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

En camino hacia el plurilingüismo

ACTAS del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

ß DEUTSCH
& ENGLISH
ñ ESPAÑOL
à CATALÀ
Ç FRANÇAIS
布 中文

Nebrija Universidad

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Universidad Nebrija
26-28 de junio de 2014

www.congresolenguasnebrija.es
congresolenguas@nebrija.es

Actas del

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

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Editora responsable

Dra María Cecilia Ainciburu

Comité organizador

Jutta Schürmanns
Susana Martín Leralta
Anna Doquin de Saint Preux
Nuria Mendoza Domínguez
Mª Cecilia Ainciburu
Pilar Alcover Santos
Marta Baralo Ottonello
Ana Isabel Blanco Gadañón
Marta Genís Pedra
Beatriz González Sagardoy
Beatriz López Medina
Jesús Manso Ayuso
Elena Orduna Nocito
María Ortiz Jiménez
Juan Luis Posadas
Ángeles Quevedo Atienza
Graciela Salazar Díaz

Secretaría del Congreso

Mª Ángeles Suárez Monteagudo
Margarita Víctor Morales
Sara Alonso Ferreiro
Bega García Viúdez

Comité científico

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

© ***Nebrija Procedia***
Se terminó de editar el 30 de noviembre 2014

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Sumario de las Actas

Presentación

Prefacio
Preface
Marta Genís Pedra

Comunicaciones

Creación de materiales digitales en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en Gambia
Leyre Alejaldre Biel

Mujeres yermas para hombres labriegos. Metáforas por las que vivimos las relaciones de género. Propuesta para la enseñanza de ELE
Carolina Arrieta

Mecanismos de control: control de la diversidad de perspectivas, control del cambio de perspectiva y control de la intersubjetividad
José Luis Barranco Pérez

Entre la pragmática y el cognitivismo. Teorías generales sobre la comunicación humana y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas modernas
Agustín Barrientos Clavero

Creencias del profesorado de e/le en torno a los conceptos de 'probabilidad' y de 'duda'
María José Barrios Sabador

***Powerpoint:* más allá de las presentaciones tradicionales**
Paz Bartolomé Alonso

The effects of assessment for learning (AFL) on the motivation of lower achieving language learners
Rachel Lofft Basse

What do our students see? Orthographic and phonological effects in bilingual visual word recognition
David Beard

La evolución del español en la red a través de la web semántica
Paula Beiro de la Fuente

Propuestas de mejora de mejora de programas bilingües desde las evaluaciones del sistema educativo
Pablo Blanco López

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Universitärer DaF-Unterricht in der Großgruppe: Didaktische Herausforderungen nach dem „Merkel-Effekt“
Aurica Borszik y Ruth Fröhlinger

Posiciones de profesores de español/L2 sobre la competencia intercultural que fomentan en sus aulas. Un estudio de caso.
Miquel Llobera Cànaves y Mario Calderón Espadas

Estrategias de enseñanza para la producción escrita de la lengua inglesa en una secundaria pública mexicana: estudio de caso
Erika Martínez Lugo y Elva Nallely Camacho González

La instrucción lingüística programada en un contexto virtual: estudio metodológico
Antonio Cano Ginés y Mª del Cristo Rodríguez Gómez

El aprendizaje de la lengua de signos en educación primaria
Daniel Castillo Acosta

Lengua(s), espacio en la escuela y plurilingüismo: un reto para este milenio
Hugo Jesús Correa Retamar

El papel del componente multimedia en la enseñanza de segundas lenguas a través de internet
Víctor Coto Ordás

Análisis de dos narraciones para la clase de ELE. Estudio de la construcción lingüística e imagológica de la cultura española
Andrés Montaner Bueno y Mari Cruz Palomares Marín

Plurilinguisme, heterogeneite des classes et didactique de la grammaire en FLE: analyse contrastive des pronoms relatifs dans une classe multilingue et multiniveaux
Catherine David-Lodovici y Dominique Abry

Valoraciones y opiniones de estudiantes de ele sobre la aplicación del portfolio europeo de las lenguas en la evaluación general de la clase de español y sus consecuencias e implicaciones en el proceso de aprendizaje del español
Laura de Mingo Aguado y Gabriel Neila González

El condicional, forma verbal y oración en el aula de ELE: estudio contrastivo español-árabe
Mohamed Elsayed Deyab

L’usage conjoint du social bookmarking et de l’écriture collaborative en wiki au bénéfice de la traduction spécialisée
Georges Iséris, Théodore Vyzas y Elefthéria Dogoriti

El uso de la literatura infantil en la enseñanza de la lengua y cultura española. Manolito Gafotas como ejemplo
Isabel Jerez Martínez y Eduardo Encabo Fernández

En un lugar de la Mancha… Aprende español con Don Quijote
Chantal Esquivias y Lucía Pascual

La enseñanza sin soporte escrito del español como segunda lengua a inmigrantes no alfabetizados. Puesta en práctica de materiales
Aina Gallart Fos, Carolina Domínguez Durán y Elisa Rosado Villegas

Dimensiones didácticas de la red social en el aula de ELE
Juan García-Romeu y Javier González Lozano

La producción de consejos de angloparlantes aprendientes de español y nativos españoles: la repercusión del poder social en la selección de estrategias
Adrián Gómez Acosta

What's in a student's mind when listening? Inferences in processing spoken information
Carlos González Barcenilla

Uso del material complementario en clase, ¿por qué y para qué?
Carmen Hernández Alcaide

La consideración de la lingüística contrastiva en nuestras clases de español: un instrumento útil para la formación de profesores y el aprendizaje de nuestros alumnos
Belén Huarte Gallego

"Lo hispano" según la mirada de los manuales de español en EEUU
Antonio Illescas García

Focus on form: an effective method for teaching grammatical gender morphology in l2 french
Abram Jones

Integración de la traducción pedagógica en la clase de traducción a través de la lectura de peregrinación al oeste
Menghsuan Ku

Ressources audiovisuelles sur internet proposées par les télévisions pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE)
Thomas Lamouroux

El cumplido en la enseñanza de ELE
Hugo Lázaro Ruiz

Approche par genre et évaluation de la communication orale dans un enseignement universitaire du français, langue seconde : le groupe de discussion et le suivi des pairs
Marie-Élaine Lebel y Francis Langevin

Aktive Lerner – Bessere Lerner
Christiane Lebsanft

Poseidon – Kurs aus Der Krise
Christiane Lebsanft y Jutta Schürmanns

¿Por qué los alumnos chinos no se ríen?: el sentido de humor los componentes socio-culturales en la enseñanza de ELE
Limei Liu Liu

Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE
Adelaida Martín Bosque y Pilar Munday

Avances y retos en la aplicación de la metodología de los estudios de disponibilidad léxica en la enseñanza de ELE
Inmaculada Mas Álvarez y Xandra Santos Palmou

Los beneficios lingüísticos y el acercamiento a las variedades geolingüísticas de Hispanoamérica en un curso semipresencial para profesores brasileños de español
Carla Mayumi Meneghini

La poesía española y el diálogo intercultural. La superación de estereotipos mediante el uso de dos poemas de Antonio Machado
Andrés Montaner Bueno y Eduardo Encabo Fernández

El mito de la inexpresividad japonesa: lenguaje expresivo oral coloquial; comparación entre el caso japonés y el español
Carmen Muñoz Sanz

Análisis de necesidades para el diseño de un curso de inglés con propósitos específicos dirigido a los alumnos de la facultad de enfermería, Mexicali de la UABC.
Marlen Nabor López y Laura Emilia Fierro López

¿Qué significa conocer una colocación?
Ana Orol González

Reverse translation in ESP teaching: a new approach for a rejected methodology
María Ortiz Jiménez

Diversity in bilingual education: lessons from experience at Universidad Europea de Madrid
Ana Otto

Importancia de la intervención docente en la creación de actividades para el aula de FLE
Cristina París Álvarez

Los enfoques plurales en la enseñanza plurilingüe de las lenguas
Marta Peláez Torres

¡Móviles (des)agradables en la clase de LE! Mobile phones (un)pleasant in the foreign language classroom!
Isabel de Lurdes Pereira do Cabo

El papel de la conciencia fonológica en la comprensión auditiva en ele. Un aporte de la neuropsicología a la enseñanza de lenguas extranjeras
Isabel Pérez Cano

La influencia de las lenguas previamente adquiridas en la adquisición léxica de español como tercera lengua
Mercedes Pizarro Carmona

¿Es suficiente con estar motivado? El papel de la ansiedad en la enseñanza del español como lengua extranjera
Mercedes Rabadán Zurita

Los desafíos de la programación de español académico en ELE
María Luisa Regueiro Rodríguez

Competencia plurilingüe y estrategias de atenuación en el cambio de código lingüístico de L1 a L2/L3
Pilar Robles Garrote

Elementos inducidos y espontáneos en la macroestructura de las exposiciones orales de estudiantes italianos
Manuela del Carmen Rojas

Dimensiones didácticas de la red social en el aula de ELE
Juan García-Romeu y Javier González Lozano

Sacar provecho al cuento con expresiones coloquiales
José Rubio Gómez

Kunst und Ausstellungbesuche als Kommunicationsanlässe
Jutta Schürmanns

El diseño de actividades didácticas: breve guía práctica para el profesor de español-LE/L2
Federico Silvagni

Analyse des interactions en cours de Langue francaise a l'Universite libanaise
Wajiha Smaili y Rima Baz

Le plurilinguisme et le langage publicitaire : universalisation dans la diversité
Edga Mireya Uribe Salamanca y Frédéric Veau

Las nuevas fronteras en la enseñanza de lenguas extranjeras: aplicaciones de la mediación lingüística a la didáctica del español LE/L2
Giuseppe Trovato

The role of motivation and engagement in english language learning through Facebook and MOOCs
Patricia Ventura Expósito

Análisis contrastivo de los procedimientos de reformulación y evaluación en presentaciones orales académicas en E/LE e inglés como L1. Estudio de caso.
Mª Ángeles Vergara Padilla

Análisis de la superestructura de los textos expositivos producidos por estudiantes estadounidenses hablantes de español como lengua de herencia
Daniel Villar Chicote

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

La interlengua española de estudiantes egipcios. El uso del artículo determinado y la concordancia de género.
Marta Vilosa Sánchez

El español de la economía y el componente intercultural en la enseñanza de ELE con fines específicos
Marcela Vrzalová Hejsková

Der sprachgebrauch im kontext der immersion: eine ethnografische studie
Rebecca Walter

The relationship between learning chinese and visual-spatial working memory
Xiaoli Wu y Jan Elen

Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral en secundaria. Una búsqueda de las claves didácticas en tres contextos sociolingüísticos educativos
Josune Zabala Alberdi

Análisis contrastivo y análisis de errores de la pasiva entre chino y español y propuestas didácticas
Xiaoqing Zhou Lian

Vacío, serenidad e iluminación: algunas influencias del budismo y taoísmo en la formación de la lengua china
Chen Zhi

PREFACIO

Durante los días 26-28 de Junio de 2014, en el Campus de la Dehesa de la Villa de la Universidad Nebrija, se celebró el *II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo*. Este año el equipo del Comité organizador decidió ampliar nuestra ya conocida vocación plurilingüe añadiendo dos lenguas invitadas a los cuatro paneles idiomáticos habituales. De este modo, los congresistas presentaron comunicaciones, talleres y pósters en español, inglés, francés, alemán, catalán y chino.

Esta segunda edición del Congreso congregó a más de 300 participantes que inscribieron sus comunicaciones en las siguientes áreas temáticas:

- Lingüística aplicada a la enseñanza:
  - Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas
  - Aportaciones de la lingüística contrastiva a la enseñanza
  - La traducción en la enseñanza/aprendizaje de LE
  - Psicolingüística y enseñanza de LE
  - Sociolingüística y enseñanza de LE
  - Evaluación y certificación lingüística
- Didáctica de las lenguas extranjeras:
  - Desarrollos actuales en la aplicación de métodos y enfoques a la enseñanza de LE
  - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)
  - Bilingüismo, plurilingüismo y multilingüismo
  - Nuevos enfoques metodológicos y didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras
  - El aprendizaje de LE en la enseñanza online y semipresencial
  - TIC aplicadas a la enseñanza de LE
  - La enseñanza de LE con fines académicos, científicos y profesionales
  - Desarrollo de competencias comunicativas y destrezas lingüísticas
  - Diseño de materiales didácticos
  - Contenidos socioculturales y competencia intercultural
  - El portfolio de lenguas

Tuvimos la suerte de contar con una mesa inaugural excepcional con D. Juan Antonio Escarabajal, director de Planificación, Comunicación y Marketing de la Universidad Nebrija, en representación del Rectorado; la Dra. Juana Muñoz Liceras, figura clave en la Lingüística aplicada a nivel internacional, elegida entre las 100 personas que más han hecho por la Marca España este año en el mundo; Dña. Pilar Alcover, directora del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Nebrija; Dña. Belén Moreno de los Ríos, creadora e impulsora del Español Nebrija y la Dra. Marta Baralo, Decana de la Facultad de las Artes y las Letras.

La organización del Congreso no hubiera sido posible sin el trabajo de todas las personas del Departamento de Lenguas Aplicadas y Educación que han dedicado tiempo y esfuerzo a su preparación: Susana Martín Leralta, coordinadora del Congreso; Mari Ángeles Suárez y Marga Víctor, Sara Alonso y Bega García que se ocuparon de la Secretaría del Congreso del Departamento y de la comunicación constante con los congresistas; Beatriz

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

González Sagardoy que elaboró el sitio web y el programa del Congreso. María Ortiz que se ocupó de las redes sociales; Beatriz López que contactó a las editoriales, Angeles Quevedo, Graciela Salazar, Jesús Manso, Elena Orduna, Rubén Alves, quienes se ocuparon de mil detalles.

Gracias también a Susana Martín, Anna Doquín, Jutta Schurmmans, Nuria Mendoza, Pilar Alcover, que coordinaron los paneles idiomáticos de español, francés, alemán, inglés y chino.

Y gracias de corazón a la *alma máter* de este proyecto: Marta Baralo, proveedora de alimento intelectual, quien nos nutrió a todos con su dedicación y amor por la excelencia.

Estamos también muy agradecidos a las editoriales que colaboraron con la Universidad aportando libres y ponentes: Anaya, Cambridge, Santillana, SGEL, Dayton, Edinumen, Edelsa, Edelvives, enclaveELE, Habla con eñe, Hueber, Klett, Macmillan, Richmond.

Y a los organismos que apoyaron el Congreso: ACLES, AEPE, Alliance Française, Asele, British Council, DAAD, CercleS, Embajada de Suiza, FIAPE, Foro Cultural de Austria, Instituto Cervantes, RedELE, Goethe Institut, Embajada de la República Federal de Alemania, Institut Français, TodoELE, FLE, Insitut Ramón Llull, Generalitat de Catalunya, SEDLL.

Especial reconocimiento merecen los ponentes que nos deleitaron con sus lecciones magistrales: Enrique Bernárdez de la UCM; Llorenç Comajoan de la Universitat de Vic;

Juan Carlos Moreno Cabrera de la Universidad Autónoma de Madrid; así como los participantes en las mesas redondas: Andreu Bosch i Rodoreda del Institut Ramon Llull; Liria Chen del Instituto Confucio de Madrid; Gisela Conde Morencia delMinisterio de Educación, Cultura y Deporte; Gabriel Kramarics del Foro Cultural de Austria Madrid; Bernadette Maguire del British Council; Gillian Mansfield de CercleS; Julio Martínez Mesanza del Instituto Cervantes; Mònica Pereña de la Generalitat de Catalunya; y Marc Reznicek del DAAD..

La participación de los congresistas culmina en los artículos publicados en estas Actas, que constituyen el epílogo de este Congreso con vocación integradora y sumativa. Agradecemos a los autores no sólo su participación en las Actas sino su colaboración y comprensión hacia la labor del equipo editor, con María Cecilia Ainciburu a la cabeza, en su esmerado y, a menudo ingrato, trabajo de revisión de los textos, tarea que garantiza la calidad de la publicación.

Queremos que el Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas siga siendo un punto de encuentro donde estudiantes, profesores, expertos e investigadores compartamos experiencias en el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras, en un grato ambiente multicultural y plurilingüe cuyo baluarte es considerar todas las lenguas iguales en valor cultural y dignidad.

Marta Genís

PREFACE

From 26-28 June, 2014, the *II International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching: Towards Plurilingualism* was held at the Dehesa de la Villa Campus of Nebrija University.. This year, the Organising Committee team decided to expand our already known plurilingual vocation by adding two guest languages to the four usual language panels, so that delegates could communicate their presentations, workshops and posters in Spanish, English, French, German, Catalan and Chinese.

This second edition of our Conference brought together more than 300 participants, who registered their presentations in the following subject areas:

- Applied linguistics to teaching:
  1. Second language acquisition and learning
  2. Contribution of contrastive linguistics to teaching
  3. Translation in FL teaching/learning
  4. Psycholinguistics and FL teaching
  5. Sociolinguistics and FL teaching
  6. Linguistic assessment and certification
- Foreign language didactics:
  Current developments in the application of methods and approaches to FL teaching
  Content and Language Integrated Learning (CLIL)
  Bilingualism, plurilingualism and multilingualism
  New methodological and didactic approaches in foreign language teaching
  FL learning in online and blended teaching
  ITCs applied to FL teaching
  FL teaching for academic, scientific and professional purposes
  Development of communicative competences and linguistic skills
  Design of didactic materials
  Socio-cultural contents and intercultural competence
  The language portfolio

We were very fortunate to have an exceptional opening table, composed of Mr Juan Antonio Escarabajal, Director of Planning, Communication and Marketing at Nebrija University on behalf of the rector's office, Dr Juana Muñoz Liceras, an international key name within the Applied Linguistics field, and chosen as one of the 100 most relevant people for the Brand Spain this year worldwide; Mrs Pilar Alcover, Director of the Centro de Estudios Hispánicos at Nebrija University; Mrs Belén Moreno de los Ríos, founder and promoter of Español Nebrija, and Dr Marta Baralo, Dean of the Faculty of Art and Humanism.

The organisation of this Conference would not have been possible without the work of the members of the Department of Applied Languages and Education, who dedicated a lot of time and effort to prepare it: Susana Martín Leralta, as our Conference coordinator; Mª Ángeles Suárez and Marga Víctor, Sara Alonso and Bega García, in charge of the Conference Secretary and the constant communication with the attendants; Beatriz González Sagardoy, who created the Conference web site and programme, María Ortiz, in charge of the social

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

networks; Beatriz López, who contacted the different publishers, Ángeles Quevedo, Graciela Salazar, Jesús Manso, Elena Orduna, and Rubén Alves, who oversaw so many details.
I would also like to thank Susana Martín, Anna Doquin, Jutta Schurmmans, Nuria Mendoza, and Pilar Alcover, coordinators of the different language panels in Spanish, French, German, English and Chinese respectively.
And finally, I would like to express my sincere gratitude to the *alma mater* of this project: Marta Baralo, provider of intellectual nourishment, who nurtured us all with her dedication and love for excellence.

We are also very thankful to all the publishers who cooperated with the University providing books and lecturers: Anaya, Cambridge, Santillana, SGEL, Dayton, Edinumen, Edelsa, Edelvives, enclaveELE, Habla con eñe, Hueber, Klett, Macmillan, and Richmond.
And also to all the institutions that supported the Conference: ACLES, AEPE, Alliance Française, Asele, the British Council, DAAD, CercleS, the Swiss Embassy, FIAPE, Aussenministerium , Instituto Cervantes, RedELE, Goethe Institut, the German Embassy, Institut Français, TodoELE, FLE, Institut Ramón Llull, Generalitat de Catalunya, and SEDLL.

We would also like to express our special gratitude to the speakers who delighted us with their master lectures: Enrique Bernárdez, from the UCM; Llorenç Comajoan, from Universitat de Vic; Juan Carlos Moreno Cabrera, from Universidad Autónoma de Madrid; and also to the participants in the different round tables: Andreu Bosch i Rodoreda, from Institut Ramon Llull; Liria Chen, representing Instituto Confucio in Madrid; Gisela Conde Morencia, on behalf of the Spanish Ministry of Education, Culture and Sports, Gabriel Kramarics from the Aussenministerium in Madrid; Bernadette Maguire, from the British Council; Gillian Mansfield, as representative of CercleS; Julio Martínez Mesanza, from Instituto Cervantes; Mònica Pereña, from the Generalitat de Catalunya; and Marc Reznicek, from the DAAD.

The delegates' participation culminates with the articles published in these Proceedings, which become the epilogue of this Conference with an integrative and summative vocation. We would like to thank their authors not only for their participation in the Proceedings but also for their cooperation and understanding for the editing team, led by Cecilia Ainciburu, and their careful and often thankless text revision, task that guarantees the publication quality.

It is our desire that the International Conference on Applied Linguistics to Language Teaching becomes a meeting point where students, teachers, experts and researchers share experiences in the field of Applied Linguistics to foreign language teaching, in a pleasant multicultural and multilingual environment, and whose motto is considering all languages equal in cultural value and dignity.

Marta Genís

CREACIÓN DE MATERIALES DIGITALES EN EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELE EN GAMBIA

Leyre Alejaldre Biel
*University of Mahidol International (Bankgok) College*leyre.alejaldre@gmail.com

RESUMEN

En esta comunicación se expondrá brevemente el modelo de diseño curricular que se utilizó para crear el programa de ELE en la Universidad de Gambia, se analizarán los retos superados y los logros alcanzados durante este proceso y por último, se presentarán una serie de materiales digitales diseñados con el objetivo de acercar el español al mayor número de estudiantes en la Universidad de Gambia. A través de esta comunicación, se demuestra que la implementación de las TIC es posible en cualquier contexto, siempre que se utilicen teniendo en cuenta los recursos presentes en cada institución o centro educativo y con un objetivo educativo concreto.

Palabras clave: TIC, diseño curricular, África Subsahariana, materiales, contexto, análisis de necesidades

ABSTRACT

The goal of this paper is to briefly present the curriculum design model used to create the Spanish as a Foreign Language (SFL) program at The University of The Gambia (UTG). Furthermore, an analysis of the overcome challenges and achieved outcomes will be explained. Finally, the tools used to create digital resources for the SFL classes at UTG will be presented and it will be shown that by using digital materials, more students have access to course contents and activities. Moreover, the paper demonstrates that the use of ICT is possible in any context if there is a previous analysis of the weaknesses and strengths and if a clear educational goal is set from the beginning.

Keywords: ICT, Curriculum Design, Sub-Saharan Africa, materials, context, needs analysis.

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de implementar nuevas medidas educativas en un programa de español como lengua extranjera (ELE), se recomienda hacer un análisis del contexto donde se va a llevar a cabo, con el objetivo de predecir las dificultades que puedan surgir. También es importante conocer el tipo de aprendiente al que va dirigido el currículo, ya que es el elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para facilitar este análisis, se propone utilizar una adaptación de la propuesta de diseño curricular realizada en 1989 por el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

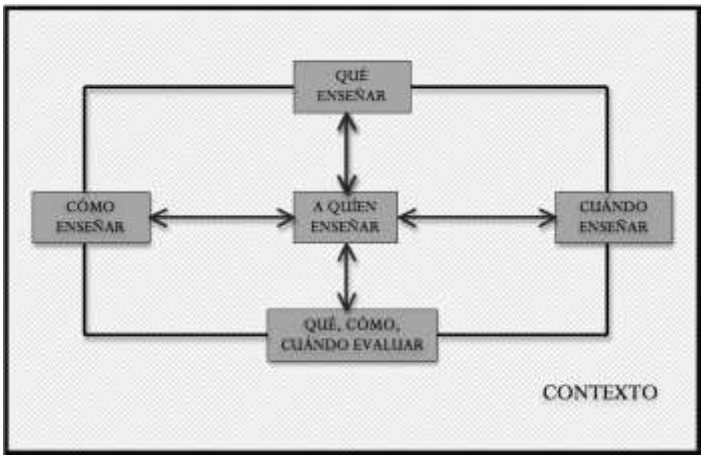


Figura 1. Propuesta metodológica para realizar diseño o revisiones curriculares (elaborado a partir de MEC 1989, adaptado por Lorena Camacho y Leyre Alejaldre).

Seis elementos integran este modelo de diseño y revisión curricular, todos ellos interrelacionados y dependientes unos de otros. Al observar el esquema, se aprecia que el aprendiente (a quién enseñar), se encuentra situado en el centro, mostrando su papel principal en el proceso de diseño o renovación de planes curriculares. Se trata de un enfoque centrado en el alumno, tal y como lo explica Maryellen Weimer en su libro *Learner-centered teaching*:

> When teaching is learner-centered, the classroom climate changes in ways that accomplish two objectives. First, faculty aim to create a climate conducive to learning, meaning that they work to establish an environment that positively affects how much and how well students learn. Second, faculty aim to create environments where without (or with fewer) rules and requirements, students do what they need to learn effectively, develop themselves further as learners, and act in ways that support the learning efforts of others (Maryellen Weimer, 2002:99)

El clima del aula cambia cuando se centra en el alumnado, pues se le

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

otorga un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (E/A), evolucionando del rol pasivo que ejercía en enfoques en los que el profesor era el centro del proceso de E/A.

Otro elemento al que se le otorga especial importancia es el contexto, que se encuentra tanto fuera como dentro del esquema porque influye en todos los elementos y es determinante en este proceso. Todos los elementos que se encuentran dentro del esquema dependerán del contexto en el que se realice el diseño o revisión curricular. El Diccionario de Términos Clave de ELE define el contexto de aprendizaje como

> una de las variables que, según los estudios, inciden sobre los procesos de adquisición de una segunda lengua. Dichas variables, o factores de aprendizaje, se agrupan en dos grandes campos: los factores personales y los factores ambientales o sociales. El contexto de aprendizaje figura entre estos últimos; incluye tanto el contexto inmediato del aula como el contexto institucional en el que se inscribe un curso, así como también el contexto sociohistórico en que tiene lugar el aprendizaje. (Martín Peris, E. *et. al*, 2008:131).

Considerando esta definición, es evidente que no es lo mismo realizar un diseño curricular para un centro académico en Francia que para uno en Senegal por ejemplo. Tanto el análisis de necesidades del aprendiente como uno exhaustivo del contexto, es imprescindible para asegurar el éxito del programa que se va a implementar.

2. El ESPAÑOL EN GAMBIA

El centro académico donde se encuentra el programa de ELE en cuestión, es la Universidad de Gambia. Siguiendo la propuesta realizada en la introducción, el primer paso que se deber llevar a cabo es un análisis del contexto. Partiremos de lo global a lo más específico.

Gambia es el país subsahariano más pequeño de todo el continente africano, los datos del Informe sobre Desarrollo Humano de Naciones Unidas del año 2013 lo sitúan a la cola de los países del planeta según su nivel de desarrollo. Otro factor que puede ayudar al lector a entender las dificultades que se plantean en este contexto, es la cifra de analfabetismo presente en este territorio, casi el 50 % de la población no sabe ni escribir ni leer. Siendo esta cifra muy representativa del tipo de alumnado presente, aún lo es más, la que se refiere al periodo de escolarización de los niños gambianos, que no supera los tres años a lo largo de toda su vida (PDNU 2013:147). El sistema educativo de este país, es herencia del colonialismo británico, está dividido en tres etapas principales, la educación básica, la secundaria y la terciaria. En la Constitución de Gambia, uno de los derechos fundamentales de todos los ciudadanos es el acceso a la educación básica gratuita y obligatoria (Constitution of The Republic of The Gambia 2002:27). Sin embargo, las infraestructuras educativas del país, junto con la carencia de personal docente

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

cualificado, hacen que este derecho fundamental no pueda ser ejercido por una gran parte de la población gambiana.

Una vez realizado el esbozo del país donde el programa de ELE se va a implementar hay que continuar describiendo y analizando el contexto, dejando el nivel general y centrándonos en un nivel más particular. La Universidad de Gambia es la institución académica donde se ha implementado una serie de medidas para mejorar el currículo de ELE con el objetivo de optimizar la experiencia de E/A. Este centro se fundó en 1999 y desde entonces su crecimiento es digno de mención. Existen datos sobre el número de estudiantes admitidos en la universidad desde el curso 2003-2004, en la siguiente tabla se puede observar el crecimiento progresivo de alumnos admitidos:

Año académico	Estudiantes admitidos
2003/2004	63
2004/2005	225
2005/2006	309
2006/2007	499
2007/2008	533
2008/2009	977
2009/2010	1321
2010/2011	1289

Figura 2: Número de admitidos en la Universidad de Gambia desde 2003. Adaptado del Anuario de la Universidad de Gambia 2011-12.

Con un presupuesto muy reducido, debido a la economía del país, esta institución ha sido capaz de desarrollarse y crecer internacionalmente, según los datos recogidos en el anuario de la universidad de 2011-12, mantiene relaciones institucionales con veintinueve centros universitarios internacionales, repartidos en Europa, América, África y Asia, entre los que cabe destacar las universidades de Bristol y Westminster en Reino Unido, las de Iowa y Illionois-Sprinfield en Estados Unidos, la de Bergen en Noruega, la de Mindello en Cabo Verde y la Escuela de Medicina de Tapei en Taiwan (The University of The Gambia 2012:125).

Las instalaciones de la Universidad de Gambia son básicas pero funcionales, las aulas están equipadas con pizarras tradicionales y sillas y mesas para los estudiantes, creando un ambiente propicio para el proceso de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

E/A. A fecha de septiembre de 2012, todavía no había una red de internet inalámbrica operativa y accesible a toda la comunidad académica y los problemas con el suministro eléctrico eran habituales, ambos problemas impactan directamente en la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de E/A. Además de analizar las infraestructuras de las que se dispone, hay que evaluar si se dispone de recursos humanos formados en la utilización de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se apreció una falta de profesionales capacitados en la gestión de las TIC, lo que se sumó al número de retos presentes en este marco académico.

Este breve análisis del contexto facilita la deducción de una serie de dificultades que habrá que superar para poder diseñar materiales digitales. Entre ellas caben destacar los problemas con el suministro eléctrico, con el sistema de internet y con la falta de equipo tecnológico y humano para el desarrollo de estos materiales y su siguiente divulgación. A pesar de las numerosas dificultades, la creación de materiales digitales ha sido posible y a continuación se van a proponer unas herramientas para crear materiales en este contexto.

