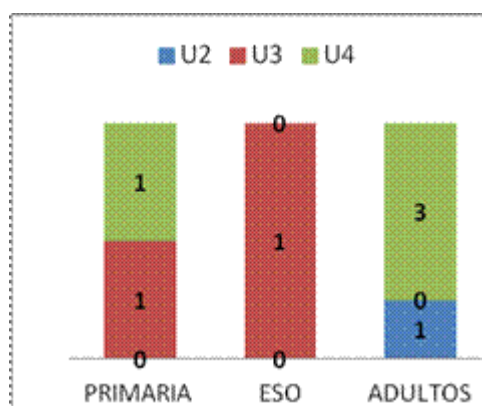
Como veíamos en el apartado dedicado a los avances, los adultos son capaces de extraer o sintetizar los temas del vídeo sobre los que desean hablar (muchas veces en forma de nominalizaciones, como apuntábamos anteriormente). A continuación, amplían esa información, que se concreta en los movimientos 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.

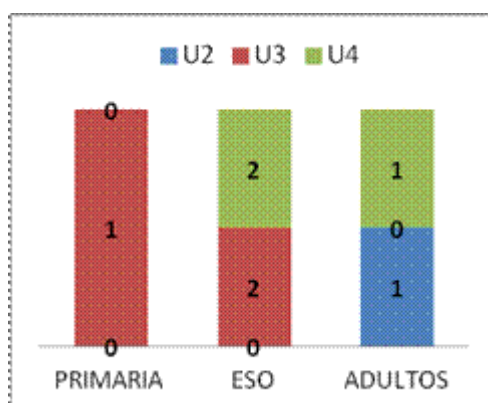
4.2.3 Movimientos de unificación

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 Foundation (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 desagativización 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 desagativización 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.

LA IMPORTANCIA DEL ERROR EN EL AULA ELE

Roberta Giordano

Universidad de Salerno

manuela.crespo@ua.ao.be

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 itálico. 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 itálicos 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 itálicos 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.

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 el ámbito del modo subjuntivo, el tiempo adecuado: el problema de la *consecutio temporis*.



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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- M. Baralo, *Errores y fossilización*, 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/ensenanza/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. Torrijano 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.



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

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 recorran 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” (Landeró, 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 profundidad 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. (Dir.), 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.

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

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 Markin¹, 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 posttest:

pretest en varios grupos paralelos de alumnos para medir el grado de aplicación correcta de los verbos de cambio en español escrito.

posttest 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 posttest.

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 frágil, 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/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'eurocompréhension*, 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 teaching", 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 Ballesteros, 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.

Gabriela Gorąca-Sawczyk

Adam Mickiewicz Universität, Poznań, Polen

gabriela@amu.edu.pl

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 internetgestütztes 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 guten 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 Wörterbücher 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 Studierenden 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

*Faculty of Education and Sciences
Batumi Shota Rustaveli State
University, Georgia
igoshkheteliani@yahoo.com*

Dea Megrelidze

*Faculty of Education and Sciences
Batumi Shota Rustaveli State
University, Georgia
deakuna_deako@mail.ru*

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 Buckingham (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."Learning idioms 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 Prodromou remarks 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 to integrate 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-აკრზალულიხილი(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 –თვალეებში ნაცრის შეყრა– TvalebSi nacris Seyra

One's eyes deceive –თვალი მატყუებს– Tvali matyuebs

Can't believe one's eyes – თვალეებს 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; it accumulates students' 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.tojq.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.П.(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. Stapleski, S. (1996). *Cultural Awareness*. Oxford. Oxford University Press.

AUDIODESCRIPCIÓN: ACCESO A LA CULTURA

Ana Heredero García

Universidad Antonio de Nebrija

aherederog@gmail.com

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 subtítulo 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].

LAS GRABACIONES DE CLASE COMO INSTRUMENTO PARA FACILITAR LA REFLEXIÓN Y LA AUTONOMÍA DOCENTE

Asunción Hermida

Instituto Cervantes de Hamburgo

ahermida@t-online.de

RESUMEN

Esta comunicación presenta los resultados más relevantes de una investigación-acción desarrollada durante un curso de formación inicial docente entre 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 proceso de formación de los profesores noveles.