3. HERRAMIENTAS PARA LA CREACIÓN DE MATERIALES DIGITALES

Las razones fundamentales por la que se decidió crear materiales digitales para los cursos de ELE de la Universidad de Gambia fueron, suplir la carencia de recursos didácticos para las clases de ELE y asegurar el acceso de los mismos a todos los estudiantes. Por razones económicas, la mayoría de estudiantes no podía comprar los materiales que inicialmente se dejaron en el área de reprografía de la universidad, por lo que, una vez analizado el contexto y al observar que muchos estudiantes disponían de ordenadores y teléfonos móviles con acceso a internet se decidió crear materiales digitales

Para crear materiales de esta índole en el presente contexto, es necesario utilizar herramientas que tengan unas características concretas; han de ser gratuitas, fáciles de usar y de sencilla divulgación. Aunque, nos encontramos en un país con grandes dificultades infraestructurales, paradójicamente la telefonía móvil y el acceso a internet son servicios que, económicamente hablando, están al alcance de casi todos los ciudadanos. Esto se debe, a que Naciones Unidas con la finalidad de cumplir el objetivo número dos de los ocho objetivos del milenio, que busca lograr la enseñanza primaria universal, ha impulsado varios proyectos en los que la tecnología móvil es el elemento central, para conseguir acercar la educación al mayor número de alumnos, haciendo hincapié en que las mujeres también disfruten de este derecho básico. Para ello, la UNESCO junto con el Banco Mundial han destinado fondos y recursos para el desarrollo de programas educativos con el uso de la tecnología móvil en los países más pobres del planeta:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

> In less than a decade, mobile technology has spread to the furthest corners of the planet. Of the estimated 7 billion people on Earth, 6 billion now have access to a working mobile phone. Africa, which had a mobile penetration rate of just 5% in the 1990s, is now the second largest and fastest growing mobile phone market in the world, with a penetration rate of over 60% and climbing (UNESCO, Mobile learning week: 2013).

Uno de los proyectos, más sorprendentes, que se está llevando a cabo en Gambia, es la monitorización de la asistencia de los profesores y estudiantes de educación básica a través de teléfonos móviles. El Banco Mundial junto con el Departamento de Educación de Gambia trabaja conjuntamente con el objetivo de analizar el absentismo escolar y sus causas.

La observación en terreno del gran uso de telefonía móvil con acceso a internet fue el detonante para la creación de este tipo de materiales. Los recursos de los que se disponía eran limitados pero suficientes para cumplir los objetivos. El primer material que se diseñó fue una página web, que sería la plataforma para subir todos los recursos que se iban a ir creando. La web se creó con una herramienta gratuita de creación de páginas web: *Weebly*. Además de *Weebly,* existen otras páginas gratuitas cuya función es la creación de webs, entre ellas cabe destacar, *Wix* que aloja a más de 26 millones de webs en su plataforma y se registran más de 30.000 usuarios diarios (ABC, 2013). Estas herramientas son gratuitas, aunque tienen algunas características extra a las que solo se accede pagando una cuota anual. Con la ayuda de *Weebly* se diseñó una web orientada a estudiantes y profesores de ELE y con un apartado específico para los estudiantes de la Universidad de Gambia. Además, se creó un blog, incluido en la misma, para publicar noticias relacionadas con las clases de ELE en la Universidad de Gambia, en el mundo y otros temas de interés relacionados con la didáctica de lenguas extranjeras (LE). El resultado fue una web sencilla y fácil de usar que funciona como soporte de todos los materiales que se han ido creando para los estudiantes de Gambia. La dirección de la página web es www. ELEdeLeyre.com.

Una vez diseñada la web, se empezaron a crear materiales digitales para que los estudiantes pudieran practicar lo presentado en clase. Otra herramienta central en el proceso de creación de materiales, fue *Prezi*. Una herramienta, también gratuita y con un apartado destinado para la comunidad educativa, que permite hacer presentaciones dinámicas y no lineales. Pero no solo eso, promueve el trabajo en equipo, ya que las presentaciones que se crean pueden hacerse entre varias personas simultáneamente desde diferentes lugares del planeta. Además, las presentaciones, se pueden transformar en materiales didácticos, algunas ideas son: crear actividades para hablar de los gustos, ejercicios para presentar el vocabulario de la familia con la ayuda de un árbol genealógico interactivo, hacer redes de vocabulario y actividades de lectura. *Prezi* permite crear un amplio abanico de actividades que van más allá de la simple presentación de contenidos. Asimismo, permite

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

desarrollar la creatividad del estudiante, su autonomía en el proceso de E/A y la capacidad de trabajar en equipo.

Por último, se utilizó la herramienta de autor de Factoría del Tutor, una herramienta gratuita que permite crear libros digitales que pueden incluirse en cualquier página web. Su base de datos dispone de una gran cantidad de imágenes y actividades y facilita la labor de creación. Los alumnos de la universidad de Gambia mostraron problemas para resumir los contenidos de clase, por esta razón, se decidió utilizar la herramienta de autor de Factoría del Tutor para crear resúmenes con ejercicios de los temas del currículo. La decisión de elegir esta herramienta de autor, frente a otras disponibles en la Web, se debió a que el Banco Mundial, a través de una licitación, eligió la plataforma de Factoría del Tutor para la creación del *Learning Management System* para el Ministerio de Educación de Gambia.

4. IMPACTO DE LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN EL PROCESO DE E/A EN GAMBIA.

Una vez presentadas las herramientas que se utilizaron para crear materiales digitales para los estudiantes de la Universidad de Gambia, es el momento de analizar el impacto que tuvieron en el proceso de E/A de ELE en este contexto.

Durante el curso académico 2011-12 se planteó a los estudiantes una encuesta durante el primer semestre del curso para obtener información más precisa sobre sus experiencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Uno de los apartados de la encuesta se centraba en su opinión sobre el uso de las TIC en el proceso de E/A. Los resultados de las encuestas fueron muy aclaratorios. La mayoría de los alumnos encuestados, afirmaba que no estaban acostumbrados a usar las TIC en sus clases, también dejaron claro que los profesores con los que ellos habían interactuado, no usaban las TIC en sus cursos. Prácticamente todos los estudiantes coincidieron con que la utilización de la tecnología en el aula aumenta la motivación del estudiante y favorece el proceso de aprendizaje, resultado curioso, puesto que ninguno de ellos había estado expuesto a este tipo de aprendizaje. Un número reducido de estudiantes expresó su malestar en cuanto a la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza, justificaron su desacuerdo, alegando que el uso de la tecnología era una pérdida de tiempo y que lo que ellos esperaban de una clase de LE era aprender gramática y vocabulario. Esta encuesta preliminar dejó entrever el interés de los estudiantes de la Universidad de Gambia por la utilización de las TIC en sus clases. Fue a partir de los resultados de esta investigación, entre otras razones, que la creación de materiales digitales se aceleró.

Una vez presentados los materiales digitales a través de la página web www.ELEdeLeyre.com se pudo comprobar su utilidad real. Uno de los apartados de la página que más visitas tuvo fue el de "tareas", en el que los estudiantes podían realizar los deberes de clase rellenando un formulario que

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

llegaba al profesor y que corregía y enviaba la retroalimentación a los estudiantes. Durante el primer semestre del 2012, se recibieron un centenar de tareas por este método. Estaba claro, que a los estudiantes les gustaba utilizar esta herramienta y que se sentían cómodos con la forma que se realizaba la corrección.

Otro apartado de la web que demostró el buen recibimiento de la implementación de las TIC en los cursos de ELE de la Universidad de Gambia, fue el blog. Los estudiantes realizaban comentarios a fotos que se colgaban e interactuaban unos con otros. Dando lugar a grupos de discusión asincrónicos, en los que el profesor revisaba los comentarios y realizaba las correcciones de manera pública, de tal forma que todos los estudiantes podían aprender, incluso aquellos que por timidez o inseguridad no interactuaban directamente.

Cuando se trata de actividades virtuales, es necesario aclarar a lo que nos referimos cuando utilizamos los términos interacción y participación, por participación entendemos la presencia y aportación virtual del profesor, pero sobre todo del alumno, la interacción añade la respuesta y el encadenamiento de comprensiones mutuas realizadas mediante el lenguaje (Barberá y Badia, 2004:26). El objetivo de las actividades que se plantearon en blog era promover la interacción entre todos los miembros del grupo, un comentario de un alumno sin respuesta de otro aprendiente o del discente, no es lo que se busca en estas actividades, los comentarios aislados pueden mostrar la participación, pero no la interacción. Tal y como remarca Juan Silva Quiroz,

> la interacción es vital para la construcción de conocimiento por medio del intercambio de mensajes con los otros participantes y el tutor, centrados en los temas de discusión , mensajes que se construyen desde la experiencia personal inicialmente y luego se enriquecen con las aportaciones de los demás (Silva Quiroz, 2011:47).

La utilización de actividades situadas en entornos virtuales de aprendizaje, fomenta tanto la socialización e interacción entre los miembros de curso como con otros agentes sociales que pueden participar en estos entornos. El aumento de la interacción es uno de los motivos, por los que se afirma, que el proceso de E/A es efectivo en este ambiente. En la Universidad de Gambia se observó que la utilización de estas actividades fomentaba la mejora de las destrezas tecnológicas así como las habilidades lingüísticas que se trabajaban en cada actividad. Los participantes de estas actividades virtuales pudieron desarrollar un proceso de E/A constructivista basado en sus propias experiencias y en la retroalimentación que recibían por parte de otros compañeros y del profesor, más allá de mejorar sus habilidades lingüísticas tuvieron la oportunidad de mejorar sus destrezas a la hora de utilizar las TIC como herramientas de aprendizaje y sus habilidades sociales, ya que estuvieron en contacto con otras personas hispanohablantes que no eran del curso de ELE.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

5. CONCLUSIONES

Las TIC favorecen el proceso de aprendizaje de ELE porque aumentan las posibilidades de contacto con la lengua meta, acercan materiales reales al aprendiente, ofrecen acceso a estos materiales en cualquier momento desde cualquier lugar y facilitan un proceso de aprendizaje en el que el aprendiente tiene mayor control, es más autónomo. En este contexto, el objetivo es superar las diversas dificultades presentes para poder dar a los estudiantes la oportunidad de tener un proceso de E/A de ELE significativo, realista y contemporáneo.

Las dificultades a superar para crear con éxito materiales digitales son: la falta de infraestructuras, los continuos problemas de suministro eléctrico y la carencia de redes inalámbricas. Además de las dificultades infraestructurales, hay que superar la falta de costumbre que los aprendientes tienen respecto a la utilización de las TIC en el proceso de E/A. Para algunos estudiantes, era una pérdida de tiempo realizar las tareas online, pensaban que era mejor hacerlo utilizando el método tradicional. Otros, comentaron en las entrevistas personales que se les realizó, que se sentían abrumados al buscar información en la web, así mismo otro grupo afirmó que se distraían y terminaban haciendo otras cosas que no eran las tareas. Muchos estudiantes explicaron que no estaban acostumbrados a usar la red con fines pedagógicos y al final del curso, afirmaron que gracias a la utilización de la web para la clase de ELE habían tenido la oportunidad de estar expuestos a un mayor número de input en la lengua meta y que además habían mejorado sus destrezas tecnológicas.

Algunos estudiantes se quejaron de que no podían ver algunos de los materiales digitales que se habían creado con la herramienta de autor de la plataforma de Factoría del Tutor. La razón principal era que la capacidad de internet contratada en sus móviles no era suficiente para descargar los contenidos. De las tres herramientas presentadas, esta última es la que más problemas dio a los estudiantes.

El uso de las TIC aumentó la motivación de los estudiantes de ELE de la Universidad de Gambia, promoviendo una experiencia de E/A más significativa y efectiva, además contribuyó a desarrollar sus competencias tecnológicas y descubrieron el potencial de Internet para practicar, mejorar y tener autonomía en su proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Para que la implementación de las TIC tenga un impacto positivo en el proceso de E/A de una LE es indispensable realizar un diagnóstico exhaustivo del contexto en el que el programa de LE se va a desarrollar, además es primordial hacer un análisis de necesidades del aprendiente para así poder alinear los contenidos que se creen con las herramientas TIC a los objetivos pedagógicos del programa en que se implementa. La inclusión de las TIC debe ser pensada y analizada para que realmente tenga un fin pedagógico y no que, por el contrario, interfiera en el proceso de E/A.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Esta investigación ha demostrado que la utilización de las TIC para la creación de materiales digitales es posible siempre que se realice un análisis del contexto y de las necesidades del aprendiente y se tengan claros los objetivos académicos que se quieren lograr.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alejaldre Biel, L., Camacho Guardado, L. (2014). De Gambia a Estados Unidos: diseño curricular y elaboración de materiales de E/LE en contexto universitario. Taller presentado en el V Congreso de FIAPE.

Dee Fink, L. (2003). *Creating significant learning experiences.* San Francisco: Jossey Bass.

Government of the Gambia (2002). Constitution of the Republic of The Gambia. Banjul.

Martín Peris, E. *et. al.* (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013 de las Naciones Unidas. El ascenso del Sur: progreso humano en un mundo diverso.* Nueva York. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf

Silva Quiroz, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC.

The University of the Gambia (2012). *Annual Report 2011-2012*. Brikama.

Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching.* San Francisco: Jossey Bass.

MUJERES YERMAS PARA HOMBRES LABRIEGOS. METÁFORAS POR LAS QUE VIVIMOS LAS RELACIONES DE GÉNERO. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Carolina Arrieta
University of the West Indies
carolina.arrieta@sta.uwi.edu

RESUMEN

En este trabajo se reflexiona sobre las metáforas conceptuales que subyacen a las expresiones lingüísticas sobre el género en la lengua española, así como sobre los beneficios que se obtendrían de incluirlas en el aula de ELE. Para ello, se presenta el concepto de metáfora según la lingüística cognitiva y se proponen una serie de actividades con las que trabajar este tipo de metáforas en el aula.

Palabras clave: Lingüística cognitiva, competencia metafórica, enseñanza de español, sexismo lingüístico.

ABSTRACT

This paper examines conceptual metaphors that underlie linguistic expressions about gender in the Spanish language, as well as the benefits to be gained from including them in the language classroom. For this purpose, the concept of metaphor is presented as conceived by cognitive linguistics, and a series of activities are proposed in order to inculcate these metaphors to the class.

Keywords: Cognitive linguistics, metaphorical competence, teaching Spanish, linguistic sexism.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien la lucha por las conquistas de los derechos sociales han logrado situar a las mujeres en la escena pública, los roles de los géneros parecen de alguna manera enquistados en la imaginería universal. La oposición entre los estereotipos masculino y femenino corresponde todavía a un esquema de dominación/sumisión que se perpetúa cada día en la publicidad, el cine o las interacciones sociales. Lo que se desprende de las representaciones que de hombres y mujeres se hacen en los distintos medios es siempre el mismo cliché. El hombre es activo y creativo, la mujer es pasiva y receptiva; el

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

hombre va hacia adelante, la mujer es conservadora (Yagüello 1996: 32-41).

El objetivo de nuestro trabajo es llevar al aula esos desequilibrios en las relaciones de género, no sólo en forma de expresiones lingüísticas, sino de categorías conceptuales del pensamiento. Llevarlas al aula de español para analizarlas, despedazarlas y construir otras que doten de significado nuevo a nuestras experiencias, al tiempo que trabajamos la competencia metafórica de nuestros estudiantes. Tal y como señala Jaime Nubiola:

> Las palabras por sí solas no cambian la realidad, pero los cambios en nuestro sistema conceptual cambian lo que es real para nosotros y afectan a la forma en que percibimos el mundo y al modo en que actuamos en él, pues actuamos sobre la base de esas percepciones (Nubiola 2000: 73-84).

Para reflexionar sobre ese manera de percibir el mundo en la clase de ELE, este trabajo se divide en cuatro partes: la primera, en la que tratamos el concepto de metáfora según la lingüística cognitiva; una segunda, en la que presentamos las metáforas conceptuales de género extraídas de las expresiones lingüísticas cotidianas; una tercera, en la que reflexionamos sobre la conveniencia de llevarlas al aula de ELE; y terminaremos con una propuesta de actividades para trabajar estas metáforas en clase.

2. LA METÁFORA COGNITIVA

El concepto de Metáfora no ha parado de evolucionar desde que Aristóteles bautizase así al hecho de emplear un vocablo que designa a una realidad para referirse a otra distinta. La metáfora, en efecto, ha pasado de ser la figura ornamental con importancia periférica de la tradición clásica, a ser una herramienta imprescindible del pensamiento, según la lingüística cognitiva.

El entusiasmo por los estudios sobre la metáfora se reabre a principios de los 80 con la obra *Metaphors we live by*, de George Lakoff y Mark Johnson (1980), obra que servirá de base para la *teoría cognitiva de la metáfora*. Desde entonces son numerosas las actualizaciones teóricas que ha recibido, tanto de los propios autores como de otros lingüistas cognitivistas, como numerosas son también las aplicaciones que de esta teoría se han llevado a cabo en distintos campos (literatura, política, antropología, neurología, etc.).

2.1 La teoría cognitiva de la metáfora

En el trabajo investigador de Lakoff y Johnson se proclama a la metáfora como un mecanismo cognitivo general cuya función es, esencialmente, "entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra" (Lakoff y Johnson 1999: 41). La metáfora se da al producirse una transferencia de las propiedades y características de un concepto origen hacia otro concepto destino.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

La proyección metafórica que se realiza de un dominio[1] a otro nos permite comprender conceptos abstractos, o que no son directamente observables, tales como las emociones, las ideas, el tiempo, la feminidad y la masculinidad; por medio de otros que entendemos con más claridad porque son demostrables u observables de forma directa, como puede ser el calor, las orientaciones espaciales (abajo y arriba) acciones concretas, objetos (como un recipiente), etc.

Así, *pensar metafóricamente* significa realizar movimientos conceptuales (o *mappings*) desde un determinado dominio de origen (concepto concreto o ligado a la experiencia) a uno de destino (abstracto o difícil de definir). Este mapeo es unidireccional (siempre se produce del término concreto al abstracto y no al revés), ya que lo que necesitamos es que el concepto abstracto se ejemplifique en el concreto para comprenderlo mejor.

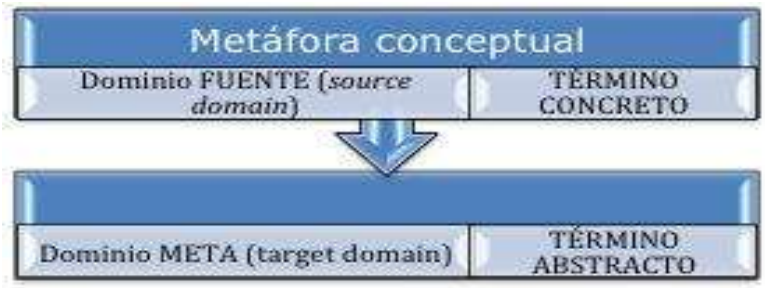


Figura 1. Proyección metafórica o *mapping*.

Ahora bien, si nuestro pensamiento tiene carácter metafórico y se organiza en torno a metáforas conceptuales, ¿cómo se generan estas? No de una manera aislada o casual, sino que tienen una motivación que podemos atribuir al inconsciente cultural de una determinada comunidad lingüística. Si nos preguntamos a qué se debe que concibamos metafóricamente a la mujer como un sujeto *receptivo-pasivo* y al hombre como un sujeto *creativo-activo* o, en general, a qué se debe que nuestro sistema conceptual se sirva de estas metáforas y no otras, el enfoque cognitivo contesta que las proyecciones metafóricas de un dominio a otro están basadas en nuestra experiencia corporal inmediata y en los esquemas básicos de imágenes (Ortiz 2011: 60-61).

2.1.1 Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas

Mientras para la lingüística tradicional, expresiones como: "plantar la semillita en el vientre de mamá", "mujeres fértiles/mujeres yermas", "el fruto de su vientre", eran consideradas metáforas, para la lingüística cognitiva estas expresiones serían realizaciones visibles e inevitables de la metáfora conceptual subyacente: "la reproducción sexual es una siembra", a la que se

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

accede por medio de las expresiones metafóricas superficiales.

Figura 2. Relación entre metáfora conceptual (MC) y expresiones metafóricas (EM).

Así, el pensamiento conceptual de una comunidad determinada estaría vertebrado por estas metáforas conceptuales subyacentes, algunas de las cuales, tal y como señalan Lakoff y Johnson (1980) son recurrentes en distintas lenguas de diversos países: *el tiempo es dinero*, *el amor es un camino*, *la vida es un viaje*, etc.

2.1.2 Metáforas conceptuales primarias y complejas

Existen dos tipos de metáforas conceptuales: las metáforas conceptuales primarias, tales como *el amor es calor*, son las que "forman parte de nuestro inconsciente cognitivo, son inherentes al ser humano, a la naturaleza de nuestro cerebro, nuestro cuerpo y el mundo que habitamos" (M.J. Ortiz 2011:60). Las adquirimos automáticamente y no podemos escapar de ellas. A diferencia de las metáforas conceptuales primarias, las metáforas conceptuales complejas no tienen ninguna base experiencial propia; sin embargo, están arraigadas a nuestra experiencia a través de las metáforas primarias que las componen (Lakoff y Johnson, 1999: 60).

De esta manera, si queremos rastrear el origen de la metáfora *la reproducción es una siembra*, de la que se extraen expresiones como: "poner una semillita en el vientre de mamá", que contribuyen a enquistar el rol pasivo de las mujeres, debemos mirar primero hacia las metáforas primarias compuestas por nuestras experiencias corporales y los esquemas de imágenes básicos.

3. METÁFORAS DEL GÉNERO

3.1 Metáfora de movimiento: Esquema activo/inactivo

Las metáforas de movimiento son metáforas primarias a las que subyace un esquema que se enraíza en la experiencia corpórea de *activo-inactivo*. Tal y como afirma Parente: "surge a partir de nuestra percepción de objetos móviles y la experiencia de nuestras actividades motrices cuando nos desplazamos"

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

(Parente [n.d.]). Ejemplos de estas metáforas serían las expresiones: "esparcir el esperma como en un acto de polinización", "esparcir la simiente sobre la tierra", "ir de flor en flor", donde el papel del hombre es el de sujeto activo frente al de la mujer, que es el de receptor pasivo.

3.2 Metáfora del eje horizontal: Esquema delante/detrás

Las expresiones metafóricas del eje horizontal están condicionadas por el esquema de imagen *delante/detrás*. Como podemos desprender del dicho popular "detrás de todo gran hombre hay una gran mujer", en esta metáfora el hombre asume la categoría *delante*, y la mujer, la categoría *detrás*.

Como vemos en los dos esquemas precedentes, mientras la mujer se asocia a los conceptos fuente *inactivo/detrás*, el hombre se asocia a los conceptos fuente *activo/delante*. Resulta esclarecedor que nuestro idioma esté repleto de expresiones metafóricas en las que el combinado *activo/delante* viene asociado a términos positivos como progreso y éxito: "saldremos adelante", "paso a paso lo lograremos", "avanzamos en nuestro camino hacia el éxito"; mientras que el compuesto *inactivo/detrás* viene asociado a dominios como retroceso o fracaso: "Se ha quedado rezagado en su carrera hacia el éxito", "ha dado un paso atrás en la empresa".

3.3 Metáfora de recipiente: Esquema fuera/dentro

Según apunta Parente (n.d.) recogiendo las ideas de los lingüistas cognitivos R. Dirven y G. Radden, el hecho de que algunos objetos tengan un espacio que puede ser rellenado con otros objetos o sustancias ha hecho emerger el esquema de recipiente *(container)*. La de recipiente es un tipo de metáfora a la que le subyace un esquema de imagen que se enraíza en la experiencia corpórea orientacional de *dentro/fuera*.

Nos basamos en las muestras de un trabajo de Joan Frigolé Reixac (1987: 135-160) sobre las metáforas domésticas y culinarias sobre la mujer y la reproducción, donde parece establecerse una relación unívoca entre la casa, cuarto, puerta o recipiente, y la mujer: "La mujer y el horno por la boca se calientan", "la mujer que fue tinaja se convierte en tapadera"[2], "dicen que esa mujer es demasiado accessible" o "de fácil acceso", para afirmar que, según el esquema de recipiente, la mujer sería *dentro* y el hombre, *fuera*. En el caso anterior de *la reproducción sexual es una siembra*, esta metáfora queda caracterizada por la preposición: "El hombre pone la semilla *en* el vientre de la mujer".

Esta serie de dominios fuente que caracterizan al dominio *mujer* (detrás /inactivo/recipiente) y al dominio *hombre* (delante/activo/emisor) constituyen las metáforas por las que vivimos las relaciones de género, y están basadas en experiencias básicas corporales, como es el acto sexual, donde el rol de la mujer comúnmente se ha pensado como pasivo frente al rol activo del hombre, en el que se ha considerado a la mujer el recipiente (por metonimia con su útero y con su vientre) del esperma (sustancia) del hombre. No

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

obstante, también nos encontramos con que estas proyecciones metafóricas, además de en la experiencia corporal, tienen base en los esquemas de imágenes que se proyectan en cuanto al éxito y al fracaso, como hemos visto en el binomio *delante/detrás*.

Hemos dicho que la explicación a las metáforas complejas hay que buscarla primero en las metáforas primarias. Una consecuencia lógica del dominio fuente sobre la mujer (pasivo/detrás) es la conceptualización que de ellas se realizan como animales (López Rodríguez 2009: 77-100) o como seres inanimados (Calderón [n.d.]), ya que los animales tienen dueño, son seres que no tienen decisión propia, autonomía ni raciocinio.

4. METÁFORAS SOCIALMENTE DELICADAS EN E/LE

Las metáforas de las relaciones de género son las que G. D. Low (2006) denomina "metáforas socialmente delicadas" (*socially sensitive metaphors*). Según este autor, "los aprendices de una L2 tienen que saber que existen metáforas *delicadas* para ciertos sectores de la población" (Aqcuaroni 2008: 157). Estas metáforas son delicadas porque denotan unos desequilibrios en la lengua que, a nuestro parecer, merecen ser llevados al aula de ELE, ya que bajo ellos subyacen los desequilibrios conceptuales.

M. Danesi (1986) llega a afirmar que el verdadero signo de que un aprendiz ha desarrollado su competencia comunicativa es la capacidad para metaforizar en la lengua meta (Danesi 1986: 9). Esto es así porque la competencia metafórica está relacionada con las maneras en que una cultura organiza conceptualmente su mundo. Si aceptamos que para comunicarnos de manera competente en una lengua como la española necesitamos también conocer su orden y los conceptos por los que se rige, parece recomendable trabajar la competencia metafórica en el aula de ELE[3].

Además, tal y como señalan Lakoff y Johnson (1980: 49) La metáfora necesariamente tiene que ocultar componentes del concepto meta en cuestión. Es decir, no proyectamos toda la información de un dominio sobre otro, sino únicamente una parte relevante (si la estructuración metafórica fuera total, un dominio sería, en realidad, sinónimo de otro). Por ejemplo, en la metáfora *ligar es cazar*, es obvio que *cazar* no es lo mismo que *ligar*, porque cuando ligamos no pretendemos herir a nadie. No obstante, con esta metáfora queda patente que las características que comparten la caza y el ligue (estar al acecho, apuntar a un objetivo, acercarse a la presa, capturarla) son importantes en nuestra cultura. Sin embargo, ¿qué pasaría si conceptualizáramos el acto de ligar como un salto al abismo en el que el saltador es quien toma la iniciativa en el ligue y, una vez dado el paso, el abismo equivaliera a la incógnita del resultado? ¿Serían el acto de ligar y sus participantes pensados de una forma diferente? Estas son las preguntas que queremos llevar a clase.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Presentamos, a continuación, una secuencia de siete actividades que trabajarían las metáforas conceptuales del género en clase de español. Consideramos que el nivel de los estudiantes no debe ser más bajo de un B2, Nivel Avanzado.

ACTIVIDADES

A) Imagina que tienes que definir dos conceptos como MUJER y TIERRA ¿Cómo los definirías? Piensa qué oraciones podrías crear para definirlos.

MUJER TIERRA

B) Ahora echa un vistazo a estas expresiones metafóricas en español. ¿Qué relación observas entre el concepto MUJER y el concepto TIERRA?

<<Papá plantó una semilla en mamá y dentro de nueve meses dará sus frutos>>.
<<Mi tía era infértil y pensó en adoptar >>.
<<Conquistó a muchas, pero solo se quedó a vivir con una>>.

C) Las expresiones anteriores son consecuencias de la metáfora: LA REPRODUCCIÓN SEXUAL ES UNA SIEMBRA. ¿Sabrías decir a qué dominio hace referencia cada palabra o expresión?

-Sembrador:

-Tierra:

-Plantar la semilla:

-La semilla brota o madura:

-La tierra da su fruto:

-Tierra fértil/ tierra yerma:

D) ¿Sabrías encontrar las metáforas que se esconden tras estas expresiones?

-Me acerqué a ella en la discoteca, pero se dio media vuelta y se largó. No es una presa fácil.
-La mujer es para el que la caza, no para el que la espanta.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

-Su novio la acusó de ser demasiado accesible.

E) ¿Existen las mismas metáforas en tu lengua? Piensa junto a tu compañero en todas las expresiones asociadas a las relaciones de género, ¿qué roles se asignan a hombres y mujeres? ¿Qué características son propias del dominio "mujer" según ellas?

F) A continuación, os ofrecemos una canción de Joaquín Sabina: "Mujeres fatal"[4]. Discutid las distintas caracterizaciones que se hacen sobre la mujer con cada metáfora.

G) Fíjate en estos versos del poema de Neruda "Cuerpo de mujer":

<<Cuerpo de mujer, blancas colinas, muslos blancos,
te pareces al mundo en tu actitud de entrega.
Mi cuerpo de labriego salvaje te socava
y hace saltar el hijo del fondo de la tierra. ..>>

- Crea un poema sobre las relaciones de género en el que se traten metáforas que reflejen cualidades positivas de las mujeres.

6. CONCLUSIONES

Hemos tratado de demostrar que en nuestro sistema conceptual "la mujer" funciona como un *recipiente/pasivo*. Está claro que no lo es, sin embargo, si no es porque de vez en cuando algún trabajo lo denuncia, la cosificación o animalización de la mujer en el lenguaje cotidiano no resulta ofensiva. Este tipo de metáforas conceptuales están tomadas de las estructuras mentales compartidas y consensuadas por los hablantes de una lengua, quienes a su vez comparten una manera de entender la realidad. Por eso queremos trasladarlas al aula, para analizarlas y hacerlas objeto de crítica, desarrollando en nuestros estudiantes la capacidad para detectar las metáforas y el lenguaje figurado de la lengua meta.

También pretendemos que nuestros estudiantes reflexionen sobre las similitudes existentes entre las metáforas (y el sistema cognitivo) de las culturas nativa y meta. Aunque no podemos esperar que se produzcan las mismas expresiones, intuimos que existen metáforas conceptuales que participan en/de la experiencia universal. Tal vez las metáforas por las que vivimos las relaciones de género estén entre ellas.

NOTAS

1 Los dominios a los que hace referencia la lingüística cognitiva son

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

representaciones mentales, no palabras.
2 Citado en el trabajo original como un dicho popular mexicano.
3 El trabajo de Aqcuaroni representa un esfuerzo modélico por trabajar la competencia metafórica en el aula.
4 Letra de canción disponible en:
http://www.joaquinsabina.net/2005/11/01/mujeres-fatal/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aqcuaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental.* Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Alarcón Hernández, P. (2001). *La imaginería sexual del español de Chile: una descripción lingüístico-cognitiva.* Tesis de Magíster, Programa de Magíster en Lingüística, Universidad de Concepción, Chile.

Calderón, P. (n.d.). La Metáfora como procedimiento evaluativo: Mujer, casos de la vida real. *Lectura, cultura y sociedad. Letra inversa*, (5). Obtenido el 15 de febrero de 2014 de:
http://www.letrainversa.com.ar/li/lectura-cultura-y-sociedad/130-la-metafora-como-procedimiento-evaluativo-mujer-casos-de-la-vida-real.html

Frigolé Reixach, J. (1987). Metáforas domésticas y culinarias sobre la mujer y la reproducción en el área mediterránea [versión electrónica]. Aproximación a un sistema conceptual. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (40), 135-160.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago.

Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.

Littlemore, J., Low, G. D. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Palgrave Macmillan.

Lopez Rodriguez, I. (2009). *Of Women, Bitches, Chickens and Vixens: Animal Metaphors for Women in English and Spanish [versión electrónica]. Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, vol. VII, 77-100.

Danesi, M. (1988). On Teaching Metaphor. Applied Linguistics. Vol. 9 (2).

Nubiola, J. (2000). El valor cognitivo de las metáforas. *Cuadernos de Anuario Filosófico,* (103), 73-84.

Ortiz, M.J. (2011). La Metáfora Visual Corporeizada: Bases Cognitivas del Discurso Audiovisual [versión electrónica]. *Zer, vol. 16*, (30)

Parente, D. (n.d.). *Literalidad, metáfora y cognición. Observaciones críticas sobre la perspectiva experiencialista de G. Lakoff y M. Johnson*. Obtenido el 22 de marzo de 2014 de Universidad del Mar del Plata,grupo Ratio: www.serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dimeta2.pdf

Yagüello, M. (1996). Las palabras y las mujeres. Los elementos de la interacción verbal. *Obtenida el 11 de abril de 2014 de: www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_44/a_651/651.html*

MECANISMOS DE CONTROL: CONTROL DE LA DIVERSIDAD DE PERSPECTIVAS, CONTROL DEL CAMBIO DE PERSPECTIVA Y CONTROL DE LA INTERSUBJETIVIDAD

José Luis Barranco Pérez
Instituto Cervantes de Tánger
barcojoes61@gmail.com

RESUMEN
El análisis de los datos de una secuencia de interacción en la que dos estudiantes de español de nivel principiantes tenían que resolver una actividad de vacío de información da como resultado la existencia de tres mecanismos de control. Un mecanismo que alerta de la diferencia de perspectivas entre los dos interlocutores, que empuja a uno de ellos (interlocutor tutor) a proponer al otro su perspectiva para solucionar la tarea conjuntamente y que controla que el segundo interlocutor se alinee con esa perspectiva. Otro mecanismo, desplegado por el interlocutor novicio, controla el cambio de su perspectiva primera a la propuesta por el interlocutor tutor. La diferente interpretación de los símbolos lingüísticos lleva la actividad al fracaso si no hay un mecanismo de control de la intersubjetividad que posibilite la comprensión de las intenciones del otro aunque estas sean diferentes.

Palabras clave: intersubjetividad, mecanismos de control, interiorización, atención conjunta, planificación.

ABSTRACT
The analysis of data from a sequence of interaction in which two students from beginner level Spanish had to solve an information gap activity results in the existence of three control mechanisms. An alert mechanism for the difference in outlook between the two partners, pushing one of them (peer tutor) to propose another approach to solving your homework together and checking that the second party is aligned with that perspective. Another mechanism, deployed by the novice party controls the change of perspective to his first given by the tutor interlocutor. Different interpretation of linguistic symbols activity leads to failure if there is no control mechanism that enables intersubjectivity understanding the intentions of the other even if they are different.

Keywords: Intersubjectivity, control mechanisms, internalization, joint attention, planning.

1. INTRODUCCIÓN

Mi interés en este estudio es doble. En primer lugar, mi propósito es investigar, por una parte, qué mecanismos de control despliegan los aprendices de español cuando se enfrentan con sus propios recursos, sin la intervención de un tutor (hablante nativo o profesor), a una actividad de vacío de información, y, por otra parte, cómo formulan y alcanzan los objetivos en colaboración con otros interlocutores no nativos. En segundo lugar, mi interés consiste en investigar qué procesos cognitivos despliegan los aprendices durante la realización de una actividad de vacío de información y qué relación se establece entre mecanismos de control y los procesos cognitivos desplegados. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, he formulado los siguientes objetivos:

1. Analizar e investigar los mecanismos de control que despliegan los aprendices durante la realización de actividades de vacío de información.
2. Analizar e investigar con qué procesos cognitivos se relacionan los mecanismos de control desplegados.

2. FUENTES, MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Fuentes

Este apartado se divide en dos secciones. En la primera sección haré referencia a la Teoría Sociocultural que ve el lenguaje como una herramienta del ser humano para mediar con el entorno, con el otro y consigo mismo (Vygotsky 1978 1995; Lantolf & Thorne 2006a 2006b) tanto en lo que se refiere a adquisición de lengua materna como de segunda lengua. En el segundo apartado me referiré a las investigaciones sobre formatos de atención conjunta (Bruner 1986) y al establecimiento de la intersubjetividad (Rommetveit 1979; Tomasello 1999 2003; Gillespie 2007 2010) tan necesarios ambos para la adquisición del lenguaje y para la realización de actividades orientadas a objetivos.

2.1.1. Procesos psicológicos elementales y superiores: de lo social a lo individual

Desde la teoría Sociocultural (Vygotsky 1978 1995; Lantolf & alt. 2006a; Lantolf & alt. 2006b) se postula que el ser humano nace dotado de una serie de funciones o procesos (elementales o inferiores) creados biológicamente que son comunes al resto de las especies animales primates. Son procesos automáticos e incluyen la memoria, la atención involuntaria y las reacciones a estímulos externos. Lo que distingue al ser humano del resto de especies es su capacidad para controlar de forma voluntaria los procesos endosados biológicamente a través de herramientas construidas culturalmente. En lugar de reaccionar de forma automática y sin reflexionar ante los estímulos, el ser

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

humano es capaz de considerar posibles acciones (planes) en un plano ideal antes de realizarlas en un plano objetivo mediante la planificación. Las herramientas o procesos superiores (la atención voluntaria, el lenguaje, la categorización, los números…) actúan para mediar la relación entre la persona y el entorno y a través de ellos el ser humano regula (consigue el control voluntario) y transforma el mundo material, su propia actividad mental o la actividad social. El lenguaje es la herramienta más poderosa de mediación que posee el ser humano para interactuar con el entorno. Su función es mediar entre los sujetos y los objetos para controlar y cambiar el entorno en actividades orientadas a objetivos. El lenguaje es una herramienta "psicológica". Mientras las herramientas físicas son usadas para controlar el entorno externo, las psicológicas, como los simbólicos o signos lingüísticos, sirven para controlar y organizar el mundo social y mediar en la actividad interpersonal, pero también para controlar y organizar el mundo psicológico y mediar en la actividad cognitiva intrapersonal.

Tres son las funciones reguladoras del lenguaje según Frawley (1987 cit. por Ahmed 1994) en relación con la adquisición de la lengua materna: regulación del objeto, regulación del otro y regulación por uno mismo. La regulación del otro (el lenguaje regula a otras personas) puede dividirse en dos: regulación del otro (cuando un hablante controla la situación de otro hablante) o regulación por otro, cuando un hablante es controlado por otro. Mediante la regulación por uno mismo el individuo consigue el control de sí mismo.

El lenguaje y el resto de las funciones superiores, tienen un origen social, emergiendo, en primer lugar, de la interacción entre los interlocutores (relaciones interpersonales), para, posteriormente, mediante un proceso de interiorización desarrollarse internamente (relaciones intrapersonales), es decir, el proceso va de lo social a lo individual. De este modo, las funciones psicológicas, según la ley de desarrollo formulada por Vygotsky (1978) tienen lugar dos veces: primero son interpersonales y después intrapersonales. Las relaciones interpersonales se convierten en intrapersonales gracias a un proceso de interiorización mediante el cual el individuo reorganiza la relación consigo mismo. La interiorización se desarrolla a través de la imitación que no es una simple copia de la actividad del otro, sino un proceso intencional y transformador que implica atención selectiva en la reducción, expansión y repetición de modelos sociales (Lantolf & alt. 2006a).

El habla, como la conciencia, según la Teoría Sociocultural, tiene su origen en los otros, es social, la voz del individuo (Bakhtin 1981), contiene la voz de los otros. En este sentido, Vygotsky (1978) afirma que el niño es capaz de realizar la operación de señalar como mediación simbólica solo cuando adopta el punto de vista que los otros tienen sobre su propio señalamiento. La perspectiva individual es resultado de la internalización de la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo o fruto del diálogo interno entre las perspectivas internalizadas (Gillespie 2007).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

La concepción de Vygotsky (1978) del símbolo lingüístico está muy cercana a la de Mead (1934), como apunta Gillespie (2007). Ambos defienden que la mediación semiótica reúne la experiencia de uno mismo desde su propia perspectiva y desde la perspectiva del otro. Las dos perspectivas son evocadas en el símbolo, porque uno mismo es tanto el *yo* como el *otro* simultáneamente.

2.1.2. Atención conjunta e intersubjetividad

Según Tomasello (1999 2003), la adquisición del lenguaje tiene lugar gracias a destrezas como la atención conjunta, la comprensión de intenciones y el aprendizaje cultural en forma de imitación reversible, siendo el lenguaje nada más que otro tipo de destreza de atención conjunta que se usa para influir en los otros y manipular su atención.

Los seres humanos, a diferencia de los otros primates, desarrollan en la infancia la habilidad para interaccionar *triádicamente* con otras personas en relación con un objeto, formándose de este modo un triángulo referencial compuesto por el niño, el adulto y el objeto. Las escenas de atención conjunta, ya estudiadas por Bruner (1986) son interacciones sociales en las que el niño y el adulto prestan atención conjuntamente a un objeto y dirigen la atención el uno del otro hacia ese objeto o acontecimiento. Tanto niño como adulto, o nativo y no nativo en el caso de la adquisición de una segunda lengua, monitorizan la atención respecto del objeto y respecto de ellos mismos. Los niños se comprometen en escenas de atención conjunta solo cuando comprenden a otras personas como agentes intencionales como a ellos mismos (Tomasello 1999). Agentes intencionales son seres animados que tienen objetivos y que hacen elecciones activas mediante recursos para atraer la atención sobre objetivos. La atención conjunta se define de forma intencional ya que el interlocutor intenta compartir la atención del otro dirigiendo su estado mental o de atención hacia un objetivo que está en el mundo exterior.

La comprensión de la intención comunicativa, según Tomasello, es un caso especial de comprensión de la intención: es la comprensión de la intención de una persona hacia el estado de atención de la otra y no solo hacia el objeto.

La imitación reversible está en relación con el hecho de que las representaciones simbólicas reúnen dos características exclusivas de la especie humana: son intersubjetivas en el sentido de que el símbolo es socialmente compartido por varios interlocutores y están dotadas de perspectiva en la medida en que cada símbolo representa una forma particular de ver un fenómeno. Mediante el proceso de aprendizaje el niño comparte los símbolos socialmente: asume que comprende y produce el mismo símbolo que el oyente y este asume que puede comprender y producir el mismo símbolo que el emisor. El resultado de este proceso de imitación reversible es el símbolo lingüístico: un dispositivo comunicativo comprendido

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

intersubjetivamente desde ambas caras de la interacción, algo muy diferente a lo que ocurre con las señales comunicativas emitidas por los chimpancés y con algunos gestos comunicativos de niños prelingüísticos porque en estos casos cada participante comprende solo su propio papel, desde su única perspectiva, en cambio, comprender una intención comunicativa y expresarla requiere la comprensión de la intención del otro.

Lo que distingue los símbolos lingüísticos de otros símbolos no lingüísticos es que están dotados de múltiples perspectivas. Esta característica deriva de la habilidad humana para adoptar perspectivas diferentes sobre el mismo objeto para diferentes propósitos comunicativos. La capacidad de los símbolos para adoptar múltiples perspectivas multiplica indefinidamente la especificidad con la que pueden ser usados para manipular la atención de otros, pero puede crear un problema ya que tan gran alto grado de especificidad requiere que el interlocutor comprenda las intenciones del otro respecto de su atención.

El establecimiento de la intersubjetividad es, pues, crucial para la adquisición del lenguaje y para la realización de actividades orientadas a objetivos. Definida como el conocimiento implícito compartido sobre el establecimiento de una orientación de la tarea (Rommetveit 1979), la intersubjetividad ha sido puesta en relación con la toma de perspectiva (Gillespie 2010). En este sentido, Mead (1934) ha señalado la necesidad de que los interlocutores desarrollen la capacidad de tomar la perspectiva del otro para compartir un mismo universo.

2.2. Métodos y materiales

Este estudio se ha llevado a cabo haciendo uso de una metodología cualitativa. El análisis ha sido inductivo e interpretativo. Me he basado en un estado de la cuestión previo, pero he dado la mayor relevancia a los datos para buscar hipótesis a partir de ellos. El análisis de datos ha generado preguntas que he contrastado con las teorías e hipótesis previas al análisis. El contraste entre los resultados y las teorías ha confirmado estos o ha ampliado y enriquecido las cuestiones teóricas, generando una nueva interpretación de los datos. Siguiendo un proceso recursivo, he acudido de las teorías a los datos para analizarlos a la luz de una perspectiva fruto del contraste entre datos y cuestiones teóricas.

El procedimiento de obtención de datos ha consistido en la realización de una actividad de vacío de información por parejas, siendo los participantes dos estudiantes de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Tánger de nivel principiantes, alto (A.2.2). Los participantes fueron dos estudiantes varones con edad comprendida entre los veinte y los veinticinco años con un nivel de instrucción bajo (estudios primarios). El test consistió en una actividad semiestructurada en la que cada participante tenía una tabla dividida en casillas (cuatro columnas y seis filas) en algunas de las cuales había información diversa (números, letras, palabras o dibujos). Separados

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

por una mampara de cartón y sentados el uno frente al otro a cada lado de una mesa, tenían que proporcionar y recibir información para completar la tabla con la información que les faltaba y que estaba en posesión del compañero, de tal modo que al final del test, los dos debían tener la misma información. Los participantes vieron por primera vez el test el día que lo realizaron. El profesor, que coincide con el investigador, les proporcionó las instrucciones para realizar la actividad unos minutos antes de llevarla a cabo. La actividad, realizada fuera del horario de clase, con una duración de treinta minutos y cuarenta y seis segundos fue grabada en vídeo y audio para ser posteriormente transcrita.

3. RESULTADOS

Los resultados indican que durante la realización del test, emergen dos perspectivas diferentes para solucionar la tarea en los dos participantes. Un interlocutor fragmenta la tabla en casillas y otro las divide, o mejor dicho, percibe -porque en ningún momento recurre a la fragmentación como recurso de mediación- categorías (números, dibujos, letras, palabras). La diferencia de perspectivas da lugar a un conflicto entre los interlocutores sobre cómo alcanzar el objetivo. Para solucionar este conflicto, uno de los ellos (el que fragmenta en casillas) propone al otro (el que percibe categorías) que adopte su perspectiva. Se desarrolla, de este modo, un proceso de *tutorización* durante una parte de los intercambios verbales en el que el interlocutor que propone el procedimiento adopta el papel de tutor y el que se alinea con el procedimiento propuesto asume el papel de novicio.

Los datos muestran que se despliegan tres mecanismos de control, dos en relación con el proceso de *tutorización* y el tercero, una vez finalizado este proceso, en relación con el establecimiento de la intersubjetividad:

-Control de la diversidad de perspectivas (que he analizado desde el punto de vista del tutor): un interlocutor es consciente de que los dos participantes en la actividad mantienen diversidad de perspectivas, lo que origina el control del otro (*tutorización*) para que el novicio se alinee con su perspectiva.

-Control del cambio de perspectiva (analizado desde el punto de vista del novicio): cómo el novicio controla la internalización de la perspectiva propuesta por el tutor, dicho de otro modo, cómo controla el paso de su propia perspectiva (categorías) a la del otro (fragmentación en casillas).

-Control de la intersubjetividad (analizado desde ambos puntos de vista): cómo la ausencia de un mecanismo que controle las intenciones del otro lleva la actividad al fracaso.

3.1. Control del otro: control de la diversidad de perspectivas

Este mecanismo alerta de la diferencia de perspectivas entre los interlocutores (fragmentación en casillas y percepción de categorías) y emerge en el interlocutor que adopta el papel de tutor. Surge porque uno de los

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

interlocutores (el tutor) es consciente de que los dos tienen perspectivas diferentes e intenta cambiar la perspectiva del otro (el novicio). El tutor busca que el otro se alinee con su perspectiva y le propone un procedimiento único para solucionar la tarea estableciendo una perspectiva única compartida (fragmentación en casillas). Este mecanismo pone en marcha dos procesos cognitivos: formato de atención conjunta y planificación.

Atención conjunta

El tutor dirige la atención del otro interlocutor hacia su propia perspectiva intentando que los dos centren la atención conjuntamente en una única perspectiva y controla durante toda la secuencia que el novicio esté alineado con ella. Este mecanismo se despliega cada vez que el novicio deja de alinearse con la perspectiva del tutor, cada vez que hay diversidad de perspectivas. En ocasiones, el novicio abandona la perspectiva propuesta por el tutor (fragmentación en casillas) y vuelve a adoptar su perspectiva primera (categorías). Cada vez que ocurre esto, se despliega el mecanismo que alerta de la diferencia de perspectivas y hace que el tutor explicite el procedimiento a seguir, procurando que el novicio se alinee con él.

Planificación y atención conjunta

Ante el conflicto de perspectivas, el tutor explicita un procedimiento para resolver la tarea, es decir, planifica. La planificación explícita emerge porque hay un mecanismo que alerta de la multiplicidad de perspectivas y empuja al interlocutor tutor a buscar una solución. Planificar supone un intento de control del entorno. Pero es una planificación que intenta ser compartida, que está en relación con la atención conjunta porque el tutor intenta que el novicio centre su atención en la planificación propuesta, de manera que ambos centren conjuntamente la atención en la forma de solucionar la tarea. Cada vez que el *tutorizado* vuelve a su perspectiva anterior diferente a la del tutor y rompe el formato de atención conjunta, el tutor explicita el procedimiento, es decir, planifica, intentando que se alinee con la perspectiva propuesta.

Resumiendo este apartado, podemos decir que el control del otro (control de la diversidad de perspectivas) hace emerger y pone en relación procesos cognitivos como dirigir la atención del otro, centrar la atención conjuntamente y planificar.

3.2 Control de sí mismo: control del cambio de perspectiva

La secuencia analizada puede verse como un proceso de interiorización de la perspectiva del tutor, dicho de otro modo, como un cambio de perspectiva. El novicio abandona la suya y adopta la perspectiva propuesta. En relación con este cambio, emerge en el novicio una contradicción entre dos voces: la suya (categorías) y la prestada por el tutor (fragmentación en casillas) que se

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

alternan a lo largo de la secuencia hasta que se produce el paso de una a otra, completándose así la interiorización. Muy probablemente el cambio de perspectiva se produce gracias a un mecanismo que lo controla, que yo me he atrevido a denominar mecanismo de control del cambio de perspectiva y que se fundamenta en el distanciamiento de sí mismo (del primer yo) a través de la reflexión por uno mismo y en la conversión del *yo* en objeto para sí mismo (figura 1).

Reflexión por uno mismo: el yo, objeto para sí mismo

La alineación con la perspectiva del tutor solo se produce cuando el yo (el primer yo: las categorías) se convierte en objeto para sí mismo, se distancia de sí mismo mediante la *autorreflexión*. Es la perspectiva del otro (la fragmentación en casillas), la del tutor, lo que posibilita al novicio verse a sí mismo como objeto. Solo cuando el novicio adopte la perspectiva del tutor (del otro), verá su perspectiva primera con distancia y se verá a sí mismo como objeto.

El encuentro o choque de perspectivas lleva a la reflexión sobre la propia perspectiva. La opinión del otro sobre su propia perspectiva hace que se convierta en objeto para sí mismo. El cambio de perspectiva se produce porque es capaz de verse a sí mismo como objeto. Control de sí mismo significa distanciarse de sí mismo, verse como objeto.

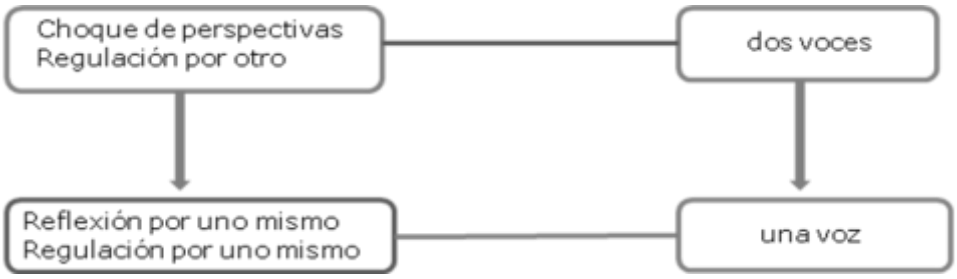


Figura 1

La interiorización y la adopción de la perspectiva del otro se produce gracias a un mecanismo que controla el cambio de perspectiva y que mediante la reflexión por uno mismo le hace distanciarse de su propia perspectiva, convirtiendo su primer *yo* en objeto para sí mismo, abandonando su voz primera para adoptar la del otro (fragmentación en casillas).

3.3. Control de la intersubjetividad

Después de la internalización de la perspectiva del tutor, surge otro conflicto. Ambos comparten la misma perspectiva–el *tutorizado* ya ha adoptado la voz prestada (fragmentación en casillas)-, pero uno fragmenta la tabla en líneas y

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

otro en columnas, es decir, uno se orienta en sentido horizontal y otro en sentido vertical, pero ninguno es consciente de ello, ninguno comprende las intenciones del otro. La diferencia en la orientación hace que cada uno atribuya un significado diferente a los símbolos lingüísticos. Por ejemplo, uno interpreta "tercera" como línea y otro como columna, lo que conduce la actividad al fracaso. Esta diferente interpretación de los símbolos y el hecho de que no compartan la significación de los mismos, se debe, en mi opinión, a la ausencia de un mecanismo que controle la intersubjetividad, que desarrolle la conciencia de que el otro se orienta de forma diferente, un mecanismo que facilite la comprensión de las intenciones del otro.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos muestra que emergen procesos ya estudiados por la Teoría Sociocultural: planificación (Vygotsky 1978; Lantolf & alt. 2006a 2006 b), control del otro y control por otro (Ahmed 1994), interiorización (Vygotsky 1978; Lantolf & alt. 2006), control de sí mismo (Gillespie 2007), así como la búsqueda del establecimiento de la atención conjunta y de la intersubjetividad (Bruner 1986; Rommetveit 1979; Tomasello 1999 2003; Gillespie 2010). Sin embargo, algo a lo que no han prestado atención investigaciones anteriores y que se desprende de los datos analizados, es la relación que se establece entre mecanismos de control y procesos cognitivos, y el hecho de que los mecanismos de control originen y pongan en marcha los procesos cognitivos. De lo que no se han ocupado estudios anteriores es de estudiar los mecanismos que hacen emerger la conciencia de que hay perspectivas diferentes sobre una tarea, siendo este mecanismo de alerta el que impulsa a un interlocutor a controlar al otro, a que se alinee con su perspectiva, el que da origen a una planificación conjunta, a una orientación una única de la tarea. En cuanto al control de sí mismo y al proceso de adopción de la perspectiva que el otro tiene sobre uno mismo ya señalada (Vygotsky 1978; Mead 1934;Gillespie 2007) y a la diversidad de voces que conviven en el yo, ya señalada por Bakhtin (1981), no hay análisis que hagan hincapié en la existencia de un mecanismo que elimine la voz primera y se apropie de la voz prestada del otro, mediante el distanciamiento de sí mismo y la reflexión por sí mismo convirtiendo al yo en objeto para sí mismo.

Por último, los datos muestran la relación entre la multiplicidad de perspectivas de los símbolos lingüísticos y la intersubjetividad. Puede ocurrir que aunque los interlocutores establezcan una perspectiva compartida sobre cómo solucionar la tarea, tal y como ocurre en la secuencia analizada, la disparidad de perspectivas vuelva a surgir debido a la diferente forma de interpretar el significado de los símbolos, de adjudicar el significado a los símbolos, y ello es debido a la ausencia de un mecanismo de control de la intersubjetividad que les permita comprender las intenciones del otro aunque sean diferentes, al mismo tiempo que establecen una perspectiva única alcanzan el objetivo de forma conjunta aunque adopten intenciones diferentes.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

De lo expuesto hasta ahora, basándome en el análisis de los datos, y a modo de conclusión, se desprende la necesidad de postular la existencia de los siguientes mecanismos de control en actividades de vacío de información realizadas por estudiantes de español como lengua extranjera de nivel inicial alto:

-**Un mecanismo de control que alerta de la diversidad de perspectivas** y que hace emerger procesos como la planificación compartida y el control del otro, mediante el cual un interlocutor intenta que el otro se alinee con la perspectiva propuesta.

-**Un mecanismo que controla el cambio de perspectiva**. En el interlocutor controlado por otro se originan dos voces: la suya y la prestada. Mediante un mecanismo de control de cambio de perspectiva, a través de la reflexión por uno mismo y distanciándose de su primera voz, el interlocutor elimina su voz primera y adopta la voz prestada.

-**Un mecanismo de control de la intersubjetividad**. La diferente interpretación de los símbolos lingüísticos, aunque los interlocutores compartan la misma perspectiva para solucionar la tarea (fragmentación en casillas), produce diversidad de procedimientos para alcanzar el objetivo. Sin un mecanismo de control de la intersubjetividad que haga comprender a los interlocutores las intenciones y los estados de atención del otro, y que permita a cada uno ponerse en lugar del otro, la actividad fracasa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ahmed, M. K. (1994). Speaking as cognitive regulation: a vygotskian perspective on dialogic communication. In J. P. Lantolf & G. Appel (eds.). *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 157-171).London: Ablex Publishing Corporation.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño.* Barcelona: Paidós.

Frawley, W. (1987). *Text and Epistemology*. Norwood: NJ. Ablex.

Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. In J. Valsiner & A. Rosa, Alberto. (eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural* psychology (pp. 678-691). Cambridge: CUP.

Gillespie, A. y Cornish, F. (2010). Intersubjectivity: towards a dialogical analysis. *Journal for the theory of social behavior* (40) (vol. 1), 19-46.

Lantolf, J. y Thorne, S. (2006a): *Sociocultural Theory and the Génesis of Second Language Development*. Oxford: OUP.

Lantolf, J. y Thorne, S (2006b). Sociocultural theory and the second language learning. In B. VanPatten & J. Williams (eds.). *Theories in second language acquisition: an introduction* (pp.197-220). Cambridge: CUP.

Mead, H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. In R. Rommetveit & R. M. Blakar (eds.). *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 93-107). London: Academic Press.

Tomasello, M. (1999). *Human cognition*. London: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition.* Harvard: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* London: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

ENTRE LA PRAGMÁTICA Y EL COGNITIVISMO. TEORÍAS GENERALES SOBRE LA COMUNICACIÓN HUMANA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS

Agustín Barrientos Clavero
Johari's Not a Language School
abc@jnals.es

RESUMEN
El rápido avance de las ciencias en general, y de las ciencias del lenguaje en particular, hace que a veces perdamos la perspectiva global del objeto de estudio en favor de una visión estrecha de determinados fenómenos particulares. La situación inversa también acontece. La necesidad surgida en un momento determinado de contar con un marco general para la enseñanza de segundas lenguas hace que algunos de los componentes que la integran sean tratados demasiado superficialmente.

Estas dos tendencias pueden observarse en dos de las corrientes teóricas predominantes en la enseñanza actual de segundas lenguas: la pragmática y la lingüística cognitiva. La primera está plenamente asentada en la enseñanza de idiomas durante las últimas décadas, mientras la segunda parece estar abriéndose camino y se presenta como una alternativa muy atractiva a modelos anteriores. En la confluencia entre ambas podemos encontrar algunas claves útiles para el desarrollo actual de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: lingüística cognitiva, pragmática, enseñanza de L2.

ABSTRACT
One of the consequences of the quick development of sciences in general, and of language sciences in particular, is a lack of global perspective in favour of a narrow view of certain isolated phenomena. The counterpart of this situation also happens. Sometimes not enough attention is paid to some of its components to allow a general account of the object of study.

These two tendencies can be observed in two theoretical trends which are predominant in today's foreign language teaching: pragmatics and cognitive linguistics. The former has been widely applied in foreign language teaching for a few decades now, whereas the latter seems to be breaking through as an attractive alternative to previous models. In the convergence point of both we can find some keys for the development of foreign language teaching.

Keywords: cognitive linguistics, pragmatics, foreign language teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La virtud está en el término medio. El aforismo es particularmente apropiado en una ciencia como la lingüística aplicada donde hemos podido observar movimientos pendulares, a veces extremos, en aspectos cruciales de su objeto de estudio. El rápido avance de la disciplina, particularmente a partir de la segunda mitad del siglo XX ha favorecido esta situación, en la que hemos asistido a momentos en los que se ha perdido la perspectiva global de su alcance en favor de una visión estrecha de determinados fenómenos aislados. Asimismo, hemos podido observar también acercamientos tan amplios o tan ambiciosos en sus objetivos que han provocado que algunos, si no la mayoría, de los componentes que la integran hayan sido tratados demasiado superficialmente, con las consecuencias esperables en cuanto a la debilidad de esos modelos. Si bien es cierto que la amplitud del ámbito de la lingüística aplicada hace necesaria una parcelación para poder abarcar su estudio, no lo es menos que su naturaleza práctica hace también necesaria una perspectiva global que permita la correcta unidad entre las muchas y diferentes partes de que se compone. El ritmo vertiginoso de los tiempos que corren tampoco contribuye a dejar el tiempo necesario de maduración a ideas y propuestas que van sucediéndose sin llegar a alcanzar su grado máximo de potencialidad.