Palabras clave: formación inicial docente, grabación de clases, observación docente, autoobservación.

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 de 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	Cuestionario 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

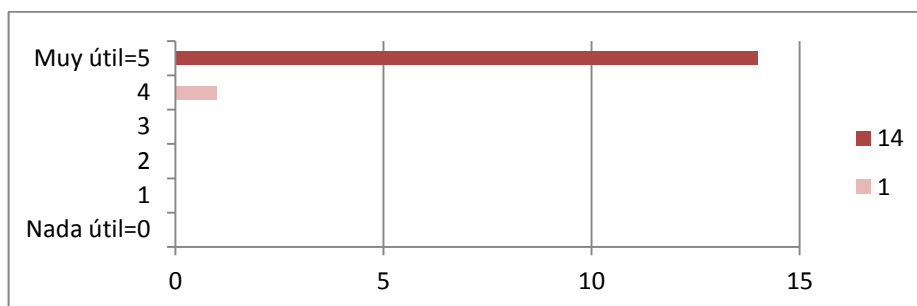
Respecto a los profesores, los hemos codificado con un número en orden alfabético: PR1, PR2, etc.

4. RESULTADOS

4.1 ¿Para qué las grabaciones? Su utilidad en el proceso de aprendizaje

La valoración de la utilidad de las grabaciones (CGP) 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					1	1
Total 15					1	1

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.

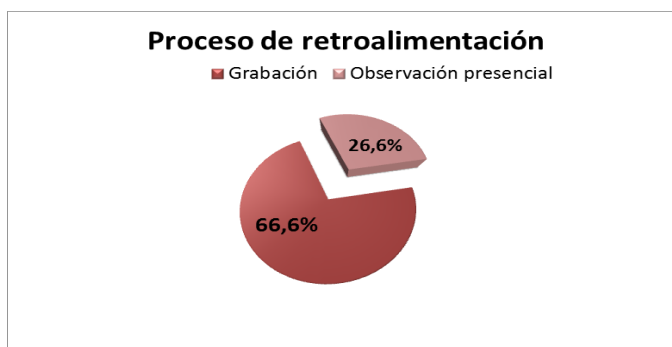
En nuestra investigación planteamos una pregunta basada² en el estudio de Franck y Samaniego (1981) sobre la preferencia de los profesores noveles entre ser grabados y/o observados presencialmente de forma previa a la sesión de retroalimentación. En los resultados de Franck y Samaniego no se llega a 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	Nº 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. *Rede/e*, [En línea] Biblioteca 2011. Segundo Trimestre. Número 12. Memoria de Máster Nebrija.
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2Trimestre/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. *Unterrichtsbeobachtung 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 querría 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.- *¿Querías 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

Comentarios

4. *¿Has visto la grabación solo para la sesión de retroalimentación?*

☐ Sí

☐ No

¿Cuántas veces la has visto aproximadamente?

5. *¿Has tomado 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?
ado 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 wohlfühlt haben oder wo Sie den Eindruck hatten, dass das Unterrichts 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

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

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 adequately practice-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 1: forma verbal

1.A: ¿Vas a viajar este fin de semana?

B: Sí, si no _____ examen.

a) tengo b) tenga c) tendré d) de tener

2. A: ¿Vais a la sierra el fin de semana?

B: Sí, excepto que _____ un frío de mil demonios.

a) hace b) haciendo c) haga d) hará

3. A: ¿Por qué lo pagas a plazos si sale más caro?

B: Porque _____ así, puedo comprarlo ahora.