Instalados ya en la época post-métodos, según Richards y Rodgers (2001), dos claros ejemplos actuales de esta situación son, por una parte, el marco institucional en el que se desarrolla la enseñanza de lenguas modernas en Europa desde hace unas décadas: el proyecto de lenguas modernas del Consejo de Europa, cuyo punto culminante es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa: 2001), y con precedentes en otros documentos no tan populares como el mencionado: los repertorios nociofuncionales. En el otro extremo se sitúa un modelo teórico que parece ganar terreno actualmente en el campo de la enseñanza de segundas lenguas: la lingüística cognitiva, que parece ofrecer soluciones muy atractivas aunque, de momento, sobre cuestiones limitadas.

En este artículo llamaré la atención sobre algunos aspectos de los documentos del Consejo de Europa mencionados que, en un análisis detallado, resultan llamativos por su vaguedad e indeterminación, circunstancias estas causadas fundamentalmente tanto por la premura en su elaboración (reconocida por sus mismos autores) como por su falta de actualización respecto de algunos modelos teóricos actuales que pueden arrojar luz sobre algunos de sus componentes y corregir o perfeccionar muchos de sus presupuestos. En particular me centraré en el componente pragmático y funcional, donde se observa un estancamiento en modelos explicativos superados hace ya varias décadas. En la evolución de los documentos mencionados se observan tímidos intentos de alineamiento con la investigación teórica coetánea pero no un replanteamiento global que haría de ellos herramientas mucho más útiles y de aplicación más efectiva. Este extremo es el segundo al que me he referido, aunque primero

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

cronológicamente: el de un modelo que quiso, por la premura de sus objetivos, políticos fundamentalmente, abarcar una realidad demasiado amplia y para la que no estaba del todo preparado. En un principio resultó un modelo verosímil y aceptable; no en vano es el modelo que se sigue utilizando mayoritariamente y sobre el que aún gira la enseñanza y evaluación de segundas lenguas en Europa. Sin embargo, al observar detenidamente algunas de las partes de que se compone es fácilmente demostrable la debilidad de sus fundamentos, con el resultado de que actualmente, hay ya serios intentos de descartarlo en favor de otros modelos más frescos y atractivos.

Uno de esos modelos es la lingüística cognitiva, en el otro extremo del continuo que he presentado. En este caso observamos considerables avances a la hora de replantear temas tradicionales como el tratamiento de la gramática, donde esta perspectiva parece estar revolucionando algunos conceptos que hasta ahora resultaban confusos e insatisfactorios en su aplicación. Lo que propongo es que, más allá de la gramática, este acercamiento puede aportar una visión mucho más amplia sobre la comunicación humana que facilite, desde una perspectiva global del hecho lingüístico, el replanteamiento de muchos aspectos concretos que en este momento podrían ayudar al ejercicio efectivo de la enseñanza de segundas lenguas, además de contribuir, quizá, a esclarecer cuestiones más amplias tocantes al funcionamiento de la comunicación humana en general. Pero primero debemos reflexionar sobre los orígenes de la enseñanza moderna de idiomas en busca de claves que permitan adoptar una perspectiva crítica que justifique su relación con el nuevo marco teórico.

2. LOS ORÍGENES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO. LOS REPERTORIOS NOCIOFUNCIONALES

No está de más recordar que el primer objetivo de la actual enseñanza comunicativa de idiomas no tenía que ver con el desarrollo de las destrezas, ni con las dinámicas de aula, ni con el uso de los materiales, ni tan siquiera con la evaluación o el establecimiento y homogeneización de niveles de competencia de los aprendices. Todo esto llegó a posteriori, pero en un principio no. El primer objetivo de la metodología predominante hoy día en la enseñanza de idiomas era definir los contenidos que debía conocer el estudiante en un nivel mínimo de competencia lingüística. Este fue al menos el objetivo del primer fruto del grupo de trabajo establecido dentro del marco institucional del Consejo de Europa que elaboró los documentos oficiales que supondrían la primera piedra de todo el movimiento al que hemos asistido en la enseñanza de idiomas durante el último medio siglo, aproximadamente, hasta su culminación, en 2001, con el ya mencionado *Marco común de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001). Este sí, concebido como herramienta de evaluación, en primer lugar, pero también como guía para la elaboración de *syllabi*, diseño de cursos y elaboración de materiales.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Aquel primer documento que publicó el comité de expertos del Consejo de Europa recibió el nombre de *Nivel Umbral*, *Threshold Level*, en su versión original inglesa (Van Ek: 1975). De ese documento quedan rastros en las programaciones o *syllabi* de cualquier curso actual de lenguas extranjeras y en los índices de contenidos de cualquier libro de texto de las últimas cuarenta décadas. Aparte de la gramática, el léxico y los contenidos culturales habituales, encontramos en todos estos materiales un apartado dedicado a la especificación de los contenidos comunicativos o funcionales. Ineludiblemente. Y sobre ese eje giraba la disposición de los contenidos a asimilar por los estudiantes.

El núcleo central de aquel primer repertorio nociofuncional, y de todos los que le siguieron en los distintos idiomas europeos así como para diferentes niveles de dominio descritos posteriormente, está compuesto por nociones, generales (tales como *existencia, espacio y tiempo, relaciones temporales, etc.*) y específicas (como por ejemplo *identificación personal, casa y hogar, educación, de compras, etc.*), y por funciones comunicativas. Entre estas últimas podemos encontrar acciones lingüísticas como *saludar, identificar, expresar acuerdo y desacuerdo, aceptar o rechazar una oferta o invitación, disculparse, pedir a alguien que haga algo, expresar gratitud,* etc.

El objetivo de aquel proyecto era sustituir la organización tradicional de los contenidos formales de la lengua según criterios gramaticales y dentro de los límites de la oración por otra ordenación, totalmente novedosa, según criterios comunicativos. ¿De dónde surgió esta idea? Según Richard y Rodgers (2001: 153) el vuelco se originó en los cambios que tuvieron lugar en la tradición de enseñanza de lenguas británica de finales de los años sesenta del pasado siglo. No es momento de analizar detalladamente las numerosas influencias que confluyeron en esta nueva concepción de la enseñanza de lenguas; para ello remitimos a la mencionada publicación de Richard y Rodgers, y, para la intrahistoria, sobre todo sociopolítica, de cómo se originó todo el movimiento, anécdotas personales incluidas, a un artículo de Little y King (2014), en el que vuelcan una serie de entrevistas que hicieron al director del proyecto durante sus primeros años decisivos de gestación y consolidación, John Trim.

3. LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA. UN PUNTO DEL QUE PARTIR, NO ADONDE LLEGAR

Sí conviene, sin embargo, que nos detengamos en la principal o, al menos, una de las más determinantes de aquellas líneas de pensamiento. Me refiero a la teoría de los actos de habla, cuyos cimientos se establecieron y adquirieron popularidad precisamente en los años anteriores al proyecto del Consejo de Europa. A partir de los trabajos de Austin (1962) y Searle (1969), la lengua empieza a analizarse desde el punto de vista de los usuarios, en oposición a la tradición endogámica imperante hasta entonces y consistente en analizarla como un sistema independiente y autónomo de dichos usuarios, y con criterios

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

diferentes de los tradicionalmente contemplados (léxicos y morfosintácticos).

A partir de entonces comienzan a tenerse en cuenta las intenciones enunciativas de los hablantes, en la premisa de que la comunicación humana va mucho más allá de la estricta representación del mundo en términos de verdad/falsedad. Las emisiones (*utterances*) no son necesariamente verdaderas o falsas. Según la teoría de los actos de habla en su versión original expuesta por Austin, deben ser consideradas como apropiadas o no apropiadas, logradas o no logradas. La intención enunciativa del hablante cobra protagonismo y los criterios de organización lingüística se vuelven bastante más complejos que en la tradición anterior, estructuralista y generativista, fundamentalmente, ya que incorporan al aparato analítico variables mucho menos manejables que hasta entonces.

La teoría de los actos de habla es bien conocida y, junto con la teoría del significado no convencional, como se conoce la línea de pensamiento abierta por Paul Grice a partir de su *Logic and conversation* (1975), suelen considerarse como los pilares de la moderna pragmática, uno de los campos de investigación más fructíferos dentro de las ciencias del lenguaje de las últimas décadas. No me detendré en los detalles de ambas corrientes de pensamiento ni del desarrollo al que dieron lugar posteriormente, en líneas de investigación más o menos próximas. Me limitaré al punto de encuentro entre ellas y la lingüística aplicada, buscando ahí el origen de determinados problemas estructurales que afectan a esta última.

Pragmática y enseñanza comunicativa de lenguas convergen en la unidad central de ambas disciplinas: el acto de habla o función comunicativa, denominación esta última preferida en el segundo campo. Sin embargo, conviene hacer algunas precisiones. Los responsables del primer repertorio nociofuncional evitan identificar la unidad que ellos manejan, la función comunicativa, con la utilizada en pragmática:

> Las categorías no se restringen a actos de la clase que hemos mencionado hasta ahora [informar, describir, ordenar, amenazar], ni tampoco se limitan a lo que se ha dado en llamar *actos de habla*. Incluyen algunas categorías necesarias para tratar casos en los que no hay una relación biunívoca entre categoría gramatical y función comunicativa y otras que incluyen la expresión de la intención y de los puntos de vista del hablante. (Wilkins 1976: 42)

Sin embargo, el repertorio del francés, sólo un año posterior al TL y dentro de aquella primera fase de experimentación, no tiene reparos en denominar a esta misma unidad "acto de habla". Como vemos en la cita anterior, la descripción (la única que encontramos en estos trabajos y la bibliografía más estrechamente relacionada con ellos) de la principal unidad de trabajo se hace por contraste, en negativo y en términos cuando menos vagos y poco precisos. De hecho, comparando los dos trabajos iniciales, *Threshold Level* (1975) y *Niveau Seuil* (1976), observamos tales diferencias que resulta

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

difícil concluir que compartan la misma filosofía. El director del proyecto, John Trim, en el artículo mencionado (Little y King: 2014) explica el porqué de estas diferencias así como las dificultades que encontraron al intentar coordinar tradiciones científicas tan diferentes como la francesa y la británica. Pero, por encima de esto, es tremendamente iluminador comparar ambos trabajos a la luz del desarrollo posterior de la pragmática, más precisamente en lo tocante al desarrollo de los estudios sobre las dimensiones social y discursiva del lenguaje. Añadiendo a este análisis el segundo repertorio del inglés, *Threshold Level 1990* (van Ek y Trim: 1991), publicado quince años después del primero, queda completo el cuadro del desarrollo asimétrico seguido por ambos campos ese periodo de tiempo que separa ambos documentos del proyecto de lenguas modernas del Consejo de Europa.

Para ejemplificar este argumento valga la tabla I en la que se aprecia el tratamiento radicalmente distinto que se aplica a la misma función (*rechazar una oferta o invitación*) en los tres repertorios estudiados.

La primera conclusión que podemos extraer de este ejemplo, y la más relevante para mi argumentación es que no parece que los autores tengan muy claro en qué consiste el acto de habla o la función comunicativa, si se prefiere, etiquetada como "rechazar una oferta o invitación" (y lo mismo sucede con todas las demás funciones, una vez concluido el análisis pormenorizado de los repertorios). Sin entrar en demasiados detalles, podemos advertir a simple vista la disparidad de los grupos en los que se incluye. En 1975, el repertorio del inglés adscribe esta función al grupo *expresar y averiguar actitudes intelectuales*. Quince años más tarde aparece dentro del grupo *conseguir que se hagan cosas (persuasión)*. El repertorio del francés, sólo un año posterior al primero, en cambio, lo presenta dentro del grupo *actos de orden II*, subgrupo *actos específicos*, empleando criterios discursivos desde el principio, en lugar de semánticos. Esta orientación hacia lo discursivo se observa también en el segundo repertorio británico, pues el hecho de incluir la función dentro del grupo *persuasión* se debe a que ahora se considera como una función complementaria (el segundo término de un par adyacente, en la nomenclatura del análisis conversacional) de la función *invitar a alguien a hacer algo juntos*.

Este es sólo un ejemplo de los muchos que podemos encontrar en un análisis crítico de estos trabajos fundacionales del enfoque comunicativo. En trabajos anteriores (Barrientos: 2004, 2005) me extiendo en ese análisis, al tiempo que indago en sus causas: fundamentalmente un anclaje teórico débil en su concepción (la pragmática no estaba aún en el punto de maduración suficiente para permitir su aplicación práctica a trabajos de esta envergadura) y una falta, en su desarrollo, de actualización coordinada con los avances que la investigación teórica iba aportando. El resultado es que, cuarenta años después de aquellos primeros trabajos, la enseñanza de lenguas modernas en el contexto europeo aún sigue dependiendo de un marco teórico anclado en los años sesenta del pasado siglo, con el agravante de que el anacronismo afecta a la piedra angular de todo el constructo conocido como enseñanza

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

comunicativa de idiomas. Dada esta situación, no es de extrañar que surjan voces discordantes e intentos de encontrar marcos teóricos en los que sustentar la enseñanza de idiomas más acordes con los tiempos que corren y con los avances de las ciencias del lenguaje, que han sido muchos desde que apareció el que nos ocupa allá a mediados del siglo pasado.

Threshold Level 1975	**Niveau Seuil 1976**
Declining an offer or invitation **Category:** *Expressing and finding out intellectual attitudes* **Exponents:** *- No, thank you* *- I'm afraid I cannot...* *- Unfortunately I can't + VPinf*	**Refuser de faire avec autrui** → Proposer à autrui de faire ensemble **Category:** *Actes d'ordre II* **Subcategory:** *Actes spécifiques* **Exponents:** *- non* *- Ce n'est pas une bonne idée* *- Ce n'est pas sérieux* *- Ce n'est pas le moment* *- Il y (a, aurait) mieux à faire* *- Je ne veux pas* *- Je n'ai pas envie* *- Ça ne me dit rien* *- Je ne peux pas* *- Ce n'est pas possible* *- Désolé, mais (...)* *- Merci, mais (...)* *- DR: Il a refusé de (...)*
Threshold Level 1990	
Declining an offer or invitation **Category:** *Getting things done (suasion)* **Exponents:** *- No, thank you* *- (I'm sorry but) I can't + VPinf* *- It's very good of you + but-clause* *- Unfortunately I can't + VPinf* *- I'm afraid I can't + VPinf*	

Tabla I : Descripción de la función *rechazar una oferta o invitación* en los tres repertorios nociofuncionales originales.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

4. MÁS ALLÁ DEL ENFOQUE NOCIOFUNCIONAL. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA SALE AL ENCUENTRO

Llegados a este punto están perfectamente justificadas posturas como la de Neus Sans, que en una entrevista que aparece en el último boletín de ASELE, de mayo de 2014 (Pastor Cesteros 2014: 44), aboga por desechar el acercamiento nociofuncional a favor de enfoques (aparentemente) más rigurosos a la hora de diseñar contenidos.

> …respecto a los diseños de cursos, nosotros pensamos que los syllabus nociofuncionales (creados a partir de la mera intuición de sus autores) deben dejar paso a un diseño de contenidos mucho más riguroso, a partir de corpus. Por otra parte, yo diría que el desmembramiento de la lengua en listados de frases modelo de la etapa nociofuncional es ingenuo e insuficiente. El nivel discursivo debe ser el punto de partida, el proceso y el objetivo…

Lo que yo me pregunto, volviendo al legendario vaivén metodológico sufrido por la lingüística aplicada desde sus orígenes que mencionaba al principio, es si no sería más adecuado llevar a cabo un replanteamiento global de lo que ya tenemos: el enfoque nociofuncional. En él el elemento discursivo se tiene en cuenta desde el principio, de hecho es primer criterio de organización funcional del repertorio francés, ya en 1976. Sin embargo, la excesiva atomización en la taxonomía de las funciones y la falta de un criterio científicamente sólido y justificado ha hecho que la idea original de la lengua entendida como comunicación, perfectamente válida aún hoy día, se haya diluido en lo que critica Sans: listados caprichosos elaborados según la intuición de sus autores que, a poco que se sometan a un escrutinio riguroso, dejan al descubierto errores metodológicos que no pueden sino deslegitimizar el modelo completo y favorecer la búsqueda de alternativas más rigurosas.

En este punto es donde el giro cognitivo de la lingüística teórica puede resultar esclarecedor, pero no exclusivamente. La realidad de la comunicación humana se ha revelado tan compleja en los últimos tiempos que limitarse a un solo modelo explicativo resulta tan ingenuo e insuficiente como denunciaba Sans a propósito del enfoque nociofuncional. La búsqueda debe tener en cuenta cuantas aportaciones a este campo ha realizado la investigación más reciente en la materia. Pero el primer paso es llegar a un acuerdo sobre la principal unidad de análisis que se maneja: el acto de habla, qué es y cuáles son sus características. En su momento aún tenía demasiado peso la tradición morfosintáctica y es más que probable que la entonces nueva unidad buscara su realización material en esas otras categorías mucho más estudiadas y mejor establecidas. Seguramente un acto de habla no tenga necesariamente una sola, o varias, característicamente, formas de realización y, probablemente habría que buscar su naturaleza incluso más allá del lenguaje codificado. Quizá el acto de habla no sea una unidad tan simple como aparecía

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

originalmente en la obra de los filósofos del lenguaje y seguramente se trate de una unidad multidimensional y bastante más compleja de lo que se pensaba. El desarrollo de la pragmática teórica (reflejado solo parcial y, desde luego, bastante insatisfactoriamente en el desarrollo de los repertorios nociofuncionales) nos da pistas de por dónde debe comenzar a andarse ese camino y la lingüística cognitiva puede hacer de catalizador de todo ese proceso.

5. CONCLUSIÓN: HACIA UNA VISIÓN AMPLIA DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Como señalan Cuenca y Hilferty (1999: 22-23), "La lingüística cognitiva, como modelo integrador y heterogéneo, no se entiende como una propuesta unitaria, sino, más bien, como el resultado de la confluencia de diferentes líneas de investigación que parten de unos postulados comunes sobre el lenguaje y el estudio de las lenguas". Los presupuestos comunes a todas ellas son, básicamente, tres ideas, según Littlemore y Juchem-Grundmann (2010: 1): que el lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma, que el conocimiento del lenguaje emerge de su uso y que el lenguaje es un producto de la interacción física con el mundo. De ahí parten varias líneas de investigación, algunas de las cuales comienzan a ejercer su influencia en la enseñanza de lenguas, incluido el español LE, como se puede ver por trabajos como los de Castañeda y Alonso (2006) o Llopis (2011), entre otros. Sin embargo parece que, al menos de momento, esta influencia se reduce a cuestiones limitadas como el tratamiento de la gramática (que no es poco), siguiendo la línea abierta por R. W. Langacker en sus trabajos de 1987 y 1991, y ofreciendo soluciones a problemas legendarios en este terreno como la selección modal, la alternancia temporal, el sistema preposicional, etc., que hasta ahora no habían encontrado respuestas satisfactorias desde otros enfoques.

Lo que me gustaría proponer en este artículo, a modo de conclusión y como sugerencia para futuras investigaciones, es la necesidad de adoptar el enfoque cognitivo en parcelas más amplias de la lingüística, más allá de lo gramatical. De la misma manera que ya ha sentado las bases para el replanteamiento de algunas cuestiones gramaticales, la perspectiva cognitiva también puede ser la vía por donde desatascar la aparentemente agotada veta del enfoque nociofuncional. Una de estas propuestas cognitivas a la que, sorprendentemente, no se ha prestado demasiada atención en el terreno de la enseñanza de lenguas es la teoría de la relevancia propuesta por Sperber y Wilson. En su trabajo central de 1986, *Relevance. Communication and cognition*, aparte de rechazar el interés para la pragmática de los actos de habla, proponen un modelo comunicativo con un enorme potencial, no solo para replantear en términos diferentes (cognitivos) dicha teoría, sino también para revisar, desde esa perspectiva, el trabajo realizado hasta ahora en

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

lingüística aplicada, incluido el enfoque nociofuncional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrientos Clavero, A. (2004) Actos de habla del español. Análisis comparativo de cuatro repertorios nocio-funcionales, en Gómez Asencio, J. & Sánchez Lobato, J. (eds.) *Forma 7: estrategias en el aprendizaje de E/LE*, Madrid, SGEL, pp. 149-166.

Barrientos Clavero, A. (2005) *El problemático concepto de acto de habla y su aplicación a los repertorios nocio-funcionales* (Tesis doctoral inédita) Universidad de Salamanca, Salamanca

Castañeda Castro, A. & Alonso Raya, R. (2006) La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE, en Luque Durán, J. de D. (ed.) Actas del V congreso andaluz de lingüística general, tomo III, Método ediciones, pp. 1363-1396

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., & Roulet, E. (1976) *Un niveau-seuil*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Council of Europe (2001*). Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cuenca, M.J. & Hilferty, J. (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*, Brna, Ariel

Little, D., & King, L. (2014) Three decades of work for the Council of Europe. *Language Teaching*, 47, pp 118-132.

Littlemore, J. & Juchem-Grundmann, C. (2010) Introduction to the interplay between cognitive linguistics and second language learning and teaching, *Applied cognitive linguistics in second language learning and teaching. AILA Review*, vol. 23: 1-6

Llopis García, R. (2011) *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de educación

Pastor Cesteros, S. (2014) Entrevista a Neus Sans, *Boletín ASELE*, nº 50, mayo 2014: 41-44

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

van Ek, J. A. (1975) *The Threshold Level in a European unit / credit system for*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

modern language learning by adults, Estrasburgo, Consejo de Europa.

van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1991) *Threshold Level 1990*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Wilkins, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

CREENCIAS DEL PROFESORADO DE E/LE EN TORNO A LOS CONCEPTOS DE 'PROBABILIDAD' Y DE 'DUDA'

María José Barrios Sabador
Universidad Nebrija
mjbarrio@nebrija.es

RESUMEN
En este artículo comentamos los resultados de un cuestionario distribuido entre profesores de español y hablantes nativos no docentes, consistente en una serie de enunciados carentes de contenido veritativo donde se transmite probabilidad, duda, incredulidad, hipótesis, opinión y deseo. Nuestro propósito era averiguar si los conceptos de *duda* y *probabilidad* se hallaban diferenciados para los docentes o si se asimilaban a las restantes nociones mencionadas. Los resultados mostraron una mayor delimitación de los conceptos de *duda* y *probabilidad* entre el profesorado, aunque con apreciaciones no uniformes para expresiones representativas de un mismo concepto, según revelan las valoraciones de los enunciados de probabilidad y duda y de aquellos que comunican hipótesis.

Palabras clave: probabilidad, duda, español segunda lengua

ABSTRACT
In this article, we present the results of a questionnaire distributed to teachers of Spanish as a second language and native speakers of Spanish. This questionnaire consisted of a series of statements, all of them lacking truth-content, with meanings concerning doubt, disbelief, assumptions, opinion and desire. Our purpose was to find out if the concepts of doubt and probability were differentiated for teachers or were assimilated to the other mentioned notions. The results showed a narrower definition of the concepts of probability and doubt among teachers, but with some inconsistency for representative expressions of the same concept, as it is showed by the answers to items concerning probability or doubt and the estimation of items meaning hypothesis.

Keywords: probability, doubt, Spanish second language

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En el presente trabajo ofrecemos los resultados de un estudio cuyo fin residía en indagar la comprensión de los conceptos de probabilidad y duda entre setenta y cuatro profesores de español como lengua extranjera y

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

veintiún hablantes nativos no docentes. Asimismo, pretendíamos averiguar si existía una delimitación entre estas dos áreas y si se deslindaban de nociones como la hipótesis, la opinión, la incredulidad o el deseo, conceptos, todos ellos, que implican el cuestionamiento de la validez de la información, aunque con fines ilocutivos claramente diferenciados. Así, la expresión de probabilidad es la exteriorización de una incertidumbre orientada, ya que se apunta a la posible existencia de un estado de cosas. La duda, pese a compartir con la expresión de probabilidad una condición de desconocimiento, se distingue de ella por mostrar irresolución. En la hipótesis se presume un estado de cosas considerado de difícil realización o incluso inverosímil, frente a la plausibilidad que preside la declaración de probabilidad. Respecto a la opinión, con ella se enjuicia, de acuerdo con un conocimiento y una serie de presupuestos experienciales, un determinado asunto. Acerca de la falta de creencia, esta implica, obviamente, el rechazo del contenido proposicional. Por último, 'desear' significa anhelar que algo (no) ocurra, lo que conlleva, indefectiblemente, la ausencia de valor de verdad. En suma, si bien es verdad que en todos estos actos ilocutivos no cabe hablar de estatuto veritativo, no es menos cierto que el fin comunicativo que se persigue en cada uno de ellos es distinto.

A fin de cumplir nuestro propósito, se ideó un total de veinte ítems – aleatoriamente distribuidos – con situaciones comunicativas donde se transmitía probabilidad, duda e incredulidad, opinión, hipótesis o deseo. Dado que nuestro interés se centraba en descubrir dónde se advertía duda, probabilidad o ninguno de ambos contenidos, se pidió al informante que marcase una de las siguientes categorías: 'probabilidad', 'duda', 'ambas', 'ninguna de las dos'.

2. RESULTADOS DEL ESTUDIO

2.1 Operadores de probabilidad

Para el comentario de los exponentes de probabilidad, hemos agrupado en primer lugar *quizás*, *puede que* y *a lo mejor*, por su similar grado de incertidumbre. En segundo lugar, se detallan los resultados de operadores de superior certitud, como son *lo más probable es que* y *seguro que*. Por último, se comentan los dos morfemas de probabilidad incluidos en el cuestionario.

2.1.1 *Quizás, puede que* y *a lo mejor*

Quizás, *a lo mejor* y *puede que*, de escalaridad semejante, muestran un bajo grado de compromiso con el contenido proposicional.

- (Ítem 2). Pepe y su novia, frente a un concesionario de coches, contemplando el coche de sus sueños: Quizás podamos comprarlo el año que viene, si tus amigos nos pagan lo que nos deben.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

- (Ítem 11). Juan habla con un informático para pedirle ayuda, porque en el documento que tiene en pantalla no puede hacer modificaciones. Juan se justifica: Puede que haya dado a alguna tecla sin querer.
- (Ítem 18). Dos amigos hablan de lo que van a hacer en las vacaciones:
No he reservado en ningún hotel. A lo mejor me voy a un camping.

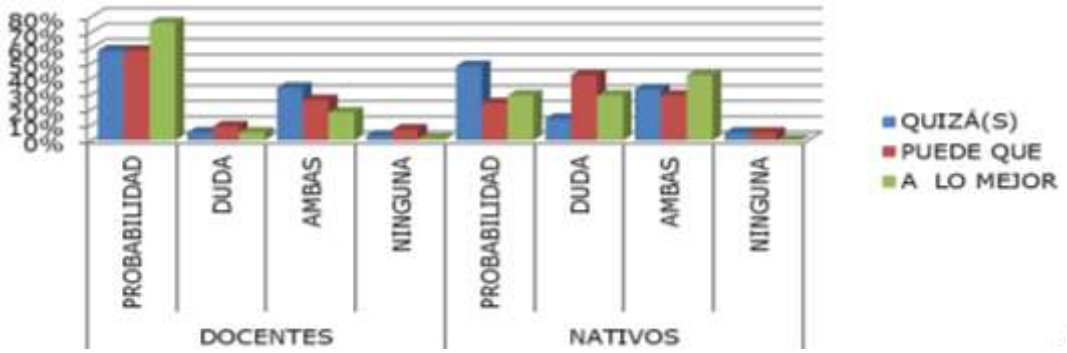


Gráfico 1. Respuestas a los ítems con *quizás, puede que* y *a lo mejor*

Entre el profesorado, es mayoritaria la percepción de probabilidad en los tres operadores, en especial en *a lo mejor*, que obtiene un 76% de respuestas en esta categoría, frente al 58% para *quizás* y *puede que*. Le sigue en número de contestaciones la opción 'ambas' (duda y probabilidad), mientras que la comprensión exclusiva de un sentido de duda es muy escasa entre los docentes en los tres exponentes que comentamos. El grupo de nativos advierte un significado predominante de probabilidad en *quizás* (48%), de duda en *puede que* (42%) y de 'ambas' en *a lo mejor* (42%).

2.1.2 *Lo más probable es que* y *seguro que*

(Ítem 12). Dos amigos querían ir al partido del Atlético de Madrid, pero el encargado de comprar las entradas no lo ha hecho. Su amigo, enfadado, le reprocha: Lo más probable es que a estas horas ya no queden entradas.
(Ítem 14). Pedro ha perdido el móvil, y llama, preocupado, a un compañero de la oficina. El compañero le contesta: Tranquilo. Seguro que alguien lo ha encontrado y te lo ha dejado en recepción.

Lo más probable es que y *seguro que* – en especial este último – vehiculan un mayor grado de certidumbre que los tres operadores precedentes.

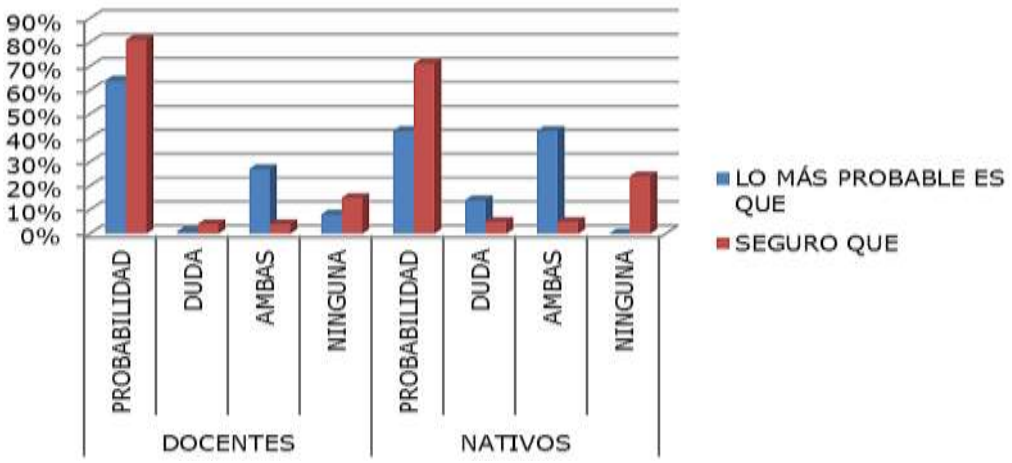


Gráfico 2. Respuestas a los ítems con *lo más probable es que* y *seguro que*

Respecto a *lo más probable es que*, aun siendo alta la proporción de profesores (64%) y, en menor medida, de nativos (43%) que consideran el operador como transmisor de probabilidad, no es desdeñable la cuantía de individuos (sobre todo nativos, con un 43%) que percibe en él probabilidad y duda (categoría 'ambas').