a) pagaré b) pagando c) pague d) pago

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

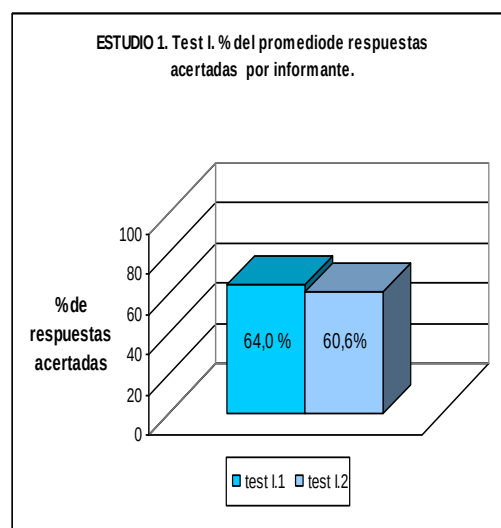
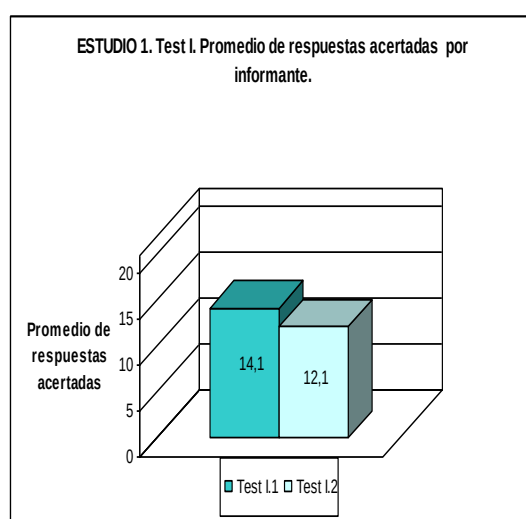


Figura 2. Promedio de aciertos Test I Figura 3. tanto por ciento de aciertos Test I

- 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

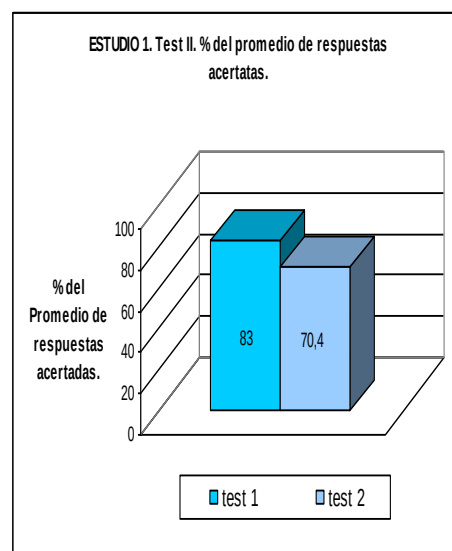
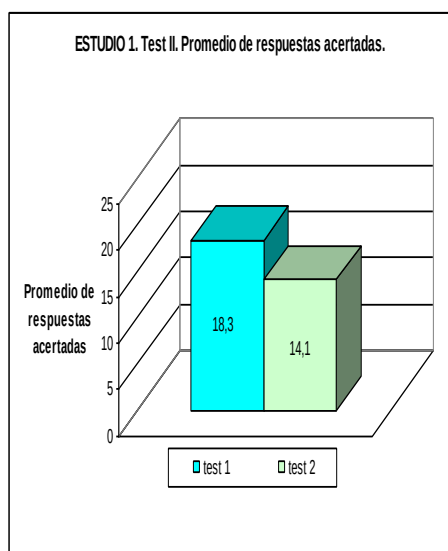


Figura 5. Promedio de aciertos Test I Figura 6. tanto por ciento de aciertos Test II

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%.

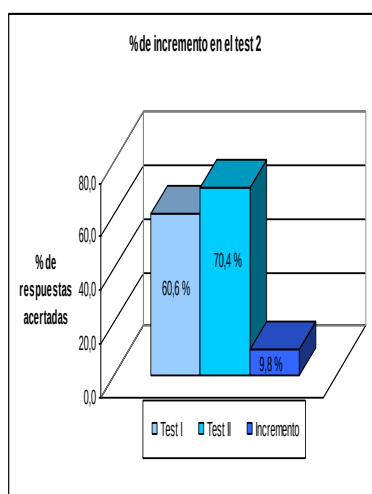
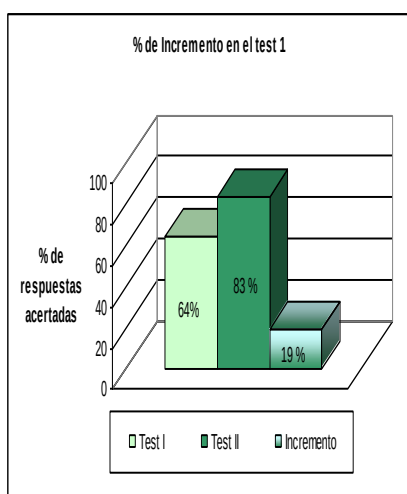


Figura 7. Promedio de aciertos Test I Figura 8. tanto por ciento de aciertos Test II

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*.