Por lo que concierne a *seguro que*, en los dos grupos de informantes prevalece la intelección de probabilidad (81% de docentes y 71% de nativos), siendo mínimo el número de individuos que opta por la categoría 'ambas'. Es, por tanto, netamente perceptible la delimitación en *seguro que* de duda y probabilidad, conceptos comúnmente asociados en la inteligencia de otros operadores del cuestionario. Su alta certidumbre parece hacerlo poco permeable a la atribución de cualquier nota dubitativa. Pese a no ser elevada en demasía, es preciso mencionar la cifra de sujetos que se decanta por la opción 'ninguna' (15% de docentes y 24% de nativos), debido, quizá, a una sobrestimación del alto grado de certeza de *seguro que*, que llevaría a excluir de él cualquier atribución de incertitud. Al hilo de esta cuestión, hemos de indicar que pese a la definición de *seguro que* como "cierto, indubitable" (*DRAE*), la actitud del hablante que modaliza la proposición con *seguro que* no revela seguridad propiamente dicha. Por ello, siguiendo a otros muchos autores – entre ellos, Lyons (1977/ 1980: 729, 741) o Coates (1987: 116) –, pensamos que solo la declaración desprovista de cualquier operador de probabilidad implica certeza y, por consiguiente, la actitud asertiva del enunciador.

2.1.3 Morfemas de probabilidad

(Ítem 6). Madre e hija hablan sobre un vecino. La madre comenta que él está de baja por problemas de espalda. La hija replica: Sí, sí, estará de baja, pero ayer lo vi en la discoteca bailando como un loco.
(Ítem 17). Manuel y Lola oyeron un ruido muy fuerte en la calle la pasada

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

noche. Dice Manuel: Sería algún gamberro que tiró algo.

Lo más probable es que y *seguro que* – en especial este último – vehiculan un mayor grado de certidumbre que los tres operadores precedentes.

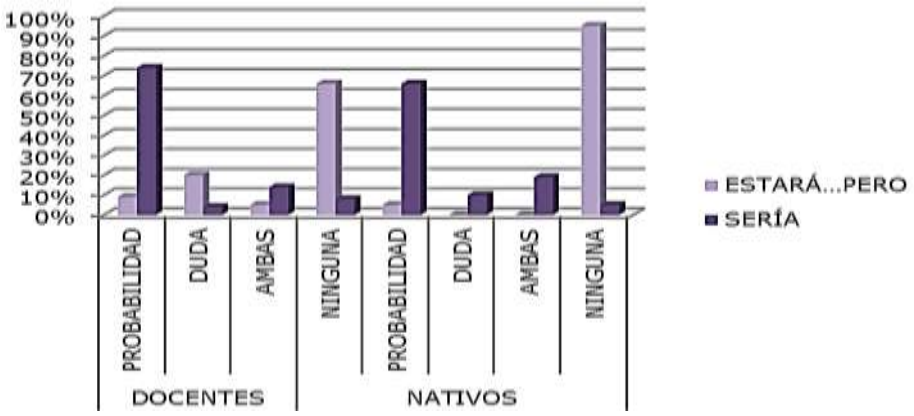


Gráfico 3. Respuestas a los ítems con morfemas de probabilidad

En la fórmula concurrente concesivo – adversativa[1] – siguiendo la denominación de Flamenco García (1999: 3820 – 3821) – con el morfema de futuro, apenas se percibe un sentido de probabilidad, siendo unánime entre los nativos la contestación 'ninguna', respuesta que alcanza un 66% entre los profesores. Estos resultados podrían explicarse por la presencia de un tinte de probabilidad 'debilitado' – se comenta un estado de cosas efectivo – con el que se pretende atenuar la validez del contenido proposicional y mostrar, a través del morfema de probabilidad, su objeción a él.[2]

La oración con el morfema de condicional se descifra mayoritariamente como expresión de probabilidad en los dos grupos. Son también elegidas por un 18% de docentes y un 29% de nativos las opciones de 'duda' y de 'ambas'. Pese a ser una cifra reducida (un 8%), sorprende que algunos profesores no adviertan probabilidad en el operador.

2.2 Predicados dubitativos

(Ítem 1). Dos amigos hablan sobre un amigo común: No sé si Pepe ha aprobado el examen, luego le llamo.
(Ítem 5). Un padre preocupado ante las trastadas de su hijo: Me pregunto si lo ha hecho a propósito.
(Ítem 8). Dos vecinas: No sé qué va a ser de nosotros. Está todo carísimo.
(Ítem 15). Javier está sorprendido por la reacción violenta de un conocido: Vete tú a saber lo que le pasaba por la cabeza en esos momentos.
(Ítem 20). Dos hermanos, muy trabajadores, critican a un tercero, dedicado a

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

disfrutar de la vida sin trabajar: Todavía está por ver que consiga algo por sí mismo.
(Ítem 9). Dos amigas hablan de la reacción de una tercera amiga, que insultó a su novio: Dudo que tuviera motivos para ponerse como se puso.

Según se comentó previamente, la duda muestra la vacilación del hablante y su imposibilidad de adoptar una hipótesis explicativa sobre un estado de cosas. En cuanto al verbo dudar, este incluye en su semantismo tanto la perplejidad o incapacidad de decidir entre juicios u opciones diversas como el "poco crédito [dado] a una información que se oye" (*DRAE*). Un ejemplo de su primer significado – incertidumbre – sería 'Dudo entre ir o quedarme'. La segunda acepción mencionada se ilustra con el ítem incluido en el cuestionario.

Gráfico 4. Respuestas a los ítems con frases dubitativas

Entre las matrices de duda, son *no sé si* y *me pregunto si* las más claramente interpretadas con tal sentido por los dos grupos de informantes, con cifras en torno al 80%. Es patente la ausencia de percepción de probabilidad en ambos grupos, con excepciones nimias entre los docentes. Por el contrario, en *no sé qué va a ser de* y *vete tú a saber* pierde peso la intelección de duda y aumenta notablemente la preferencia por la categoría 'ninguna', con variaciones según la matriz y el grupo de informantes. Aun así, la mitad de los docentes observa un significado de duda en *no sé qué va a ser de*, mientras que más de la mitad de los nativos lo percibe en *vete tú a saber*. Como hipótesis explicativa de esta línea de respuestas puede apuntarse la presencia de cierto grado de lexicalización en *no sé qué va a ser de* y el carácter de locución verbal de *vete tú a saber*, que haría que para algunos informantes pasara desapercibido el valor dubitativo residente en estas formaciones.

Un fenómeno similar se da con *está por ver*, locución verbal de sentido prospectivo con que el hablante explicita sus dudas sobre el cumplimiento de un hecho o suceso, con una orientación próxima, a nuestro juicio, a la

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

negación. Si bien la mitad de los informantes de ambos grupos captan duda en el ítem, la tercera parte de sujetos opta por la clase 'ninguna'. La condición léxica de la locución podría ser responsable de tal percepción, al igual que se comentó respecto a *vete tú a saber* y *no sé qué va a ser de*.

El ítem con *dudo que* es asumido en gran medida como indicador de duda (60% de docentes y 52% de nativos). Aun así, sobresale una tercera parte de informantes, tanto docentes como nativos, que no percibe duda ni probabilidad (categoría 'ninguna'), tal vez por este matiz de reserva o sospecha acerca del contenido proposicional. En cualquier caso, esta reflexión nuestra no constituye sino un intento explicativo de la elección de esta categoría por un tercio de individuos.

2.3. Predicados de carácter hipotético y el verbo cognitivo *suponer*

(Ítem 4). Unos primos lejanos de Carlos y Carlota, con los que apenas tienen contacto, se casan próximamente. Dice Carlos: Pongamos por caso que nos invitan a la boda. ¿Qué hacemos?
(Ítem 13). Antonio y Juan comentan la noticia de un hombre que ha huido con un billete de lotería premiado, comprado junto a unos compañeros. Antonio le pregunta a Juan: Supón que te pasa a ti eso. ¿Qué harías?
(Ítem 3). Dos compañeros de trabajo, preocupados por el futuro de la empresa, unos minutos antes de que se comuniquen los resultados de una auditoría: Supongo que nos darán información pronto.

Aquí estudiamos los resultados para dos predicados con los que el hablante "pone un ejemplo" o "da por supuesto algo" (*pongamos por caso*) o bien "finge, da existencia ideal a lo que realmente no la tiene" (*supón que*). Se trata, por tanto, de construcciones que plantean una situación que se sabe carente de entidad veritativa, por lo que no cabe hablar de duda o inseguridad sobre su efectuación. Además, comparamos *supón que* con *supongo que*, donde suponer significa "conjeturar, calcular algo a través de los indicios que se poseen" (*DRAE*),[3] cotejo que revela cómo el mismo lexema, dependiendo de su conjugación, se tiñe de un semantismo distinto.

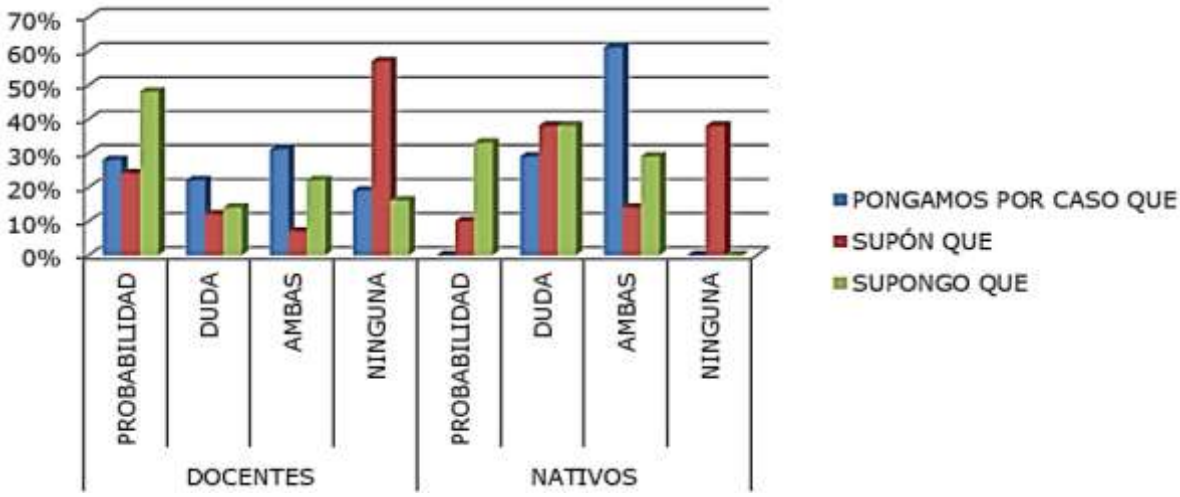


Gráfico 5. Respuestas a los ítems con predicados hipotéticos y con el predicado cognitivo *supongo que*

Es ostensible la disparidad de opiniones suscitada por *pongamos por caso que* entre los docentes, frente a la mayor centralización de los nativos en la categoría de 'ambas' y, en menor medida, en la de 'duda'. Un 19% de profesores y un 10% de nativos se decantan por la categoría 'ninguna', opción que es la defendida por nosotros.

Respecto a *supón que*, pese a ser alto el número de docentes (57%) que optan por la clasificación 'ninguna', no ha de obviarse la suma de porcentajes de las restantes opciones (43%), en absoluto baladí, fenómeno aún más perceptible en los nativos (62%). Evidentemente, la proposición subordinada a *supón que* carece de contenido veritativo, pero su fin ilocutivo es el planteamiento de una hipótesis con el objeto de extraer una consecuencia.

A diferencia de *supón que*, el predicado *supongo que* exhibe incertidumbre. Así lo entiende el 48% de los docentes. Las estimaciones se diversifican en el grupo de nativos, quienes aprecian en este predicado un sentido de probabilidad, duda y 'ambas' en un 33%, 38% y 29% respectivamente.

2.4 Predicados de opinión

(Ítem 10). Pepe intenta distender el ambiente tras una discusión bastante agria con otros miembros de la familia: Me parece que todos nos hemos puesto un poco nerviosos.

(Ítem 16). Dos colegas, indignados porque a uno de ellos le han encargado un trabajo costoso. Ante la preocupación del compañero afectado, su colega le dice: Que tengas tú que encargarte de eso es, como mínimo, discutible.

(Ítem 19). La madre de Juanito está disgustada porque su suegra está malcriando al niño. Un día le dice: ¿No crees que estás siendo demasiado

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

permisiva con él?

Cuando opinamos, emitimos un dictamen. Aunque al opinar no se aserta la proposición, el fin ilocutivo no es transmitir incertitud, sino un parecer acerca de un estado de cosas.

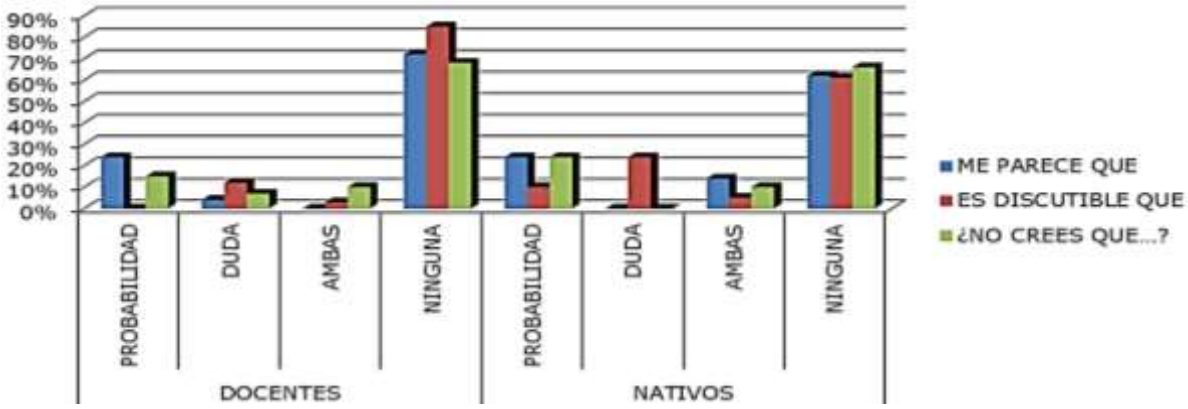


Gráfico 6. Respuestas a los ítems con predicados de opinión

El operador evidencial *me parece que* denota incertidumbre acerca de lo que predica, o bien vehicula la opinión del enunciador.[4] Es este segundo uso el propuesto en el ítem, y los porcentajes de la categoría 'ninguna' evidencian que una amplia mayoría de informantes así lo ha entendido. A este respecto, es preciso apuntar que en ciertos predicados cognitivos no siempre el contexto se revela eficiente para el discernimiento de uno u otro uso, por lo que únicamente la presencia de elementos valorativos y cuantificadores, sintomáticos de la toma de postura del hablante, permite decantarse – no en todos los casos – hacia una intelección de opinión y no de probabilidad.

Lo *discutible* es cuestionable y, por consiguiente, carente de entidad veritativa, lo cual no entraña la comunicación de probabilidad. Esta parece ser la comprensión de los informantes – más prevalente en los docentes –, con un predominio de quienes marcan la categoría 'ninguna' (un 85% de profesores y el 61% de nativos).

En la interrogativa retórica *¿No crees que…?* nos hallamos ante la afirmación encubierta del hablante, quien "favorece explícitamente una determinada opción: la que presenta el signo contrario al que aparece en su enunciado" (Escandell Vidal 1999: 3985), por lo que la opción 'ninguna' era la respuesta esperada y la que efectivamente se constata en los dos grupos de informantes. No obstante, las restantes posibilidades de contestación suman un 32% entre los docentes y un 34% entre los hablantes nativos.

2.5 Predicado desiderativo con *ojalá*

((Ítem 7). Luisito echa de menos a su hermano mayor, que lleva trabajando unos meses en el extranjero. Le dice a su madre: ¡Ojala Ángel venga para mi

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

cumpleaños!

Como ya señalamos previamente, la manifestación de deseos conlleva en su semantismo la incerteza acerca de su efectuación. Ahora bien, su fin ilocutivo reside en la expresión del anhelo de obtener aquello que se ambiciona.

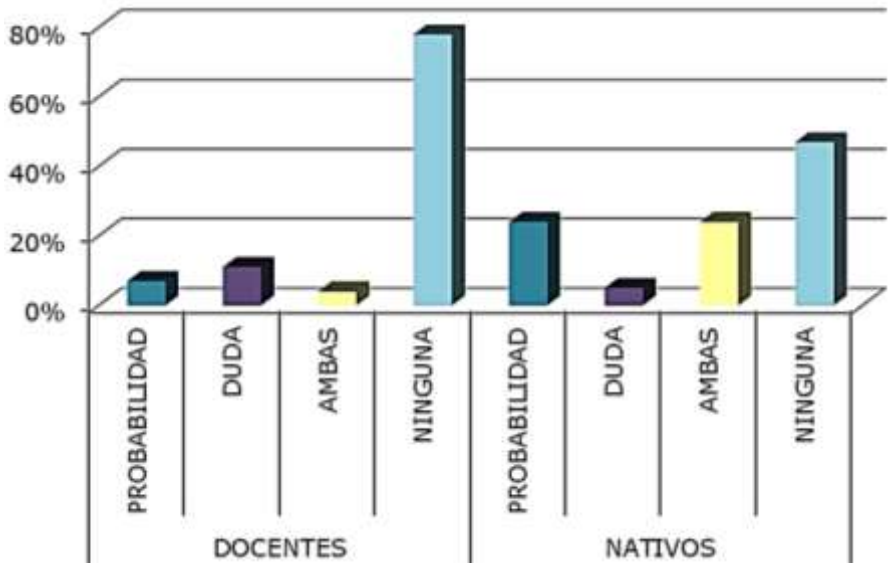


Gráfico 7. Respuestas al ítem con *ojalá*

La mayoría de profesores y casi la mitad de los nativos entienden que el enunciado encabezado por *ojalá* no transmite probabilidad y tampoco duda (categoría 'ninguna'), apreciación con la que coincidimos plenamente. El rasgo de incertidumbre inherente a la emisión de un deseo lleva a algunos informantes a detectar un valor de duda, de probabilidad o de 'ambas', siendo los nativos quienes advierten, en mayor medida, estos aspectos significativos.

3. CONCLUSIONES

El análisis de los datos permite observar una mayor parcelación de los conceptos de duda y probabilidad entre los docentes, nociones que permanecen más indiferenciadas entre los nativos. Con todo, es patente la decantación general hacia la duda en las interrogativas indirectas, así como la percepción preferente de probabilidad en *a lo mejor*, *seguro que* y el morfema de condicional. La dispersión de respuestas aumenta en los dos grupos en los ítems con oraciones hipotéticas (*pongamos por caso*, *supón que*). Respecto a los morfemas de probabilidad, es reseñable en los dos grupos de informantes la inobservancia de un significado de incertidumbre para el futuro concesivo (de modo más unánime entre los nativos), ítem que introdujimos en nuestra curiosidad por saber si se advertía el originario valor de incertidumbre del morfema.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

NOTAS

1 Se trata de formaciones con la siguiente estructura: 'oración de probabilidad, pero + aserción'.
2 Este valor asertivo tan debilitado no obsta para la presencia, en este tipo de oraciones de valor concesivo, de marcas asertivas, según muestra el ejemplo del cuestionario.
3 Las dos acepciones de poner por caso y la de suponer en la forma de imperativo han sido adaptadas, al haber conjugado los verbos que en el texto original del DRAE se hallan en infinitivo (poner, dar; fingir, dar). La última acepción de suponer se transcribe literalmente.
4 No es este el lugar para una disquisición sobre las concomitancias y diferencias entre evidencialidad y modalidad epistémica. Son muchos los criterios que se han barajado para defender su pertenencia a un ámbito común o su adscripción a dominios semánticos diferentes. Remitimos a Dendale y Tasmowski (2001), De Haan (1999, 2000, 2005), Nuyts (2001), López Ferrero (2002), Wachtmeister Bermúdez (2004, 2005), De Saeger (2007) o Cornillie (2009), entre otros muchos autores. Baste decir, simplificando enormemente la cuestión, que los predicados evidenciales remiten a la fuente de información, mientras que los operadores de probabilidad señalan la falta de compromiso con lo enunciado, sin que la fuente de información quede definida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coates, J. (1987). "Epistemic modality and spoken discourse". *Transactions of the Philological Society*, 85 (1), 110 – 131.

Cornillie, B. (2009). "Evidentiality and epistemic modality: On the close relationship between two different categories". *Functions of Language*, 16 (1), 44 – 62.

De Haan, F. (1999). "Evidentiality and epistemic modality: setting boundaries". *Southwest Journal of Linguistics*, 18, 83-101.

De Haan, F. (2000). "The relation between modality and evidentiality". En R. Müller y M. Reis (Eds.), *Modalität und Modalverben im Deutschen* (pp. 201 – 216). Hamburg: Helmut Buske Verlag.

De Haan, F. (2005). "Encoding speaker perspective: evidentials". En Z. Frajzyngier, A. Hodges y D. Rood (Eds.), *Linguistic Diversity and Language Theories* (pp. 379 – 397). Amsterdam: Benjamins.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

De Saeger, B. (2007). "Evidencialidad y modalidad epistémica en los verbos de actitud proposicional en español". *Interlingüística,* 17, 268 – 277.

Dendale, P. y Tasmowski, L. (2001). "Introduction: Evidentiality and related notions". *Journal of Pragmatics*, 33, 339 – 348.

Escandell Vidal, M. V. (1999). "Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos". En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 3929 – 3991). Madrid: Espasa Calpe. 3.

Flamenco García, L. (1999). "Las construcciones concesivas y adversativas". En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 3805 – 3878). Madrid: Espasa Calpe. 3.

López Ferrero, C. (2002). "La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad". En F. Luttikhuizen (Ed.), *V Congrés Internacional sobre llengües per a finalitats específiques. The Language of International Communication* (pp. 164 – 172). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Lyons, J. (1977/ 1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.

Nuyts, J. (2001). "Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions". *Journal of Pragmatics*, 33, 383 – 400.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. Disponible en: http://www.rae.es/rae.html

Wachtmeister Bermúdez; F. (2004). "La categoría evidencial del castellano: metonimia y elevación de sujeto". *Boletín de Lingüística*, 22, 3 – 31.

Wachtmeister Bermúdez, F. (2005). *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Tesis doctoral (Phd). Stockholms Universitet. Institutionen för Spanska, Portugisiska och Latinamerikastudier.

POWERPOINT: MÁS ALLÁ DE LAS PRESENTACIONES TRADICIONALES

Paz Bartolomé Alonso
Centro de Estudios Hispánicos
Universidad Antonio de Nebrija
pbartolo@nebrija.es

RESUMEN
Fue en 1984 cuando Bob Gaskins, estudiante de Berkeley, ideó una nueva forma desconocida hasta ese momento de presentar contenidos, que todos conocemos como PowerPoint, cuando aún ni siquiera se sabía de la web 1.0, nacida en 1993.
La evolución de las TICs ha sido constante desde entonces, y actualmente se habla incluso de la web 5.0 o "red sensorial-emotiva". Sin embargo, los usuarios medios seguimos utilizando PowerPoint prácticamente como en sus inicios: diapositivas llenas de texto y animaciones que aburren, distraen, no son efectivas y que el presentador lee sin motivo aparente.
Por otro lado han aparecido programas y herramientas de autor que han venido a sustituir las primitivas presentaciones PPT (Prezi, Glogster, Presenter, Zoho, LIM…) y que compiten con ellas, resultando vencedoras en la mayor parte de las ocasiones, tanto por su versatilidad y su capacidad multimedia, como por el posible uso interactivo y facilidad de uso.

Palabras clave: PowerPoint, presentaciones, aprovechamiento de PPT

ABSTRACT
It was in 1984 when Bob Gaskins, a student at Berkeley, devised a new way to present contents, that we all know as PowerPoint, even when no one even knew of the web 1.0, born in 1993.
The evolution of ICT has been steady since then, and now there is even talk of web 5.0 or "sensory-emotional network." However, users continue to use the media as PowerPoint practically in its infancy: slides full of text and animations that bored, distracted, are not effective and that the presenter reads no apparent reason.
On the other hand there have been programs and authoring tools that have replaced the primitive PPT presentations (Prezi, Glogster, Presenter, Zoho, LIM ...) and competing with them, being victorious in most of the time, both for its versatility and multimedia capabilities, as the possible interactive use and ease of use.

Keywords: PowerPoint, presentations, use of PPT

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Desde que Microsoft, empresa a la que pertenece PowerPoint, compró el programa (entonces denominado Presenter), este se ha ido modificando, mejorando y adaptándose paralelamente a la evolución de las TICs y hoy en día nos permite crear presentaciones interactivas, con inserción de elementos multimedia (audio, vídeo) y capaces de hacer que el alumno se implique en su contenido. Además se han creado algunos complementos gratuitos para Office, como Interactive Classroom, por medio del cual podemos crear preguntas de opción múltiple, verdadero o falso y algunas más, que proporcionan a la presentación un elemento interactivo desconocido por muchos usuarios. También hay otras aplicaciones que mejoran el clásico PPT, como Microsoft Mouse Mischief, que nos ayuda a crear una presentación con varios "mouse" o participantes en una sesión como si de una pizarra digital se tratase, o Microsoft Producer for PowerPoint, aplicación con la que podemos ver las presentaciones en la web.

Con este artículo aprenderemos a sacar mayor provecho a las presentaciones PPT, para que resulten realmente eficientes y prácticas. Asimismo realizaremos un análisis de las características positivas y negativas de algunas presentaciones PowerPoint.

En primer lugar evaluaremos cómo vienen siendo utilizadas las presentaciones PPT y cuáles son los errores que se cometen con ellas. Así pasaremos a enumerar y ejemplificar una lista de pautas para la confección de presentaciones efectivas.

En segundo lugar se analizarán los métodos existentes para realizar actividades interactivas con PowerPoint, para pasar a continuación a las formas de inserción multimedia y las posibilidades que nos ofrece de aplicar en nuestras clases el trabajo colaborativo.

Los objetivos principales de este trabajo son, por lo tanto:

1. Analizar para qué fue creado y desarrollado el software que hoy todos conocemos como PowerPoint.
2. Analizar el mal uso que se hace del programa y explicar cómo mejorar los resultados del mismo para que sea efectivo.
3. Exponer los métodos existentes para que PowerPoint sea interactivo y facilite el trabajo colaborativo con/entre nuestros estudiantes.
4. Proponer la utilización de PPT en un curso real.

2. PRESENTACIONES: ERRORES COMUNES Y PAUTAS DE ELABORACIÓN

Muchas personas (generalmente especialistas en TICs o en software educativo) están absolutamente en contra de las presentaciones PPT. Sin embargo y basándonos en la realidad, es cierto que millones de docentes lo

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

utilizan a diario en sus clases. ¿Qué tiene PowerPoint que gusta tanto? ¿Por qué a muchos no les satisface?

Nosotros consideramos que el problema no es del programa en sí, sino del (buen/mal) uso que se hace de él. Puede ser una buena opción utilizándolo bien y para lo que mejor hace: ejemplificar nuestro discurso, ya sea este una clase, una defensa de un trabajo académico o la venta de un producto. Una opinión similar a la nuestra la aportó Richard E. Mayer en una entrevista que concedió en 2004:

> I do not think it makes sense to refer to PowerPoint as a method. Instead... PowerPoint is a medium that can be used effectively — that is, with effective design methods — or ineffectively, that is with ineffective design methods. We would not necessarily say that books are rarely a good method, because books can be designed using effective or ineffective methods.

O como su colega John Sweller afirma: "The use of the PowerPoint presentation has been a disaster. It should be ditched".
E incluso hay personas excesivamente extremistas, como Frank Frommer (2011), quien afirma rotundamente:

> El programa informático PowerPoint es una de las herramientas más peligrosas de la actualidad. Con este programa se puede enmascarar la realidad hasta hacerla irreconocible. […] el uso indebido de este programa ha llevado a errores impensables a lo largo de su existencia. Manipuladora y artera, esta herramienta sirve para distorsionar la realidad al tiempo que genera confusión. Un ejemplo terrible fue el uso de este programa durante la Guerra del Golfo. Como dijo un general de los marines, el día que entendamos los gráficos podremos ganar la contienda.

Sin llegar a estos límites, las carencias que se le imputan a PowerPoint, repetimos, NO SON DEL PROGRAMA EN SÍ MISMO, SINO DE LA MALA O BUENA UTILIZACIÓN QUE SE HAGA DE ÉL.
¿Y cuáles son esas carencias o errores? (1)

- Utilizar PPT como si fuera Word.
- Leer las presentaciones u obligar a la audiencia a que lo haga (En este sentido Sweller (op. cit) dice: "but it is not effective to speak the same words that are written, because it is putting too much load on the mind and decreases your ability to understand what is being presented"). (2)
- Llenar las diapositivas de texto, gráficos, imágenes o animaciones.
- Apagar la luz completamente cuando presentamos con PPT.
- Utilizar colores sin contraste con el fondo de la diapositiva.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

- No planificar las presentaciones.
- No tener en cuenta el tipo de audiencia para el que va dirigida la presentación.
- Confundir seriedad y academicismo con tedio.

Por lo tanto, los elementos que debemos tener en cuenta antes de hacer una ponencia, venta de productos, defensa de trabajo académico o clase de ELE, son los siguientes:

- **A quién** va dirigida la presentación: No es igual un grupo de estudiantes de español que un tribunal de una defensa de un master o que el público de una conferencia sobre la pesca del salmón noruego.
- Organizar y planificar la presentación: Debemos hacer un esquema previo con la **idea principal** y las ideas secundarias de la presentación. Además esta constará de Introducción, Contenidos y Conclusión. Hay que evitar el cortar y pegar. Es un documento diferente y con una interfaz distinta, que debemos **proyectar** cuidadosamente.
- Si se puede, hay que intentar que las diapositivas **impliquen también a la audiencia**, pero no leyendo un texto largo y aburrido, sino por medio de preguntas o imágenes alusivas al tema que estemos tratando. Como dice Daniel Silverman (2014): *La estrella de la presentación son los asistentes, no el presentador. Solo mediante este cambio de paradigma es que una presentación se vuelve efectiva.*
- La presentación hay que **prepararla** en profundidad, de tal modo que no estemos todo el tiempo mirándola, sino de cara al público, conectando con ellos y evitando que el PPT se convierta en el centro de la reunión.

En cuanto al diseño, tendremos en cuenta lo siguiente:

- Evitaremos en la medida de lo posible las plantillas institucionales, que normalmente ya son una diapositiva en sí mismas.
- Evitaremos asimismo el exceso de texto: PowerPoint no es Word, como apuntábamos anteriormente; tampoco es una forma de hacer resúmenes y no se puede utilizar el modo "copiar→ pegar". PowerPoint es una ayuda, un elemento que apoya lo que el ponente dice, pero no es el centro de la ponencia en sí mismo. Si se usa texto, ha de ser con una fuente grande y que contraste con el fondo.
- No usaremos demasiadas animaciones, solo aquellas que ayuden a ejemplificar el tema.
- En cuanto a gráficos e imágenes, utilizaremos uno/a por diapositiva, nunca más.
- Pensemos que PowerPoint no ha sido creado para imprimir ni para estudiar sobre él. Es tan solo un esquema visual.

Normalmente, el resultado inevitable de los errores anteriores es:

1. Si apagamos la luz, nos sentamos y empezamos a hablar, la audiencia…

a. …se duerme
b. …deja de escuchar al ponente
c. …desconecta del discurso

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2. Si miramos y leemos la presentación y no a la audiencia, esta…
a. …se aísla
b. …se aburre
c. …piensa: "¿para qué está el ponente si puedo leer yo solo el texto de las diapositivas?"

4. CREACIÓN DE ACTIVIDADES CON POWERPOINT

Hay varias formas de crear actividades con PowerPoint. Veamos las más interesantes:

1) Utilizando las acciones y las animaciones que vienen por defecto en el programa:

Podemos ver ejemplos estupendos de esto en http://9letras.wordpress.com/2011/04/04/atencion-y-memoria-ejercicios-en-powerpoint-interactivos/

2) Por medio de actividades creadas en Flash y guardadas localmente o en la nube:

Figura 1: Inserción de Shokwave Flash Object

3) Utilizando Visual Basic: utilizando el código más básico, que es *MsgBox "texto que queremos que salga en la ventana"*:

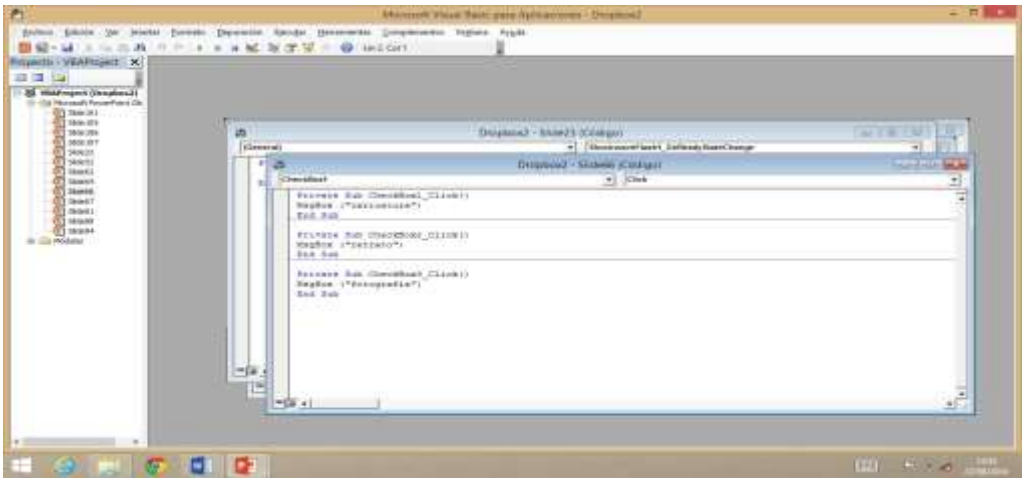


Figura 2: código de Visual Basic

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

5. INSERCIÓN MULTIMEDIA Y TRABAJO COLABORATIVO

En PowerPoint podemos insertar fotos, diagramas, animaciones, audio y vídeo (tanto almacenados localmente –en el ordenador o en un disco duro-, como colgados en la red, y archivos .swf –flash-), siguiendo diferentes métodos.
Normalmente los vídeos que queremos insertar en una diapositiva son de Youtube, Vimeo u otros que tenemos en el ordenador. Hay varias formas de hacerlo, pero la más rápida y eficaz es por medio de la pestaña Programador (en versiones de Office anteriores a 2013) o Desarrollador (en Office 2013) de la siguiente forma:

- Pestaña Programador o Desarrollador:

Figura 3: pestaña Programador/ Desarrollador

- También podemos insertar audio o vídeo desde la pestaña INSERTAR:

Figura 4: Insertar

En cuanto al **trabajo colaborativo**, hay varias herramientas que permiten compartir una presentación PPT, como Google One Drive o el mismo PowerPoint 2013:

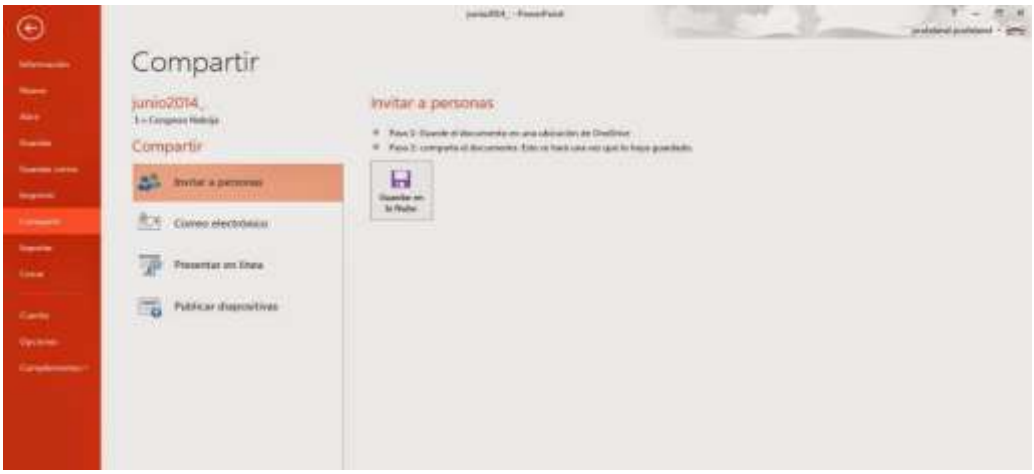


Figura 5: Compartir y colaborar

5. CONCLUSIONES

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

- ¿Para qué sirve PowerPoint? ¿Para qué fue creado?
Evidentemente sirve para apoyar los contenidos del ponente o profesor, nunca para sustituirlo.
Pensemos en el caso de un cepillo de dientes: ¿para qué sirve? Podemos decir que sirve para limpiar las juntas de los baldosines, por ejemplo, o para frotar un objeto de plata, pero no es esa la función principal para la que fue creado.
Eso mismo ocurre con PowerPoint.
- ¿Cómo se debe utilizar? ¿Qué hay que tener en cuenta para hacer una presentación efectiva, dinámica, que implique a la audiencia?
Como respuesta básica a estas preguntas seguiremos la máxima: MENOS ES MÁS (menos texto, menos animaciones, menos gráficos…) y nunca orientada al presentador. Como dice Edward Rolf Tufte: "el programa se usa más a menudo para tranquilizar al presentador que para llamar la atención de la audiencia." (3)
- ¿Qué aporta que contribuya a mejorar nuestras clases o discursos?
Aporta dinamismo, creatividad y apoyo al ponente.

Como hemos comprobado, PowerPoint puede resultar un método estupendo y eficaz de práctica y apoyo en nuestras clases, siempre y cuando aprendamos a usarlo bien.

NOTAS

(1) Pensemos en la siguiente situación: asistimos a un mitin político de nuestro candidato favorito a las inminentes elecciones del país. No encontramos sitio delante, con lo cual nos sentamos al final de la sala. El ponente llega, apaga la luz, abre un PowerPoint lleno de texto con los planteamientos de su candidatura, se sienta y empieza a leer… ¿votarías a este político?
(2) La teoría cognitiva sugiere que la memoria se puede utilizar con dos o tres tareas simultáneas durante un período de unos pocos segundos. Más de eso y la información comienza a perderse.
(3) Autor de la famosa cita "Power Corrupts. PowerPoint Corrupts Absolutely".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Marañón, Gonzalo (2013). De la muerte por PowerPoint al vértigo por Prezi. *El Arte de Presentar (EAP)*. En línea: http://www.elartedepresentar.com/2013/06/de-la-muerte-por-powerpoint-al-vertigo-por-prezi/

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Frommer, Frank (2011). *La pensée PowerPoint. Enquête sur ce logiciel qui rend stupide.* Colección « Cahiers libres ».
Ver http://elpais.com/diario/2010/10/20/radiotv/1287525602_850215.html

Mayer, Richard E. (2001). Multimedia learning. Cambridge University Press.

Moll Vaquer, Santiago (2013). ¿Por qué no utilizo PowerPoint en clase? *Justifica tu respuesta*. En línea: http://justificaturespuesta.com/por-que-no-utilizo-powerpoint-en-clase/

Pc World (2012). Las peores presentaciones de PowerPoint del mundo. *Pc World Mexico.* En línea: http://www.pcworld.com.mx/Articulos/22546.htm

Pisani, Francis (2010). Del mal (y del buen) uso de las presentaciones PowerPoint. *Confidencial*. En línea:
http://www.confidencial.com.ni/articulo/553/del-mal-y-del-buen-uso-de-las-presentaciones-powerpoint

Silverman, Daniel (2014). Ni antipáticos ni simpáticos… ¡empáticos! *Diseño de presentaciones.* En línea:
http://disenodepresentaciones.wordpress.com/2014/08/14/ni-antipaticos-ni-simpaticos-empaticos/

Sweller, John (2003). Evolution of Human Cognitive Architecture. *The Psychology of Learning and Motivation*, Volume 43. Brian Ross. San Diego: Academic Press.

Tufte, Edward Rolf (2003). The cognitive style of PowerPoint. Graphics Pr.

Ejemplos de buenas presentaciones

Mikoluk, Kasia (2013). Las 8 mejores presentaciones de PowerPOint: ¿Cómo crear presentaciones que enganchen? *Udemy*. En línea: https://www.udemy.com/blog/las-8-mejores-presentaciones-de-powerpoint-como-crear-presentaciones-que-enganchen/

Silverman, Daniel (2011). Muerte por PowerPoint. En línea: http://www.slideshare.net/slideshow/embed_code/10609433

THE EFFECTS OF ASSESSMENT FOR LEARNING (AFL) ON THE MOTIVATION OF LOWER ACHIEVING LANGUAGE LEARNERS

Rachel Lofft Basse
Universidad Autónoma de Madrid
rachel.lofft@uam.es

RESUMEN
Este artículo investiga los efectos de la evaluación para el aprendizaje (EpA) en la motivación de alumnos de bajo rendimiento en colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. EpA es una forma de evaluación alternativa en que los profesores podrían establecer objetivos de aprendizaje concretos, dar feedback y hacer que los alumnos utilizan auto-corrección y la evaluación por pares (Sutton, 1995) para llenar lagunas de aprendizaje. Tras la investigación de AICLE, la evaluación ha sido poco representado (Llinares, Morton y Whittaker, 2012). Aun así, se puede considerar que tiene una plaza de gran importancia para conectar el lenguaje y contenido dentro del aula bilingüe. El objetivo de este estudio es evaluar si la EpA tiene algún efecto en la motivación de alumnos de bajo rendimiento a través de un análisis cualitativo de unas entrevistas.

PALABRAS CLAVE: *evaluación para el aprendizaje, motivación, AICLE, alumnos de bajo rendimiento*

ABSTRACT
This paper presents research carried out on the practice of Assessment for Learning (AfL) and student motivation in primary CLIL classrooms in Madrid. AfL is an alternative approach to traditional assessment in which teachers establish clear learning objectives, use effective questioning methods, provide feedback, and encourage pupils to use peer and self-correction (Sutton, 1995) for students to fill learning gaps (Black and Wiliam, 1998). Within the scope of CLIL investigation, assessment has been an underrepresented research area (Llinares, Morton and Whittaker, 2012) yet an argument could be made that it is essential in connecting content and language. The aim of this study is to examine whether teachers' use of AfL has an effect on the motivation of lower achieving CLIL students through a qualitative analysis of motivational interviews.

KEYWORDS: assessment for learning, motivation, CLIL, lower achievers

1. INTRODUCTION

This study seeks to determine the effects of Assessment for Learning (AfL) on the motivation of lower achieving learners in primary school. Assessment for Learning is an alternative approach to traditional summative assessment in which teachers establish clear learning objectives, use effective questioning methods, provide feedback, and encourage pupils to use peer and self-correction (Sutton, 1995) for students to fill learning gaps (Black and Wiliam, 1998). AfL developed out of a push for assessment reform implemented by groups such as the Assessment Reform Group in Great Britain and the Pearson Assessment Training institute in the United States.

The consensus of these groups was that schools and governmental programs must move away from standardized testing, which may be emotionally damaging to students (Shohamy, 2001) and instead use assessment as a tool to empower and motivate students (Stiggins, 2007). According to Stiggins, traditional assessment, which is heavily reliant on testing, divides students into those who are on a "winning streak" or "losing streak". Students on a winning streak will feel empowered with their success and progress and go on to seek challenges. Conversely, those on a losing streak may see their poor test marks as evidence of failure and fall into a cycle of self-defeat (Stiggins, 2007).

In the scope of the Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which assessment is an integral yet often under researched area (Llinares, Morton and Whittaker, 2012) special attention must be paid to lower achieving. With the challenge of learning content and language simultaneously, it is important not to ignore the burden felt by students who are on the lower end of the achievement spectrum. This is to ensure that these learners are not left behind and feeling demotivated, which could lead to disillusionment with language learning altogether. This study seeks to examine the effects of AfL on the L2 motivation of lower achieving learners in primary CLIL classrooms.

2. METHODOLOGY

Participants for this study came from bilingual primary schools located in Madrid, Spain. The two groups of students were from Year 5 (10-11 years old) citizenship classes. One teacher had undergone training in AfL techniques, while the other teacher used traditional assessment. Three lower achieving students from each group were selected at the discretion of the teacher to participate in a 5-7 minute interview in order to determine their motivation in learning a second language.

The interviews were based on an adaptation of the Student Motivational State Questionnaire (Guilloteaux and Dörnyei, 2008). The original questionnaire is sub-divided into three categories, allintegral to student

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

motivation, which include: *attitude toward the course; linguistic self-confidence; anxiety in the L2 classroom*. A fourth category, *test anxiety*, was added in order to gage the effects of different approaches to evaluation on the students.

The students were interviewed in Spanish in order to interviews were conducted in Spanish and later translated into English. Since the students were lower achievers and struggled in order to communicate in English, which was their second language, the interviews were conducted in Spanish so that they could feel free to express themselves in their native tongue. The interviews were video recorded, transcribed and analyzed qualitatively in order to determine the motivation level of each group of students.

3. RESULTS

3.1. Attitude Toward the Course

The first round of questions inquired as to the lower achieving students' attitudes toward their citizenship courses. Almost all pupils in both groups responded saying that they enjoyed the class in general. The AfL students explained that each week, the teacher reads a story that ties in with the theme of the class and they play games and work in groups. The non-AfL students also responded positively, with the exception of one student who was more neutral. It is possible that this student was comparing this course to other courses that they liked more, and had a more neutral attitude to citizenship. In general, the attitude toward the course for most students was positive.

Extract 1: What Do you Think of the Citizenship Courses?
Non-AfL STU 2: *They're not bad, but they're not the best.*

None of the students thought that citizenship courses were very difficult, though one AfL and two non-AfL students answered that the course was neither easy nor difficult. It seemed that all students enjoyed the class and at times wished it would last a bit longer. The exception was one AfL student who stated that the answer depends on the theme of the class.

Extract 2: When Your Citizenship Classes End, Do You Sometimes Wish They Would Last Longer?
AfL STU 1: *Sometimes I do and others…no. Because there are times when it's a little bit boring.*

Occasional boredom is a sentiment that may be expressed by students in almost any course, depending on their interest in the theme. Therefore, this response may be typical to all students, not only lower achievers, in all different subjects. In the following question, which asked students if they

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

worked hard in citizenship to make the teacher happy, one of the non-AfL students also answered that sometimes they did not, also due to boredom.

Extract 3: Do You Work Hard in Citizenship to Make the Teacher Happy?
***Non-AfL STU 2**: I don't know because sometimes I get a little bored.*

Despite occasional boredom, all students claimed that topics covered in English would be useful in the future. Various reasons included: when students were older they would be able to understand English, know how to behave in the city and understand democracy. In conclusion, with the exception of certain situations, the students demonstrated positive attitudes toward their citizenship courses.

The next part of the interview focused on the lower achieving students' attitudes toward learning in English. The first question asked whether students liked learning in English in general, which generated all positive responses. Two students, one AfL and one non-AfL reasoned that learning in English would allow them to travel to different places in the future and make more friends. Two of the AfL students said that learning in English allowed them to learn new things, and two of the non-AfL students did not cite a specific reason, though one non-AfL student claimed they liked learning in English though it was difficult at times.

While most students liked learning in the L2, one AfL and two non-AfL students said that they preferred to learn in Spanish. The other three students said they would rather learn in English for traveling purposes in the future and one AfL student said they would rather learn in English because they already had access to Spanish at home.

Extract 4: Do You Prefer to Learn in Spanish or English?
***AfL STU:** (I like learning in English) because my parents can teach me in Spanish.*

The next question tracked whether students found learning in English to be easy or difficult. All of the AfL students agreed that it was difficult, with one student pointing out the ease with which their own native tongue can be learned.

Extract 5: Do You Prefer to Learn in Spanish or English?
***AfL STU:** More than in Spanish. Because I was born in Spain, so I know more Spanish than English.*

The non-AfL student were more mixed in their answers, with one staying no, and the other two citing that it depends on the vocabulary and the quality of teaching. Though some found learning in English is difficult, all students agreed that it would be useful to them in the future be it for career, travel purposes or simply making new friends.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

In general, despite the difficulty of learning English as an L2 and learning content in English, students displayed a positive attitude toward English and seemed to be confident as to their abilities.

3.2 Linguistic Self Confidence

The third portion of the interview focused on students' linguistic self-confidence in terms of their own language learning abilities. In the first question, the students were asked whether they thought their classes were going well at that point in the trimester. Almost all students responded positively, with the exception of one AfL student who said that so far, they were average.

The following question focused on the classes taught in English and if students anticipated higher marks. Two students from each class said that they expected their marks to be high, while one student from each class remained unsure. These uncertainties stemmed from entirely different reasons. One AfL student was worried about the teacher placing a lot of emphasis on homework. The non-AfL student indicated lower marks due to a lack of English background at home.

> Extract 6: Do You Think that Your English Classes Are Going Well This Trimester?
>
> **Non-AfL STU:** Well (shakes hand indicating so-so) I think so-so, eh?...*It's hard for me to study because in my family, nobody knows English.*

This was the first time in the interview that any student made reference to family background affecting linguistic performance. It is probable that many students came from homes in which there was little exposure to English, and possible that many of the parents did not have a high level of the language. Therefore, the majority of this student's classmates were in a similar position in which they did not have the resources at home to get help studying for their English subjects.

Lower achieving students believed that their English classes were going well during the trimester, with only one from each class stating that they were unsure. One AfL student claimed to have difficulty with certain areas of grammar, such as adjectives and adverbs, while a non-AfL student stated that sometimes the classes went well and other times they did not. When asked why, the student mentioned something about the teacher and referenced boredom as another factor.

The next question, which asked students whether they believed that one day they would be capable of speaking English well, produced an interesting dichotomy of results. While all non-AfL students responded "yes" without hesitation, two AfL students did not feel confident in their future language abilities.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Extract 7: Do You Think That One Day You Will Be Capable of Speaking English Very Well?

AfL STU: *I don't know because it's very difficult.*

AfL STU: *Mmm…I don't know. Maybe if I study a lot of English, yes.*

Despite these reservations, the lower achieving students from both classes felt that they were learning a lot of English in their current trimester. However, some commented that they did not always understand instructions given by the teacher. One AfL student stated that sometimes the instructions were unclear, but with some repetition they were easy to understand. However, two of them claimed that classroom instructions were frequently hard to understand. Relating back to the teacher discourse extracts analyzed in the first discussion section, there were times in which the non-AfL teacher's examples of signposting were brief, and did not contain sufficient explanation. Therefore, it might be difficult for some lower achieving non-AfL students to follow the flow of the lesson and understand what they were expected to do next.

Another major discrepancy occurred when students gave their opinions regarding their anticipated marks in classes taught in English. While all non-AfL students claimed that they expected high marks, two AfL students did not believe they would obtain a high mark and one student did not respond. While one student cited behavioral problems as having an effect on grades, the other student simply claimed that the classes taught in English were too difficult.

Extract 8: Do You Think That You Are Going to Pass The Subjects Taught in English?

AfL STU: *I don't know, because there are some classes that I don't behave really well in.*

AfL STU: *But not a very good grade. I don't think so. Because it's that…eh, ((smiles and looks at camera)). I don't know. Because they are so difficult.*

Since AfL de-prioritizes marks, it is unsurprising that the students are unsure of where they stand in the class. The purpose is to change classroom culture into an environment where grades are devalued and the focus is on filling learning gaps. Nevertheless, this approach may have the potential to create uncertainty, especially in lower achieving students who already may be insecure in their abilities. It is unclear whether AfL students are familiar with the criteria for achieving a high mark. According to the previous extract, one student believed that his mark could be affected by behavior, however, there was no evidence from the class recordings or teacher interviews of behavior affecting marks negatively.

Finally, all lower achieving students gave the same response on the last two questions in Linguistic Confidence section. Each pupil responded that their participation in class depended on their understanding of the material. If they

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

did not fully grasp the content, they did not make an effort to participate and the opposite was true when they felt confident with their comprehension. In the final question, all students agreed that if they studied hard for an exam, it would improve their English level, though one non-AfL student pointed out that studying might be enough to make improvement.

Extract 9: If You Study a Lot For an Exam, Do You Think it Will Improve Your English Level?
Non-AfL STU: *Well, studying you learn more, but with other things also.*

Based on student responses in this section, it is clear that the non-AfL students demonstrate more linguistic self-confidence than the AfL students. The AfL students lacked confidence in their ability to perform well and achieve high marks in their classes taught in English, and did not believe that their future self would be able to achieve a high level of English. Despite the fact that they were low achievers, the non-AfL students held a positive view of their own language abilities. While they realized that learning English was difficult, they believed that they would be capable of achieving a high L2 competence and achieve high scores in their English classes.

3.3 Anxiety in the L2 Classroom

In the next section the students were asked to concentrate on the anxiety that they felt when they were in class and expected to speak English. The first question centered on whether or not the students worried that they would make mistakes when speaking English. Four students, two from each group, answered that they did worry, though two of these students could not pinpoint exactly why they worried so much. The other students were able to clearly elaborate on the reasoning for their worry.

Extract 10: Do You Worry A Lot About Making Mistakes When You Are Speaking English?
AfL STU: *Yes, because some things, maybe, eh, well, saying instead of "team" maybe /taim/ like the time, and that…like the…and sometimes I make mistakes like they (the words) are…almost the same like "mouse" and "house" and instead of saying "mouse" I say "house" ((smiles))*
Non-AfL STU*: Yes, ah, because I'm not very sure/ confident and it's that I worry that I don't know English very well*

While the reasoning for the AfL student was based predominately on incorrect lexical selection, the response from the non-AfL student concerned a lack of confidence. This worry is more of a concern, as it may be more difficult for a teacher to change a student's core confidence than alter their pronunciation. This leads into a comment made by another student from the non-AfL class in response to the following question. The students were all asked whether they were afraid that classmates would laugh if they made a

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

mistake when speaking English. All students answered "no" with the exception of one student from the non-AfL class.

Extract 11: Are You Scared That Your Classmates Will Laugh At You When You are Speaking English in Class?

Non-AfL STU: *Sometimes. Because I'm embarrassed that everyone will laugh at me.*

Fear of being laughed at or ridiculed may be perceived as one of the most debilitating experiences of language learners. When asked whether this had transpired in the past, the student claimed that it had not and that no peers had ever laughed before. Nevertheless, this innate worry was still an issue and it may be perceived as a lack of linguistic self-confidence. This student may be able to benefit from AfL techniques such as thumbs up/ down and stoplights in order to understand that some classmates may be feeling similar anxiety.

Finally, the last question regarding L2 classroom anxiety prompted students to address whether they felt more nervous in classes taught in English than in Spanish. Surprisingly, all AfL students answered that they did feel more nervous, at least sometimes. Only one non-AfL student answered that they felt "a little more" nervous since it is "more difficult to learn in English." The remaining non-AfL students said that they felt no nervousness whatsoever. On the contrary, AfL students were quite vocal about the source of their worry.

Extract 12: Do You Feel More Nervous in Classes Taught in English Than in Classes Taught in Spanish?

AfL STU 1: *Sometimes yes, and other no. Because some are…a little difficult…and….and…and in math, for example, I understand better.*

AfL STU 2: *Yes. Because in English, I'm learning more and in Spanish….I already know how to speak Spanish ((talking about being nervous to raise hand)) Because…because….if I make a mistake or something like that.*

AfL STU 3: *Yes. Because…more nervous because when the teacher calls on me to come and tell a story or something, I get tongue tied and….I don't know what happens. And in Spanish language, for example, if I have to do a story in Spanish, well, I don't worry a lot because I know how to read well.*

It is clear to see that each student has a distinct reason for feeling more nervous in English class. The first two students cite the fact that learning English is more difficult than most subjects and the second even claims to avoid raising their hand in for fear of making a mistake. In contrast, the third student states that the worry comes from speaking or reading in front of the class. Whatever the reason, the significance of these responses comes from

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

the fact that almost all lower achieving AfL students felt nervous in classes involving English whereas almost none of the lower achieving non-AfL students shared this negative reaction.

One possible explanation for this may be that due to the nature of the AfL techniques present, there is more demand on all students, especially the lower learners, to participate and engage in the lesson. This could be one of the possible causes for lower achieving AfL students to experience more worry than non-AfL students. Based on the previous responses, it is clear that these lower achieving AfL students exhibit more anxiety than non-AfL students in regards to learning in English.

3.4 Test Anxiety

In the final part of the interview, students were questioned in regarding their test anxiety and asked whether testing versus certain activities allowed them to improve their English. Unsurprisingly, every student revealed that they got more nervous when they took an exam in English rather than in Spanish. This nervousness in most cases results from comprehension and the fact that the students could express themselves better in Spanish than in English.

> Extract 13: Do You Get More Nervous When You Have to Take an Exam in English Than When You Have To Take An Exam in Spanish?
> ***AfL STU:*** *Yes, because I don't understand some words and so, well, I can make a mistake.*
> ***Non-AfL STU:*** *Yes because I'm so nervous that I'm going to make a mistake on something. Because I'm so nervous that…that maybe I write faster so I make more mistakes.*

This reaction is to be expected, since it is much more challenging for most individuals to be assessed in an L2 rather than in an L1. Also expected was the fact that each student stated that they preferred activities to taking exams

4. CONCLUSIONS

In general, students from both groups displayed a positive attitude toward their citizenship courses and learning English in general. However, it seems that the AfL students displayed more insecurity in terms of self-confidence saying that they were unsure of whether they would pass their English classes and felt that sometimes they were not understood by others when they spoke English. This could be, in part, due to the nature of AfL, which encourages students to engage in peer and self-correction. While these methods might be beneficial to most students, it is possible that they have a negative effect on students that are already in the lower end of the spectrum in terms of classroom performance. While AfL has been proven to have a positive overall effect on student achievement, more research is needed

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

focusing on the psychological effects of its implementation, namely on specific subsets of the classroom that are lower performing. Further understanding of alternative approaches to assessment is needed in order to determine whether it may be a viable option for implementation in the CLIL classroom.

REFERENCES

Black, Paul, Wiliam, Dylan (1998). ¨Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment¨. Phi Delta Kappan. 80 (2). 139-148.

Dörnyei, Z. & Guilloteaux, Marie J. (2008). "Motivating Language Learners: A Classroom Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation." TESOL Quarterly. Vol. 42. No. 1. 55-77

Llinares, Morton and Whittaker (2012). *The Roles of Language in CLIL.* Cambridge: Cambridge University Press.

Shohamy, Elana. (2001) *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests.* London: Longman.

Stiggins, Rick. (2007) "Five Assessment Myths and their Consequences." Education Week.

Sutton, Ruth. (1995). *Assessment for Learning.* Oxford, England: RS Publishers.

WHAT DO OUR STUDENTS SEE? ORTHOGRAPHIC AND PHONOLOGICAL EFFECTS IN BILINGUAL VISUAL WORD RECOGNITION

David Beard
University of California Davis
dbeard@ucdavis.edu

ABSTRACT
How second language learners represent and process cognates throughout development is an interesting area of inquiry to teachers, researchers, and learners alike. Cognates, as opposed to other word translations, are unique to learn in L2 because they share form (i.e. orthography, phonology, or morphology) and meaning, (i.e. semantics) with their L1 counterparts, essentially creating a class of words with special properties in bilingual memory. The present study provides insight into the nature of these results by looking at the effects of orthography and phonology in detail. Experiments with cognates that are categorized accordingly have yielded preliminary results that show a facilitatory effect of orthography over phonology. The results of this study serve the teaching as well as study of L2 lexical development.

Keywords: Second language vocabulary development, Psycholinguistics, Cognates, Visual word recognition

RESUMEN
Las formas cómo los aprendices de segundas lenguas representan y procesan cognados a lo largo de su desarrollo es un área de investigación interesante para profesores, investigadores y estudiantes. Los cognados, a diferencia de otras palabras, implican un aprendizaje particular en una segunda lengua porque comparten forma (i.e. ortografía, fonología, o morfología) y significado (i.e. semántica) con sus traducciones en la primera lengua, creando una clase de palabras con características especiales en la memoria de bilingües.
El presente estudio reflexiona sobre la naturaleza de estos resultados con aprendices de español como segunda lengua. Con la intención de examinar los efectos ortográficos y fonológicos de cognados en detalle, estudiantes participaron en experimentos que incluían cognados previamente categorizados. Resultados preliminares han demostrado que hay efectos facilitadores de ortografía en relación con fonología. Los resultados de este estudio tienen valor tanto para la enseñanza de segundas lenguas como la investigación del plurilingüismo.