Actividades centradas en la comprensión del significado de los conectores

Relaciona

1. Lo perdonará en caso de que le cuente la verdad. 2. Lo perdonará a no ser que le cuente la verdad.	a. Lo perdonará si no le cuenta 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.



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 ellos, 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.

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.

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

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*.

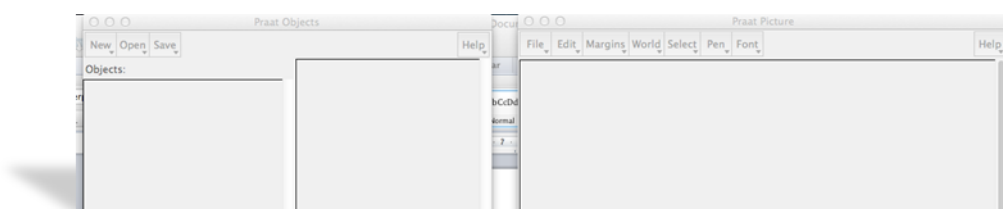


Figura 1. Ventanas iniciales de PRAAT

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*.

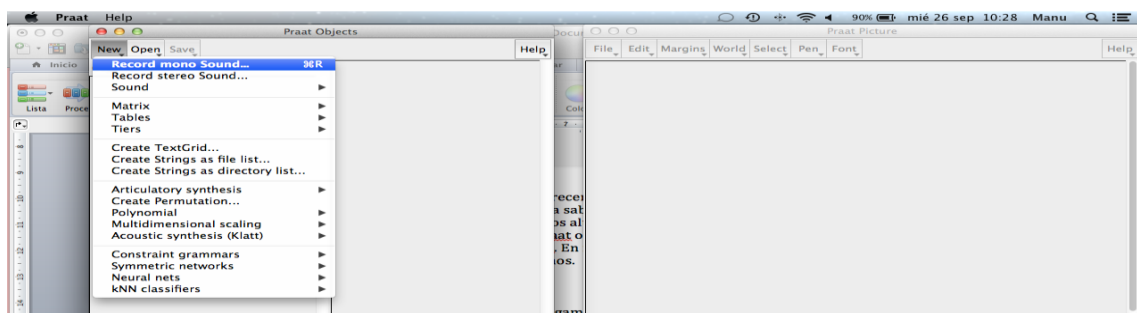


Figura 2. Grabación de un audio
Seguidamente nos aparecerá la ventana de grabación de audio.

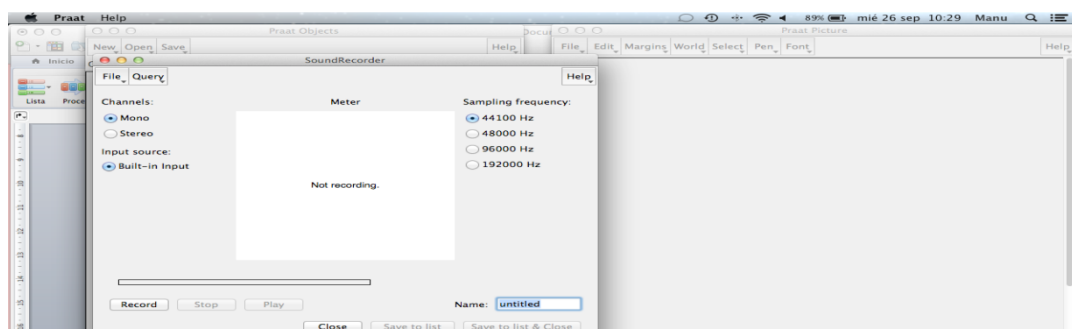


Figura 3. Ventana de grabación de audio

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.