Palabras clave: El desarrollo del léxico en una segunda lengua, la psicolingüística, cognados, reconocimiento visual de palabras

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. DESCRIPTION AND OBJECTIVES

Understanding how second language learners identify words in their L2 is an interesting topic to both language teachers and researchers. For teachers, a proper understanding of it can lead to the development of more effective language learning materials. For researchers, it can provide insight into how the mental lexicon of these learners is organized and accessed throughout development.

The present study examines how adult English speaking second language learners of Spanish visually identify and respond to a specific subset of lexical items, namely cognates. Cognates are word level translations between two languages that share a similar written (i.e. orthographic) and/or sound (i.e. phonological) form. For example, in English and Spanish one can find many: *paper-papel, animal-animal, object-objeto, photo-foto, etc.* as opposed to other translations that only share meaning (i.e. semantics): *tree-árbol, table-mesa, watch-reloj, etc.* The fact that cognates share orthography and/or phonology, in addition to semantics, puts them in a unique category with respect to L2 vocabulary development and a bilingual's mental lexicon.

This unique category has been long known by second language teachers and bilinguals, surely discovered and utilized through personal experience. More recently, researchers have also demonstrated its uniqueness as well as its importance. In regards to education, not only does one's knowledge of cognates mediate reading comprehension, (Nagy et al., 1993), but over one third of the words found in academic texts are English/Spanish cognates (Nash, 1997). In behavioral studies within psycholinguistics, cognates produce a facilitatory effect in relation to non-cognates in comprehension (Dijkstra et al., 2002). In terms of neurophysiology and the structure of the brain, bilingual aphasics who have undergone cognitive behavioral therapy recollect and recover cognates more than non-cognates (Lalor & Kirsner, 2001; Kurland & Falcon, 2011).

All of the above listed studies have advanced the understanding of cognates and the unique observable effects attributed to them, creating a foundation of knowledge from which more specific questions may be asked. For instance, in terms of visually identifying words, although there is ample evidence to support the category of cognates in a bilingual mind, as well as the benefits of knowing and recognizing cognates, as mentioned in the previous paragraph, less is known about potential subcategorizations of cognates resulting from the large amount of variability present in the category.

So, for example, while it is accepted that *piano-piano* and *eagle-águila* are both English-Spanish cognates, and should facilitate a quicker and more accurate recognition than non-cognates due to their shared orthography and/or phonology, few studies examine potential differences in perception between them. Nonetheless, it is evident that *piano-piano* are orthographically identical while *eagle-águila* are not. Also, while neither are exactly identical in

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

sound, it is safe to assert that *piano-piano* shares more phonological overlap than *eagle-águila*. Acknowledging these differences, one can now ask about the effects of orthographic and phonological overlap in cognates and hypothesize as to the nature of these effects.

Returning to the current study, the objectives may be expressed in the form of two questions:

1. Can cognates be subcategorized by orthographic and phonological features?
2. What are the effects of orthography and phonology in visually identifying cognates?

In order to investigate these questions, university students participated in experiments using a sample of English-Spanish cognates with varying orthographic and phonological overlap.

2. STATE OF THE SCIENCE

Investigations on cognates that are directly relevant to this study hail from two areas with observably distinct objectives. The first is focused on the application of knowledge in the classroom. The second is concerned about giving a theoretical or computational account of a bilingual's lexicon. These two objectives prove to be useful in this study as it was designed and positioned at the frontier of second language teaching and empirical research on the bilingual lexicon.

In applying the use of cognates in the classroom, researchers have conducted both qualitative and quantitative studies (Nagy et al., 1988 & 1993). These studies have yielded at least the following results:

- Teaching cognates at all levels of language instruction does facilitate second language vocabulary development.
- Not all learners recognize and use cognates without explicit instruction.
- Learners develop L2 lexical representations by acquiring the orthography and/phonology first before the syntax and semantics (Jiang).

In using cognates to provide insight into a theoretical or computational account of the bilingual lexicon, research has most recently focused on one of two questions:

1. How does a bilingual access their lexicon?
2. How is the lexicon of a bilingual organized?

While closely related, it seems as though the question of access may prelude that of organization. In any case, the majority of studies, including this one, focus explicitly on that first question and look for empirically demonstrable evidence to show how the characteristics of certain lexical items affect the reaction time or accuracy of subjects in experiments.

Originally conducted with monolingual English speakers, subjects were presented with four objects in front of them and then given a command to perform some action on the objects. As Tanenhaus et al. (1995) and Allopenna et al. (1998) were able to demonstrate, when two names of the objects on the table began with the same syllable, subjects would be distracted by the visual

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

stimuli present in front of them while listening to a command about one of these objects. For example, when presented with: an apple, a candle, a fork, a candy, and given the command, "Pick up the candy", subjects are repeatedly distracted by the visual presence of the candle, suggesting that access to early stages of lexical processing (i.e. orthography and phonology) is not a selective, but rather automatic process.

Marian and Spivey (2003) performed similar experiments with bilinguals to see if this non-selective processing occurred between languages as well. In a similar environment as described in the preceding paragraph, when English-Russian bilinguals were presented with: a cross, a marker, a book, and a stamp, then given the command "Poloji marku nije krestika" (Put the stamp beneath the cross.) they too are distracted by the visual presence of a marker as it shares the same first syllable

This inability to not process the information seems much like a standard Stroop test in psychology, and has lead many researchers to believe that lexical access, at least at early stages, is essentially non-selective (Dijkstra et al. 2010). The idea is that in the first stages of reading or listening, a set of potential candidates becomes active in search for the meaning of what was written or said. Although these candidates become deactivated in a matter of milliseconds as the search continues for the correct meaning, this activation can be observed in the delayed reaction time of the monolinguals and English-Russian bilinguals mentioned above. They do perform the command correctly, however, in more time than a control stimulus, which would avoid any co-activation of similar orthographic or phonological features with the visually presented items.

Some relevant findings about lexical access in bilinguals:

- Phonology becomes activated in visual word recognition.
- The fact that bilinguals are briefly distracted by false friends as shown in the experiments by (Marian & Spivey, 2003), suggest a non-selective access to the lexicon, at least in processing orthography and phonology.

Work on the lexical access of cognates in bilinguals has focused on the Cognate Facilitation Effect (CFE), which demonstrates that cognates are lexically unique in that they are recognized quicker in relation to non-cognates. Researchers interested in the organization of and access to the bilingual lexicon have used this status to hypothesize about the nature of the CFE. Some belief that the effect is due to the increased orthographic or phonological overlap present in cognates, while others think that the effect is morphological in nature. Therefore, this second position postulates that cognates are not only linked at an orthographic and phonological level in bilingual memory, but at a deeper one as well, that of morphology. The first position, which relies only on additionally shared orthography or phonology between cognates to explain the nature of the effect, does not need to postulate this deeper level of connection in its understanding of the bilingual lexicon.

While the debate continues about the nature of the effects, some findings

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

about cognates in bilingual visual word recognition are:

- Cognates facilitate a faster reaction time than non-cognates (Sánchez-Casas & García-Albea, 2005).
- Cognates that share orthographic overlap posses a facilitatory effect (Dijkstra et al., 2002).
- Cognates that share phonological overlap posses an inhibitory effect (Dijkstra et al., 2002).

Nonetheless, while much is known about monolingual visual word recognition, and some about bilingual visual word recognition, even less has been uncovered about this topic within a developing population such as second language learners.

3. METHODOLOGY

3.1 Subjects

229 undergraduate students at the University of California Davis, USA were chosen on the basis of their experience and knowledge of Spanish. All participants received course credit for their assistance. 67 identified as heritage or first language speakers of Spanish, while 162 identified as first language English speakers. Hours of language instruction in Spanish within this last group ranged from zero to over 1000. All subjects completed the Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q), (Marian, Blumenfeld & Kaushanskaya, 2007), which provides information such as age of acquisition of Spanish/English, language preference, current time spent reading, writing, speaking, and listening to Spanish/English, etc. Another questionnaire about experience with Spanish classes was also administered. The large variability in experience with Spanish and English present among subjects was encouraged due to the large sample size as well as an interest in understanding how the stimuli were identified by learners with distinct backgrounds and varying levels of Spanish.

3.2 Materials

A set of 199 English-Spanish cognates was selected to approximate the following orthographic and phonological conditions:

CONDITION	EXAMPLE (ENG.-SPA.)
SOP_{L0}	*piano-piano*
SOP_{L1}	*artist-artista*
SOP_{L2}	*effect-efecto*
SOP_{L3}	*actress-actriz*
SO_{L0}	*region-región*
SO_{L1}	*agent-agente*
SO_{L2}	*object-objeto*
SP	*photo-foto*

Figure 1: subcategorization of cognates using Levenshtein distance

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

This configuration shown in figure 1 allows for three broad types of cognates: SOP, SO, SP. However, within two of the categories it is possible to make further subdivisions based on orthographic difference. To do so, cognates in the categories SOP and SO were separated by calculating the Levenshtein distance between them. Levenshtein distance is an algorithm used to calculate a distance between two strings. It is determined by summing the minimal amount of: insertions, deletions, substitutions required to transform one string into another (Levenshtein, 1965). For example, converting 'effect' into 'efecto' requires one deletion and one insertion by eliminating one 'f' and inserting an 'o' at the end of the string. Therefore, the Levenshtein distance between them is two. This measurement is known to be a valid and reliable one not only in terms of computations, but also in calculating distance in mental operations, and it is now commonly used in the psycholinguistic literature on monolinguals and bilinguals. Its use here with second language learners is somewhat exploratory.

All cognates are nouns that vary in length between four and seven letters. Within the guidelines of the study, cognates were selected from two textbooks used for beginning and intermediate Spanish classes at the University of California Davis, (i.e. *Dos Munods* and *Imagina*). Additional cognates were found in a multitude of places, including other studies, (e.g., Davis et al. 2010), and the internet.

These conditions and parameters were put in place to emphasize orthographic and phonological effects and to minimize external variables, such as word length, lexical category, frequency, etc. that could affect valid data collection and subsequent analysis.

Procedure

Subjects participated in four tasks: completion of the LEAP-Q, a questionnaire on Spanish classes taken, a lexical decision task (LDT), a post-test. All procedures were completed at a psychology laboratory on the UC Davis campus and subjects were tested individually. Upon completion of the LEAP-Q and questionnaire on Spanish classes taken, subjects would complete the LDT, then finally the post-test. Average time spent with each subject was approximately 90 minutes.

A lexical decision task involves the visual presentation of a string of letters on a computer screen and requires the subject to make a decision as to whether the string of letters presented to them is a word or not in a predetermined language. Half of the stimuli are legitimate words in the chosen test language and the other half are naunce, or non-words, although they are phonotactically well formed according to the grammar of the test language. This allows for testing subject's lexical knowledge, as all the targets *could* be words.

In order to draw subject's attention toward the upcoming stimulus, targets were preceded by a fixation cross in the center of the screen for

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

500ms. Afterward, the target would appear in the center of the screen in uppercase until a response was recorded. While using a keyboard and two hands, the subjects were asked to press the Z key if the stimulus is indeed a word and the M key if it is not. They are also told that they need to respond as quickly and accurately as possible. Reaction time (RT) and accuracy are measured.

As a key interest of the study is to determine how second language learners of Spanish respond to Spanish cognates, all of the LDTs were conducted with Spanish words and non-words across the categories of SOP, SO, SP, and their respective subdivisions. Subjects were made explicitly aware of this when receiving instructions from the experimenter.

A post-test that contained all of the cognates used in the LDT in the form of a list was given at the end of the session. This test was designed to measure subjects' passive knowledge of the words presented to them in the LDT and simply required a circling of all words that subjects could translate into English.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Mean reaction time and accuracy for all conditions completed in the lexical decision task can be observed in table I and figure 2 included below:

CONDITION	MEAN REACTION TIME (MS)	ACCURACY
SP (*photo-foto*)	739.7	0.81
SO (*agent-agente*)	725	0.81
SOP (*animal-animal*)	722	0.85
SO_{L0} (*region-región*)	697.4	0.82
SO_{L1} (*agent-agente*)	719.5	0.83
SO_{L2} (*object-objeto*)	732.6	0.84
SOP_{L0} (*piano-piano*)	703.7	0.84
SOP_{L1} (*artist-artista*)	698.6	0.90
SOP_{L2} (*effect-efecto*)	712.5	0.87
SOP_{L3} (*actress-actriz*)	760.4	0.83

Table I: Mean reaction times (RTs) and accuracy measures for all cognate conditions in the lexical decision task. RTs displayed in milliseconds.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

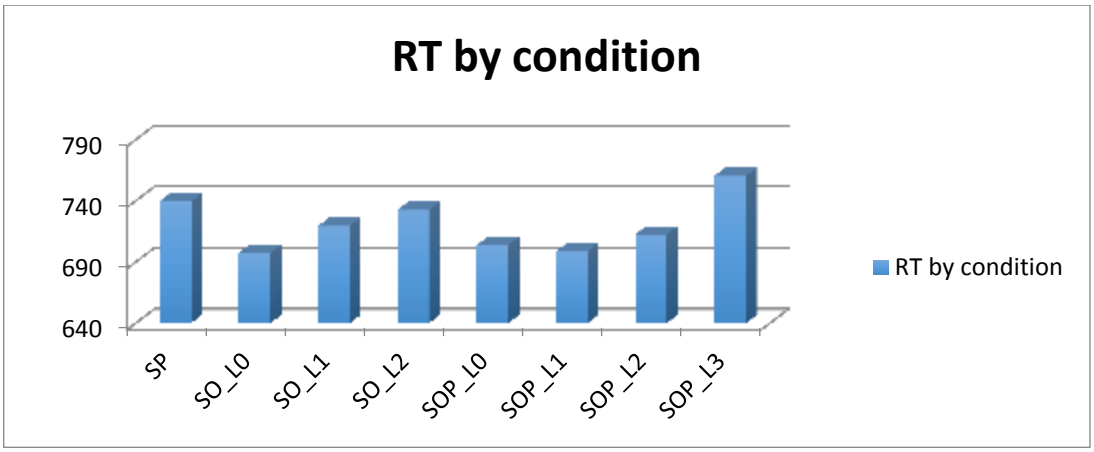


Figure 2: Visualization of reaction times (RTs) by condition. RTs are displayed in milliseconds.

As can be seen in looking across the categories generally, SOP, with a combination of orthographic and phonological overlap, is the quickest to be identified, with SO and SP receiving slightly higher RTs. In regards to the effects of orthography and phonology in visual word recognition, it appears that orthographic similarity facilitates RT in relation to phonological similarity. Also, the greater the orthographic overlap, the lower the RT, as can be seen in all cases except SOP_{L1} with the decrease of Levenshtein distance and RT at a visibly similar rate.

Two one-way ANOVA's were completed in order to evaluate the differences between the reaction times for the conditions SOP, SO, SP, and all of their respective subdivisions. At the first level of approximation, the three categories did not yield significant results $F(2, 665) = 0.699$, $p = 0.497$. However, once the categories including the Levenshtein distances were added, the data did reveal significant results: $F(7, 1774) = 3.373$, $p = 0.001$.

These results confirm those of, Dijkstra et al. (2002 & 2010) and Sánchez-Casas & García-Albea (2005) and Davis et al. (2010), in regards to orthographic and phonological effects, however, within a population of second language learners, rather than fluent bilinguals. It also provides potential empirical evidence for Jiang's hypothesis on the development of L2 lexical representations, being that orthographic and phonological features of cognates are salient even at the earliest stages of L2 development.

What does all this mean? In terms of cognate identification by second language learners and bilinguals, there are clear effects of orthography and phonology that the general category of cognates does not capture. Subcategorizing cognates by orthographic and phonological differences does yield significant results regardless of experience or background with Spanish. This is particularly interesting insofar as answering research question #1 about the justification for cognate subcategorization, as these subcategories hold across second language learners of all levels as well as heritage speakers of Spanish. Finally, although used as an explorative measure within the paradigm of second language learners, Levenshtein distance serves well as a

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

measure of perceived orthographic difference throughout L2 development, much as it has with monolingual and bilingual populations in the past.

In addressing research question #2 about the observed effects of orthography and phonology in visual word recognition among second language learners, similar orthography between cognates (i.e. SO) proves to facilitate quicker identification than similar phonology (i.e. SP). However, the combination of orthographic and phonological overlap (i.e. SOP) results to be the most quickly identified condition, especially when the Levenshtein distance is minimal. It is also the most accurately identified of any of the conditions.

With respect to lexical access and organization, this could mean that lexical items from English and Spanish within the category SOP simply have more associations or connections between them than the categories SO and SP. However, whether these connections are inherently orthographic/phonological, or rooted in a deeper level such as morphology, as postulated by some, cannot be empirically determined with these results. In any case, insofar as selective or non-selective access, it seems as though the closer a Spanish target appeared to its English counterpart, for example in the condition SOP, the higher the probability that both language representations were accessed at early stages of processing, leading to a facilitatory effect. This could thus provide support for non-selective lexical access at early levels of processing.

In terms of L2 vocabulary teaching, a fast reaction time to a particular word can translate into easier access to that concept in and outside of the classroom. As it appears students in all levels of Spanish are affected similarly by orthography and phonology in identifying cognates, this knowledge can be used in the development of written and aural activities for the second language classroom. For example, as many English speaking second language learners of Spanish will aurally process words like *foto* or *ataque* with ease due to their closely sounding English counterparts becoming active and facilitating lexical access, perhaps, using more cognates from the category SP while completing a discussion or verbal analysis will allow students to maintain focus on the main points of the argument rather than being impeded by lower level features like mapping orthography and/or phonology to meaning as often does happen with second language learners.

Conversely, in written assignments, making use of the categories SOP and SO may increase communicative efficiency in the classroom as well as aid in students' L2 lexical development because it makes explicit use of cognates that the student can read and relate to English in understanding the text and in recovering the learned cognate in the future.

5. CONCLUSIONS

The given objectives of this investigation have been to determine whether the category of cognates can be broken up by orthographic and phonological features, and to assess the effects of these features on visual

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

word recognition among a population of English speaking second language learners of Spanish. Based on the results demonstrated above, the following conclusions can be drawn:

In terms of subcategorizing the variability of the category cognates:

- The categories that were constructed based on orthographic and phonological features do represent statistically significant subcategories, albeit only at a more detailed level.
- These subcategories remain statistically significant throughout L2 vocabulary development.
- The use of Levenshtein distance to measure orthographic difference between cognates is a viable method among bilinguals and second language learners.

With respect to orthographic and phonological effects:

- Orthographic overlap facilitates identification, (e.g. jaguar-jaguar).
- Phonological overlap impedes identification, (photo-foto).
- A combination of orthographic and phonological overlap facilitates the quickest identification (piano-piano).
- As orthographic overlap increases between cognates, reaction time decreases. For example, all other things being equal, *agent-agente* should yield a quicker reaction time than *object-objeto*, but not as fast as *region-región.*

REFERENCES

Allopenna, P. et al. (1998). Tracking the Time Course of Spoken Word Recognition Using Eye Movements: Evidence for Continuous Mapping Models. Journal of Memory and Language, 38, p. 419-439.

Davis et al. (2010). Masked translation priming: Varying language experience and word type with Spanish-English bilinguals. Bilingualism: Language and Cognition 13(2), 2010, 137–155.

Dijkstra, T. & van Heuven, W. J. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. Bilingualism: Language and Cognition, 5, 175– 297.

Dijkstra, T. et al. (2010). How cross language similarity and task demands affect cognate recognition. Journal of Memory and Language, 62, 284-301.

Jiang, N. & Forster, K. I. (2001). Cross-language priming asymmetries in lexical decision and episodic recognition. Journal of Memory & Language, 44, 32–51.

Kurland, J, & Falcon, M. (2011). Effects of cognate status and language of therapy during intensive semantic naming treatment in a case of severe non-fluent bilingual aphasia. Clinical Linguistics and Phonetics, 25, 584-600.

Lalor, E. & Kirsner, K. (2001). The representation of "false cognates" in the bilingual lexicon. Psychonomic Bulletin and Review, 8(3), 552-559.

Levenshtein, V.I. (1965). Binary Codes Capable of Correcting Deletions, Insertions and Reversals. Soviet Physics Doklady, vol. 10, p. 707.

Marian, Blumenfeld, & Kaushanskaya. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. Journal of Speech Language and Hearing Research, 50 (4), 940-967.

Marian, V. & Spivey M. (2003). Competing activation in bilingual language processing: Within-and between language competition. Bilingualism, Language, and Cognition 6 (2), p. 97-115.

Nagy, W. et al. (1993). Spanish-English Bilingual Students' Use of Cognates in English Reading. Journal of Literacy Research, vol. 25 no. 3, p. 241-259.

Nash, R. (1997). Dictionary of Spanish Cognates Thematically Organized. NTC Publishing Group, Chicago, Illinois.

Sánchez-Casas, R. & García-Albea, J. E. (2005). The representation of cognate and noncognate words in bilingual memory: Can cognate status be characterized as a special kind of morphological relation? In J. F. Kroll and A. M. B. De Groot (eds.), Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches, pp. 226–250. New York: Oxford University Press.

Tanenhaus, M. et al. (1995). Integration of Visual and Linguistic Information in Spoken Language Comprehension. Science, New Series, vol. 268, issue 5217, p. 1632-1634.

LA EVOLUCIÓN DEL ESPAÑOL EN LA RED A TRAVÉS DE LA WEB SEMÁNTICA

Paula Beiro de la Fuente
Recursos ELE
paula@recursosele.com

RESUMEN
El español es la tercera lengua más utilizada en la Red. Su uso se ha incrementado en un 800% entre los años 2000 y 2011 según datos del informe de 2013 del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2013).
Internet es un importante canal de comunicación para la enseñanza de español. A diario millares de usuarios acceden a la Red para informarse sobre el aprendizaje de esta lengua.
En la actualidad nos encontramos en una nueva etapa en la evolución de Internet: la Web Semántica o Web 3.0. Este paso adelante supone cambios tecnológicos a la hora de interpretar el lenguaje en la Web y puede ser un medio para mejorar la visibilidad del español, ya que incluirá entre otros cambios la distinción entre palabras acentuadas o no y diferenciará los significados entre palabras polisémicas, permitiendo que Internet se adapte a toda la riqueza lingüística del español.

Palabras clave: Web Semántica, Web 3.0, el español en la Red, ELE en Internet.

ABSTRACT
Spanish is the third language used on the Internet. Between 2000 and 2011 its use has been increased in 800%, according to "El español: una lengua viva" 2013 report from Instituto Cervantes.
Internet is an important gateway to Spanish teaching. Every day thousands of people use the Network to keep informed about Spanish language learning.
Nowadays we are on an important stage of the Internet evolution: Semantic web. This step forward means some technological changes related to the language interpretation on the Internet that may result in an important way to increase Spanish language position. These changes mean that search engines will difference accentuated words or will understand different meanings on polysemous words, among other changes. So Internet will be able to accept any piece of the Spanish language richness.

Keywords: Semantic web, 3.0 Web, Spanish language on the Internet, Spanish as a foreign language.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Desde que en 1969 se realizara la primera conexión a Internet entre los ordenadores de Standford y UCLA hasta nuestros días, este medio de comunicación ha sido testigo de diferentes cambios y de una evolución a medida de las necesidades de sus usuarios.

Tres años después, en 1971, Ray Tomlinson enviaba el primer correo electrónico y aparecía, además, el primer virus (Creeper). Pero hasta 1973 no se utilizó por vez primera la palabra Internet en una transmisión de control de protocolo.

Fue en 1991 cuando Tim Berners-Lee crea el lenguaje HTML y, por tanto, la primera página web. Junto al mismo equipo de trabajo en el CERN de Ginebra construyó el primer cliente Web: la World Wide Web (WWW). Esto es Internet como hoy la conocemos.

A partir de este momento y más o menos hasta 2004, la comunicación ofrecida por la Red era mayoritariamente unidireccional: un usuario decidía crear una página web, lo que requería o bien tener conocimientos de programación o bien encargarle el proyecto a un especialista y a partir de ahí emitía cierta información de tipo cultural, comercial, económica, etc. Este periodo de la Red es lo que se denomina como Web 1.0 o Web Clásica.

A partir de 2004 comienza a hablarse de Web 2.0, debido principalmente a la conferencia pronunciada por Tim O´Reilly en este mismo año (O'Reilly, 2004). Este nuevo concepto de Internet comprende aquellas páginas web que facilitan el intercambio de información entre los usuarios. La comunicación pasa de ser unidireccional a multidireccional, los contenidos pueden ser compartidos, el diseño está centrado en el usuario y la tecnología necesaria para publicar una página web ya no está limitada a profesionales con conocimientos de programación, gracias a aplicaciones y plantillas diseñadas para que cualquiera pueda redactar en su propia página web.

Se tiende a definir la Web 2.0 como una evolución de Internet en la que los usuarios dejan de ser pasivos. Estrechamente vinculados al concepto Web 2.0 están los blogs, las redes sociales, los entornos para compartir recursos o las wikis.

El desarrollo de la Web 2.0 se ha hecho muy popular gracias a la posibilidad de interrelación de los usuarios respecto a los contenidos y a la opción de generar información de manera comunitaria, sin embargo sin hacer ruido y paralelamente se ha ido desarrollando la Web 3.0.

Tim Berners-Lee fue de nuevo el impulsor de este paso evolutivo de Internet con sus trabajos de 1998 (Berners-Lee, 1998a y 1998b).

Dos años más tarde, Berners-Lee afirmaba en una conferencia dentro de la comunidad internacional The World Wide Web Consortium (W3C) que "la nueva información debe ser reunida de forma que un buscador pueda comprender, en lugar de ponerla simplemente en una lista. La Web semántica sería una red de documentos más inteligentes que permitan, a su vez,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

búsquedas más inteligentes" (Berners-Lee, 2000).

La Web semántica no tiene como naturaleza sustituir a la Internet conocida, sino que supone una evolución de la Red actual. Se basa en la idea de añadir metadatos semánticos y ontológicos a Internet. El objetivo es mejorar la Red ampliando la interoperabilidad entre los sistemas informáticos mediante el uso de agentes inteligentes: programas en los ordenadores que buscan información sin operadores humanos. O lo que es lo mismo: si en la Web clásica la información pasaba de un emisor a varios receptores y en la Web 2.0 la información iba de un emisor a varios receptores que podían tornarse a su vez en emisores y fomentar la retroalimentación en la comunicación, en la Web semántica se pretende que sean los ordenadores los que se comuniquen con otros ordenadores. En palabras de Berners-Lee: "La Web fue diseñada como un espacio de información con el punto a favor de que debería ser útil no solamente para la comunicación entre humanos, sino que también las máquinas deberían ser capaces de participar y ayudar" (Berners-Lee, 1998b)

Si hacemos un poco de historia sobre la búsqueda de información en Internet podemos decir que la evolución de los buscadores está estrechamente unida a la propia historia de Internet. Incluso antes de la introducción de la World Wide Web, ya existían buscadores que intentaban organizar la Red.

A medida que la Web fue creciendo se fueron creando buscadores y directorios web para localizar las páginas en Internet y permitir a los usuarios encontrar lo que buscaban.

El primer buscador en obtener éxito comercial fue Lycos, creado en 1993 como un proyecto universitario.

A pesar de que Yahoo y AltaVista fueron los buscadores más utilizados en la década de los 90, fue Google el buscador que supuso una verdadera revolución. La razón de su éxito deriva del desarrollo de nuevos enfoques para el ordenamiento de datos por relevancia.

Sin embargo, y debido a la rápida evolución de la Web, cada vez se hace más necesario contar con métodos de recuperación de información eficientes.

Los sistemas de búsqueda hasta el momento se basaban en encontrar información de entre grandes colecciones de datos para satisfacer las pesquisas de los usuarios. No obstante, un mismo motor de búsqueda puede proporcionar distintas respuestas ante diferentes versiones de una misma pregunta. Estos resultados dependen en gran medida de las palabras clave utilizadas y pueden no ser correctos, al menos no lingüísticamente correctos.

Para solventar este problema surge la necesidad de desarrollar métodos de búsqueda semántica que permitan aprovechar las propiedades de esta disciplina para dirigir la búsqueda y obtener los resultados más exactos posibles.

Así, en palabras de Fensel et al.: "Si un buscador convencional se basaba principalmente en las palabras clave o etiquetas existentes en una página para ofrecer resultados respecto a la búsqueda de un usuario, un buscador

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

semántico efectúa la búsqueda según el significado del grupo de palabras que el usuario escribe" (Fensel et al., 2011).

2. EL LENGUAJE EN LOS BUSCADORES

El concepto de posicionamiento web está estrechamente vinculado a Internet y a la búsqueda de información en este canal.

El posicionamiento en buscadores es el proceso que permite mejorar la visibilidad de una página web en los resultados de los buscadores. Su objetivo es hacer aparecer una página web en las posiciones más altas de un buscador después de que un usuario efectúe una búsqueda.

Hay diferentes técnicas para mejorar el posicionamiento web, algunas de ellas requieren conocimientos o aplicaciones técnicas pero otras dependen estrictamente de cuestiones relativas a la redacción: crear contenidos de calidad; realizar la estructuración y el diseño de una página de manera que sea funcional y fácil de acceder; crear títulos y descripciones que sean pertinentes y estén estrechamente relacionados con el contenido de cada página; utilizar negrita o cursiva en los contenidos o palabras que se deseen destacar y posicionar; usar etiquetas y palabras clave de aquellos términos por los que queramos que encuentren nuestra página.

Ofrecemos a continuación un ejemplo de redacción de texto atendiendo a reglas de posicionamiento: redacción que facilita la lectura, con párrafos breves y espaciados, uso de negrita o contenido enlazado a fuentes fiables.

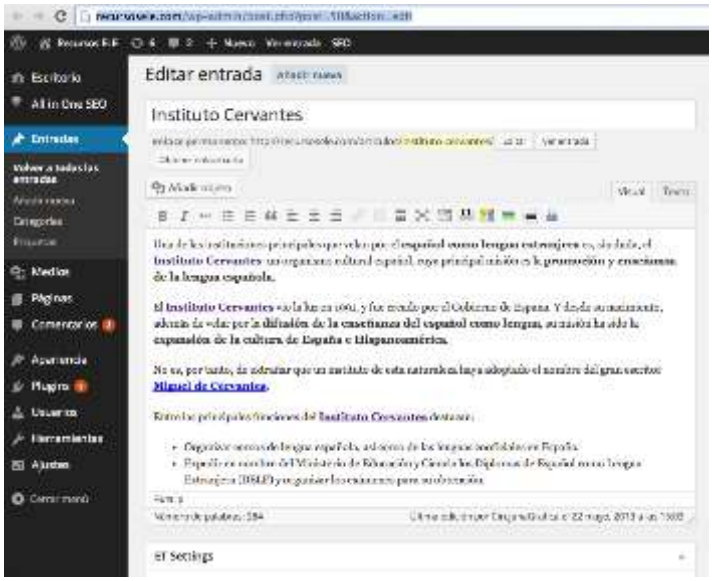


Imagen 1: Redacción de un artículo en el procesador de textos WordPress.