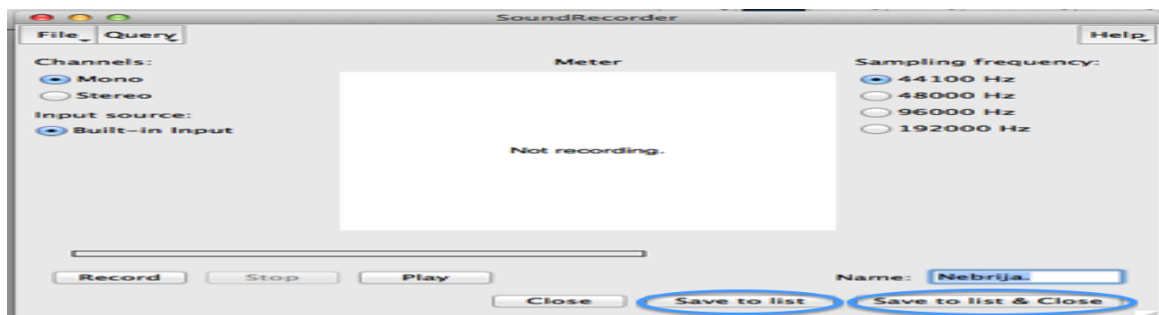


Figura 5. Opciones de guardado de una grabación

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*.

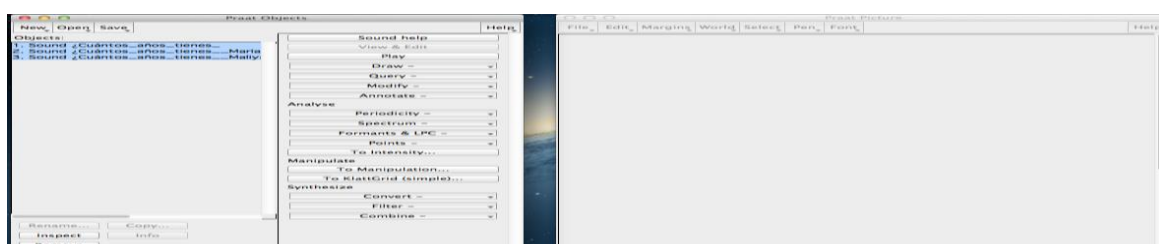


Figura 6. Biblioteca de contenidos

Ahora es cuando viene el punto interesante, la hora de descubrir la curva entonativa. Para ello seleccionamos la grabación que deseamos

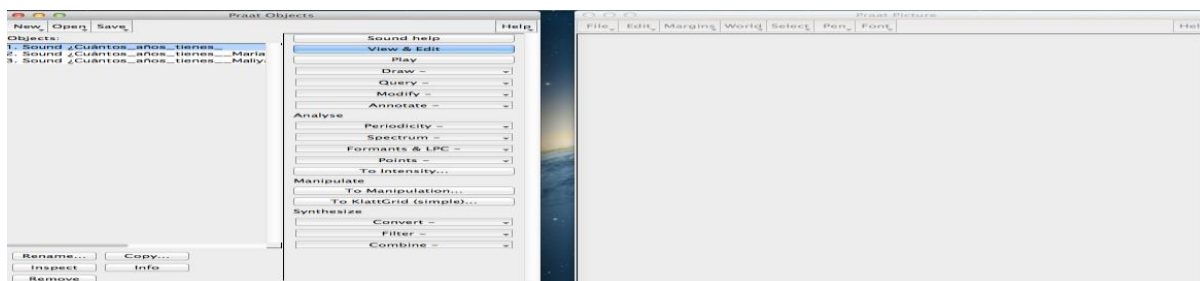


Figura 7. Selección de grabación

Y presionamos sobre el botón *View and edit*, de esta forma obtenemos nuestra curva entonativa.

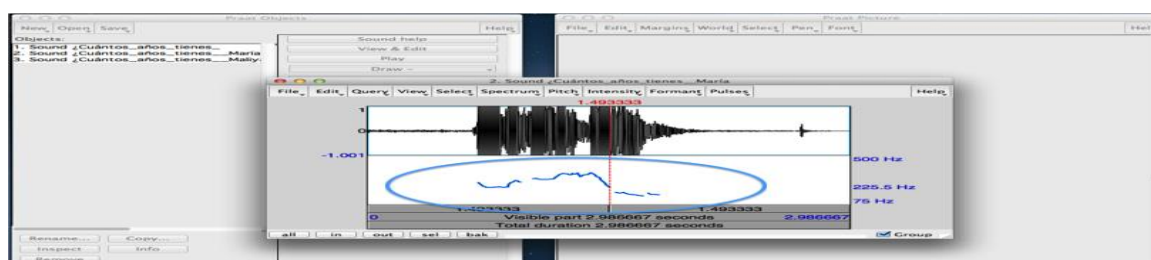


Figura 8. Curva entonativa

Para reproducir el audio mientras observamos la curva solo tenemos que presionar donde indica la flecha y la reproducción se inicia sola.

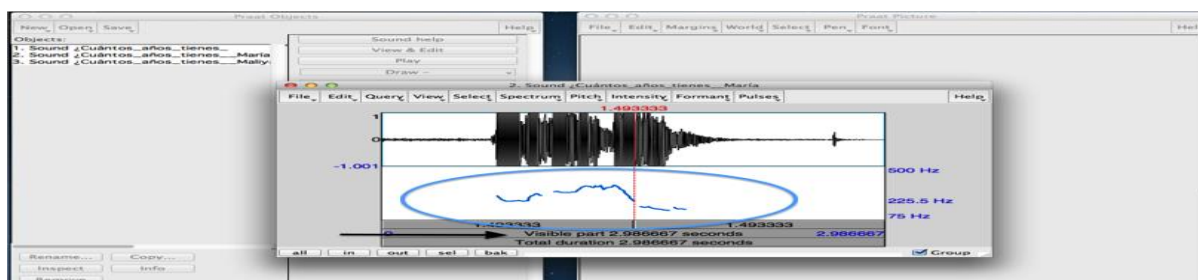


Figura 9. Reproducción del audio visualizando la curva entonativa

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, M^a 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.

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

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 (Landourey & 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 , χαίρετίμω 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 συγχάρω 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 προσαρμογή 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 συγχάρω την εισηγήτρια για τον έκθεσή της, που αποτελεί μια επίκαιρη και σαφή έκθεση.

Figure 1. Full sentence display

matique. 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	
es femmes des zones rurales aussi. (RO) Chers collègues , étant donné que notre débat porte à la	
rejetent 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	
ne 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	
le règlement lui permet de faire. (FR) Chers collègues , je voudrais rappeler quelques points f	
itude 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,	Unitex , Tree Tagger , AntConc , Wordsmith tools

concordances,
keywords

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 (ξ, ῖ, ῳ, α) 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)*, Istanbul, Turkey, 2214-2218.
- Váradi, T., Krauwer, S., Wittenburg, P., Wynne, M., Koskeniemi, 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

DE LA RECHERCHE SOCIOLINGUISTIQUE À LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Stella Maria Karamagkiola

Centre de Recherches Sémiotique

stella-maria.karamagkiola@etu.unilim.fr

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 Europe¹.

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 pourrions 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'accent sur 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 référence 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 méthodes 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 également le lieu/village dans lequel ils ont vécu. Concernant le libre dialogue, troisième et dernier outil, nous pouvons révéler qu'il s'agissait du plus efficace. La majorité de lexèmes² 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 interculturelité 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'époque 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 où cette loi a très bien fonctionné dans les écoles régionales. Donc, une telle loi appliquée pour tous les dialectes en Europe, je ne suis pas certaine qu'elle pourrait fonctionner...Mais pour traiter cette question une stratégie précise 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 monodimensionnelle me paraît 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 prépare 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 hiérarchisantes, mais pour prendre conscience de leur interprétation et de leur incessant dynamisme.
- Au niveau régional, leur contribution me paraît 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 révèle 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 toute autre personne. Et à ce niveau, des méthodes didactiques bien précises peuvent probablement trouver leur place...

NOTES

1 Nous proposons ce modèle 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)

Congrès 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/labellangues/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



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 Augsburg (del 25 al 28 oct. 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



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

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
Videos didácticos FLE			
Videos 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	C2	C3	C4
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--vídeo										
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 chaîne 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 chaîne 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 León.

<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*, n° 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.ph>

ß

ñ

Ç

&

布

ህ

Ω

ق

ß

ñ

Ç

&

布

𐤃

Ω

ق

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181