Los buscadores hasta el momento estaban diseñados para encontrar páginas web en función de las palabras clave que las definiesen. Sin embargo, este sistema de organización de búsquedas no siempre ofrece los resultados requeridos. Cuando se utiliza una palabra polisémica, por ejemplo, los resultados se vuelven ambiguos e inexactos, como afirman Davies et al.:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

“Estos motores de búsqueda utilizaban sistemas de recuperación de información convencionales que por sí solos tienden a ofrecer la máxima recuperación de datos pero con menor precisión. El usuario se enfrenta a demasiados resultados y muchos de ellos no son pertinentes debido a la falta de estos sistemas de detectar la polisemia y la sinonimia”. (Davies et al., 2006)

Por otra parte, cada vez más se diferencian en los buscadores convencionales las palabras acentuadas para distinguir el significado de las palabras en los resultados de búsqueda, pero aún no están plenamente integradas y de nuevo los resultados que arroja en la mayoría de los casos son inexactos.

Los buscadores semánticos ofrecen una solución a este problema derivado de cuestiones gramaticales y ortográficas, ya que realizan las búsquedas por grupos de palabras y por su contexto con lo que se afinan los significados en las palabras polisémicas.

De esta manera si realizamos las búsquedas “politicos sudan”, “políticos sudan” y “políticos Sudán”, en un buscador convencional como Google, el resultado será el mismo en los tres casos. Por el contrario, un buscador semántico entenderá que una búsqueda se refiere a los políticos del país africano y la otra a las necesidades sudoríparas de los políticos.

En primer lugar se ofrece un ejemplo de lo que Google nos devuelve al introducir “politicos sudan” (Imagen 2) y, en segundo lugar, se ofrecen ejemplos, en forma de imagen también, de dos pesquisas realizadas en los buscadores semánticos Hakia y Duckduckgo, respectivamente (Imágenes 3 y 4).

Imagen 2: Búsqueda en Google de “políticos sudan”

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

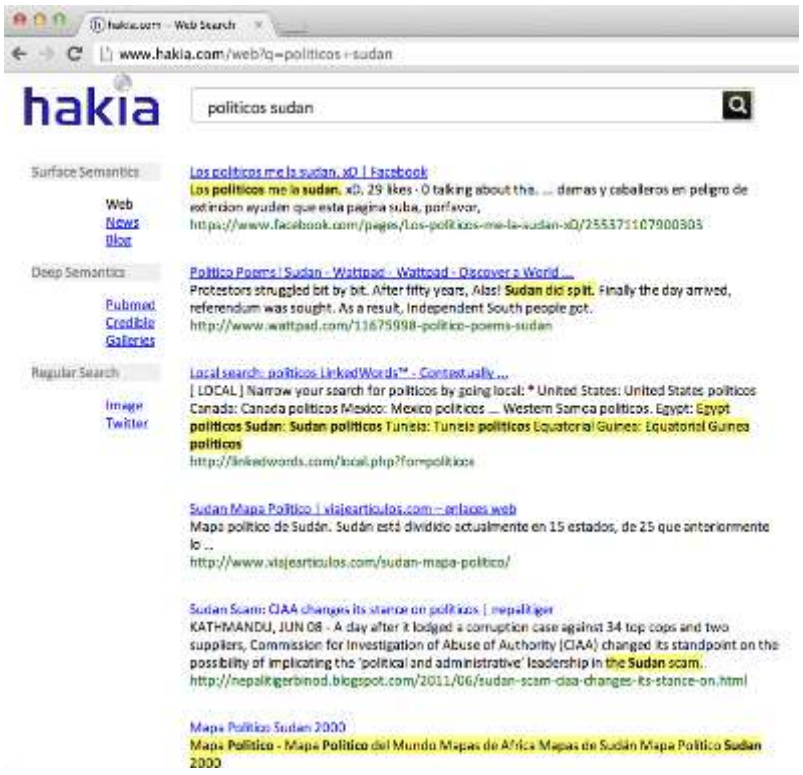


Imagen 3: Búsqueda en Hakia de "políticos sudan"

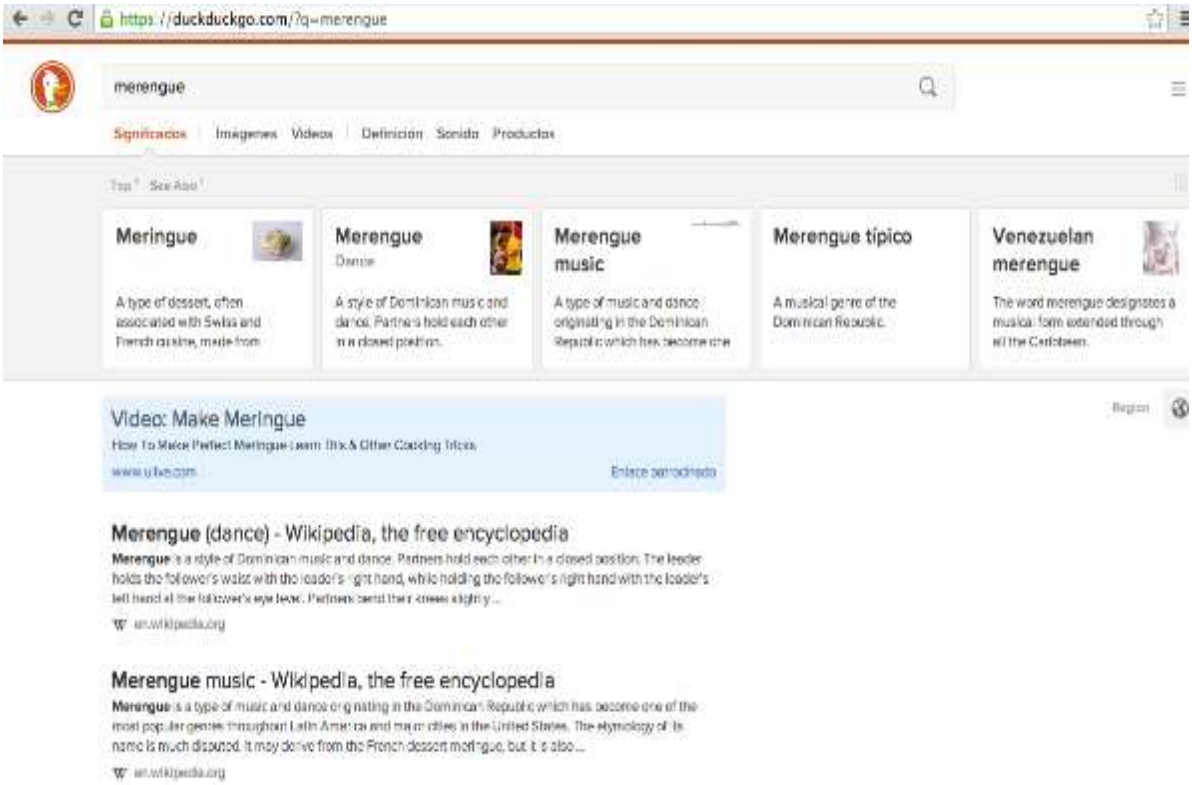


Imagen 4: Búsqueda en Duckduckgo de una palabra polisémica

La tendencia actual y futura es que los buscadores convencionales tiendan a aplicar tecnologías que les permitan desarrollar búsquedas semánticas para afinar los resultados.

El propio buscador Google, que suele modificar los algoritmos de posicionamiento con regularidad, anunció en septiembre de 2013 la actualización "Colibrí"[1], un cambio diseñado para mejorar el procesamiento del lenguaje natural y la comprensión semántica de páginas web.

3. LA WEB SEMÁNTICA Y EL ESPAÑOL

La Web semántica puede suponer un punto de inflexión para el español en la Red. Hasta el momento las búsquedas se realizaban bajo un lenguaje no natural. Por ejemplo: un usuario debía escribir "hotel Madrid" (enunciado no natural en español) en lugar de "reservar (una habitación de) hotel en Madrid" para así conseguir su propósito. Las propias búsquedas jugaban en contra de las reglas ortográficas del español dejando fuera a los acentos.

Esta práctica ha sido adoptada por numerosos usuarios que han "relajado" la ortografía a la hora de realizar búsquedas de contenidos. Podemos observar cómo en determinadas palabras las búsquedas realizadas por usuarios que escribieron incorrectamente una palabra es mayor que los que la escribieron con corrección. Es el caso del siguiente ejemplo donde se aprecia como la mayoría de las personas buscan el término "linguistica" en lugar del término correcto: lingüística.

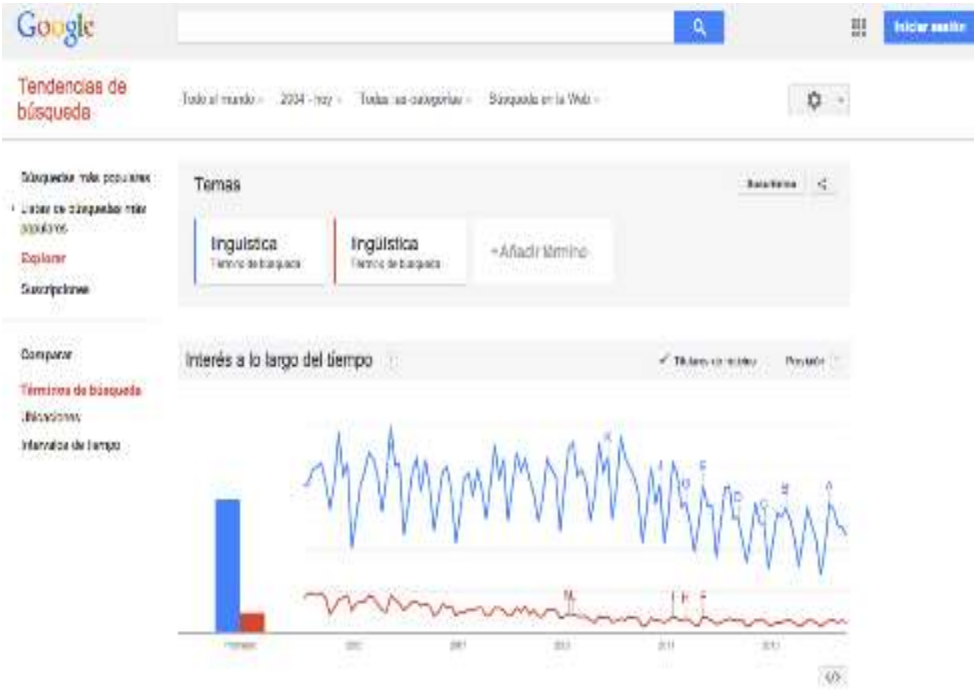


Imagen 5: Contraste de búsquedas en Google de "linguistica" y lingüística (Google Trends).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Este momento es clave para el posicionamiento del español en Internet pero para ello la Web semántica debería estar supervisada por filólogos, lingüistas y otros especialistas en palabras.

Si los profesionales de la lengua observan la adaptación del español dentro de la Web semántica y aportan o se aseguran de que los contenidos son de calidad y no están duplicados; se presta una rigurosa atención a la gramática y la ortografía; se hace uso de toda la riqueza léxica del español mediante la utilización de sinónimos y de los términos apropiados para cada significado; la información está relacionada y es enlazada coherentemente; el estilo es cuidado, con severa observación de las reglas ortográficas que faciliten al lector la consulta de los contenidos y su lectura (Vid. Imagen 1); se hace uso de palabras clave destacadas cuando es necesario dentro del texto; y por último, se cuida la utilización de etiquetas, tanto en textos como en imágenes o vídeos, la Web semántica habrá servido para mejorar el posicionamiento, la calidad y la presencia del español en la Red.

NOTAS

1 "Colibrí" es una actualización del algoritmo de Google que incluye tecnologías para búsquedas semánticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berners-Lee, T. (1998a) *Semantic Web Road Map*. Disponible en: http://www.w3.org/DesignIssues/Semantic.html [último acceso 31 de agosto de 2014]

Berners-Lee, T. (1998b) *What the Semantic Web can represent*. Disponible en: http://www.w3.org/DesignIssues/RDFnot.html [último acceso 31 de agosto de 2014]

Berners-Lee, T. (2000) *Semantic Web - XML2000*. Disponible en: http://www.w3.org/2000/Talks/1206-xml2k-tbl [Volver] [último acceso 31 de agosto de 2014]

Davies, J., Studer, R., Warren, P. (2006), *Semantic Web Technologies - trends and research in ontology-based systems*, Chichester: John Wiley & Sons. Disponible en: http://read.pudn.com/downloads77/ebook/293072/Semantic%20Web%20Technologies%20-%20Trends%20and%20Research%20in%20Ontology-based%20Systems(2006).pdf [último acceso 31 de agosto de 2014]

Fensel, D., Domínguez, J. y Hendler, J. A. (2011). *Handbook of semantic Web technologies*. Londres: Springer.

Instituto Cervantes (2013) *El español, una lengua viva: informe 2013. Madrid: Instituto Cervantes*. Disponible en: http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva [último acceso 31 de agosto de 2014]

O'Reilly, T. (2004) *What Is Web 2.0*. Disponible en: http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html [último acceso 31 de agosto de 2014]

PROPUESTAS DE MEJORA DE MEJORA DE PROGRAMAS BILINGÜES DESDE LAS EVALUACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Pablo Blanco López
Centro Regional de Formación del Profesorado, Toledo[1].
pablo.blanco@jccm.es

RESUMEN
En los últimos años asistimos con expectación a la publicación de datos referidos a estudios internacionales de sistemas educativos referidos a varios países. Los informes internacionales permiten establecer orientaciones a tener en cuenta en el desarrollo y mejora de la enseñanza de los programas bilingües en las enseñanzas escolares en España. A partir del Estudio Europeo de Competencia Lingüística y del próximo estudio sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés, se realizan algunas propuestas a los centros y administraciones educativas.

Palabras clave: evaluación, Estudio Europeo de Competencia Lingüística –EECL-, Estudio sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés -ETLS-, AICLE, competencia comunicativa.

ABSTRACT
In recent years we have eagerly expected the release of data obtained from international surveys on several countries' educational systems. International surveys allow for the establishing of guidelines that can be taken into account towards the development and improvement of teaching in bilingual programmes in the Spanish educational system. The European Survey in Language Competences and the upcoming English Teaching and Learning Study launch several proposals for both schools and educational authorities.

Key words: Content and Language Integrated Learning (CLIL), communicative competence, English Teaching and Learning Study (ETLS), European Survey on Language Competences (ESLC), assessment

1. ESTUDIO EUROPEO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (EECL)

Desde que en el año 2000 se formulara la Estrategia de Lisboa, se han desarrollado numerosas iniciativas orientadas a convertir a la UE en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico duradero acompañado por una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social. En el ámbito de la educación se han desarrollado iniciativas como la formulación y fomento de las

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

competencias básicas. El hecho de considerar las políticas lingüísticas en el ámbito de la cohesión social, resulta especialmente interesante el diseño de programas de fomento de las lenguas y enseñanza integrada de lengua y contenidos, que no deben olvidar su dimensión cultural y cívica.

En el año 2012 la Comisión Europea publicó los resultados del *European Survey on Language Competences.* El objetivo principal de esta investigación es proporcionar a los estados miembros de la Unión Europea información comparable sobre las competencias en lenguas extranjeras de los alumnos europeos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, además de obtener un conocimiento sobre buenas prácticas que permita mejorar el aprendizaje de dichas lenguas. Por último, trata de crear un Indicador Europeo de Competencia Lingüística que permita medir el progreso en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La Encuesta se elaboró de acuerdo con los criterios de investigación educativa de carácter internacional comparables con los de otras encuestas como por ejemplo PISA, PIRLS o TIMSS.

1.1 Marco del estudio y desarrollo del mismo

Conocer el procedimiento de desarrollo de los estudios de evaluación internacionales es útil para contextualizar los datos y comprender mejor los resultados, además de proporcionar pautas útiles para establecer procedimientos de evaluación de los programas de enseñanza bilingüe.

El proyecto SurveyLang impulsado por la Comisión Europea reunió a diversas instituciones líderes mundiales en la evaluación lingüística: *Cambridge ESOL, Centre International d'Études Pédagogiques, Goethe-Institut*, Instituto Cervantes, Universidad Salamanca y *CVCL Università per Stranieri di Perugia*, junto con el *National Institute for Educational Measurement (CITO)* de Holanda.

De las cinco lenguas evaluadas en los catorce estados participantes, en España se evaluaron las dos más enseñadas: inglés y francés entre los alumnos de cuarto curso de ESO que hubieran cursado al menos durante un año la lengua objeto de estudio. Los cinco niveles evaluados según MECRL son los siguientes: pre-A1; A1; A2; B1; B2. Se desarrollaron pruebas para evaluar las destrezas en comprensión escrita, comprensión auditiva y expresión escrita. La inclusión de pruebas de expresión oral habría sido muy compleja debido a la amplitud de la muestra y su aportación al resultado general se consideró escasamente relevante.

SUJETOS	INTERNACIONAL	ESPAÑA
Alumnos	47.797	7.651
Centros	2.128	359
Directores	1.613	289

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Profesores	4.639	981

Tabla 1. Tamaño de la muestra del Estudio Europeo de Competencia Lingüística

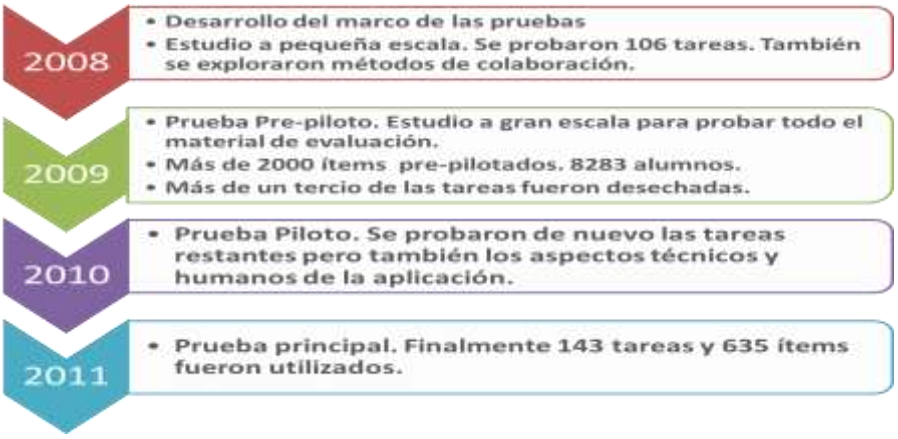


Figura I. Estudio Europeo de Competencia Lingüística: secuencia de procedimientos de elaboración de las pruebas

1.2 Elaboración de pruebas vinculadas al MCERL

Los resultados del EECL debían interpretarse en relación a los niveles de competencia definidos por el MCERL. El contenido de las pruebas y las habilidades que debían evaluarse se definieron teniendo en cuenta las dos dimensiones que identifica el modelo de uso y aprendizaje del MCERL. Se prestó atención por tanto a la dimensión social de la lengua en uso, sin olvidar la dimensión cognitiva de la lengua como un conjunto de competencias, habilidades y conocimientos en desarrollo.

Además las pruebas debían vincular el rendimiento al MCERL de manera comparable en las cinco lenguas. Con este fin se vinculó cada habilidad evaluada a un tipo específico de tarea y se utilizó una metodología de trabajo colaborativa.

Se elaboraron también materiales de familiarización con el formato de las pruebas cuyos Ítems ya estaban validados con el MCERL, con el fin de que la prueba en sí no supusiera una dificultad en sí misma, sino que fuera un instrumento fiable de recogida de datos.

Una de las principales aportaciones del proyecto SurveyLang es el desarrollo de procesos innovadores para la creación los test lingüísticos que responden a las complejas exigencias de una encuesta paneuropea a gran escala. Destaca la puesta en práctica de diferentes herramientas informáticas específicas. La Herramienta de Autor facilita la gestión de ítems (plantillas, creación, revisión). El Banco de Ítems para el almacenaje de los mismos y además, una herramienta específica que permite adecuar la prueba al perfil

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

del alumno, obteniendo datos precisos en función de las características del mismo.

1.3 Administración y corrección

Se diseñó, también, un procedimiento de aplicación de la prueba en dos pasos, capaz generar resultados precisos y contrastados. El llamado "*Targeted Testing"* que se describe en la figura II, tiene como objetivo adaptar la dificultad de la prueba al nivel de competencia de cada alumno. De este modo un cuestionario inicial determina el nivel general del alumno en función de tres niveles globales: bajo, medio y alto. En una fase posterior se administra la prueba principal que permite establecer un nivel más preciso de competencia, según las escalas definidas en el MCERL.

Figura II. *Targeted Testing* en el Estudio Europeo de Competencia Lingüística

La corrección de las pruebas, administradas tanto en formato papel como en formato electrónico, se realizó comparando las producciones de los alumnos con pruebas de referencia (exemplars, copies-étalon). Conforme se muestra en la figura III en los niveles superiores, se realiza una atribución más detallada del nivel, aumentando los elementos de comparación. La comparación se establece en relación a dos criterios: comunicación y lenguaje. Este método neutraliza en gran medida la subjetividad del corrector, limitando su severidad o benevolencia ya que los juicios son comparativos y no absolutos.

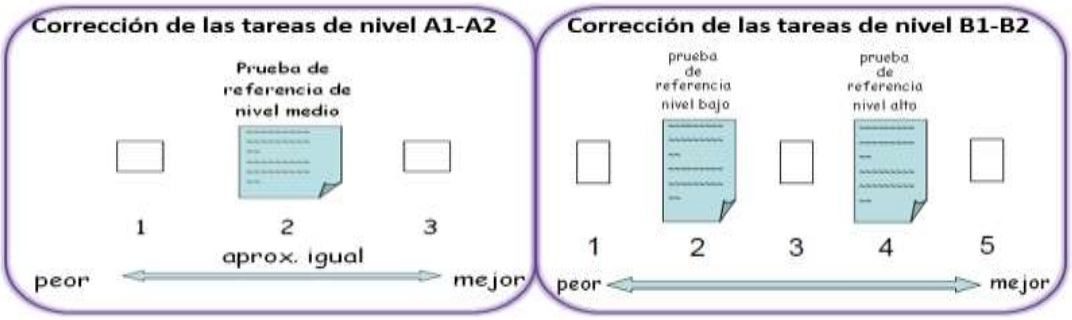


Figura III. Procedimiento de corrección EECL

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1.4 El INEE y el análisis de los resultados

Los estudios internacionales de evaluación aplican también una serie de cuestionaros a diversos agentes del sistema educativo. En el EECL se cumplimentaros encuestas por parte de directores y profesores. Los llamados cuestionarios de contexto permiten obtener información sobre las buenas prácticas al establecerse las relaciones entre los resultados objetivos de los alumnos y las informaciones relacionadas con la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este apartado presentaremos solamente una síntesis de los resultados globales, reservando para la conclusiones finales las aportaciones de los estudios realizados por expertos que acompañaron la publicación del informe por parte del INEE.

Los gráficos muestran los porcentajes de alumnos en los niveles B1 y B2 en las tres destrezas, tanto en la primera lengua evaluada como en la segunda. Se han ordenado de mayor a menor porcentaje de alumnado en estos niveles. En lo referente a la primera lengua, generalmente inglés, los resultados de España se sitúan por encima de los de Francia e Inglaterra, con niveles similares a los de Polonia o Portugal. Los mejores resultados de nuestros alumnos corresponden a la comprensión escrita y los peores a la expresión oral. Malta, Suecia, Holanda y Estonia obtienen muy buenos resultados con más del 50% de los alumnos en el nivel B en las tres destrezas.

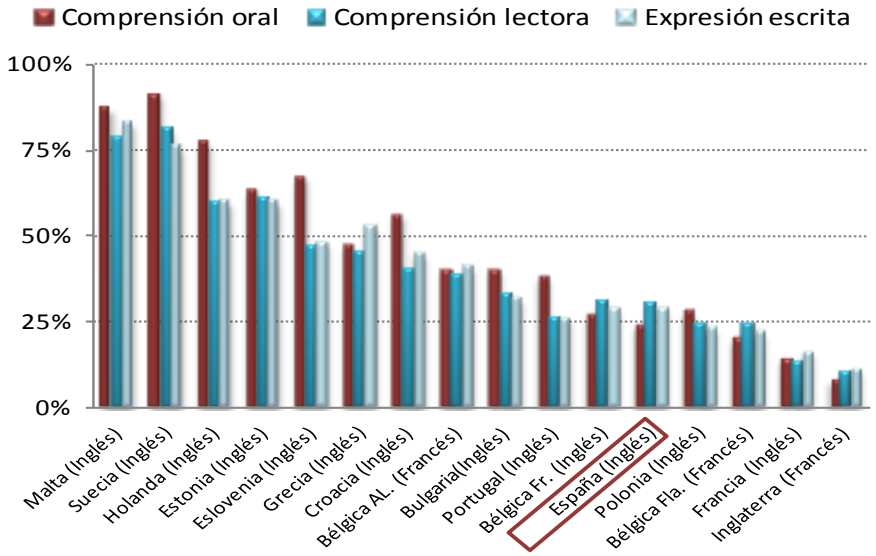


Figura IV. Resultados de la primera lengua extranjera en el EECL

Los resultados de España son mejores en la segunda lengua (francés), que en la primera, logrando una posición solo superada por Bélgica y Holanda, que son culturalmente bilingües. En lo referente al francés como segunda lengua España es el país con mejores resultados.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

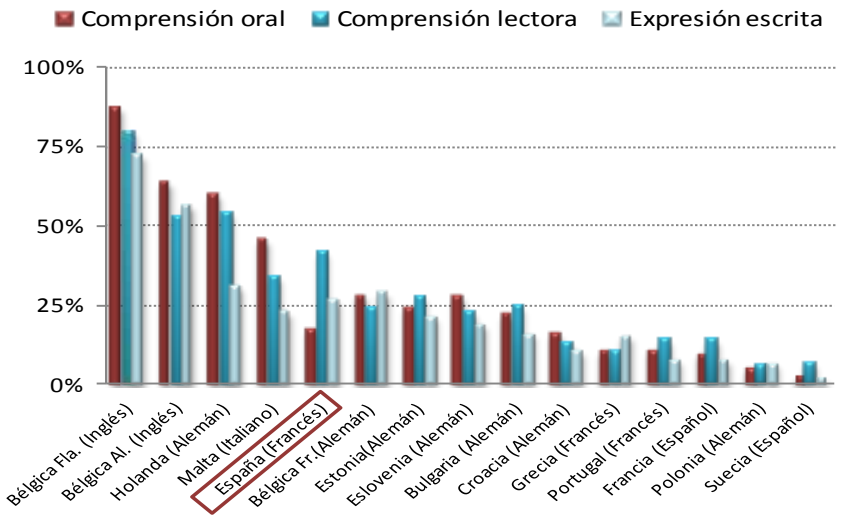


Figura V. Resultados de la segunda lengua extranjera en el EECL

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa es el órgano dependiente del Ministerio de Educación Cultura y Deporte que, en coordinación con las administraciones educativas, organiza la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales y la realización de investigaciones y estudios de evaluación del sistema educativo. En los últimos años desarrolla una labor de difusión de los estudios internacionales, que ha generado una presencia recurrente y, a veces, polémica presencia en los medios de comunicación. Como en el caso del Informe TALIS, coincidente con la celebración del Congreso Nebrija El Camino hacia el Plurilingüismo, la presentación pública de los resultados del EECL, se acompañó de la publicación de un volumen dedicado a las características del estudio y los resultados y otro volumen que recoge las aportaciones de un grupo de expertos externos.

Las pruebas empleadas en los diferentes estudios, conocidos como ítems liberados, están también a disponibles para su descarga y empleo como material didáctico. A este respecto la colección de ítems del estudio PISA proporciona materiales de lectura y matemáticas en multitud de idiomas a los docentes de programas bilingües. Los profesionales de la educación pueden acceder a una información específica y completa en las principales redes sociales (@inee_mecd) y en su web (http://www.mecd.gob.es/inee).

2. ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS 2017- ETLS

Pese a los esfuerzos por desarrollar el Estudio Europeo de Competencia Lingüística no parece previsible la repetición del mismo debido a la actual coyuntura económica. El Estado Español participará en el Estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés que se desarrollará en 2017 y para el que ya ha comenzado la fase de desarrollo del marco y diseño de instrumentos.

Es un proyecto de investigación internacional, diseñado para proporcionar a los países información comparativa sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Una parte del estudio consistirá en una evaluación lingüística adaptativa que se administrará por computadora para recopilar información sobre la capacidad de comunicarse en inglés de los estudiantes cuya primera lengua no sea el inglés, en las cuatro competencias: lectura, comprensión auditiva, escritura y expresión oral. Asimismo, brindará a los países datos valiosos sobre las oportunidades que tienen los estudiantes de aprender inglés tanto dentro como fuera del entorno escolar, además de información sobre las actitudes y convicciones de estudiantes y educadores respecto del aprendizaje del inglés. Los países también podrán comparar sus prácticas y políticas educativas con las de otros países y estudiar cómo estos factores se relacionan con el dominio del inglés de los estudiantes[2].

2.1 Características de la encuesta ETLS:

El estudio ETLS es presentado como un estudio innovador, aunque algunas de estas características ya estaban presentes en el EECL, como la administración informática, ahora exclusiva, que aumenta la eficacia en el procesamiento de los datos y el diseño adaptativo de la prueba que permite a los estudiantes con un amplio dominio de la lengua demostrar sus competencias. La evaluación del ETLS tendrá en cuenta no sólo de competencias lingüísticas receptivas (lectura, comprensión auditiva), si no también productivas (escritura, expresión oral).
Advertimos una tendencia regresiva en lo referente a la concepción del plurilingüismo como fortaleza del concepto de ciudadanía europea al focalizar la enseñanza de lenguas en el inglés de manera exclusiva y consideramos necesario la continuidad de estudios en diferentes lenguas o el desarrollo de una muestra ampliada complementaria.

3. CONCLUSIONES

El conocimiento de los diferentes programas internacionales de evaluación del sistema educativo proporciona informaciones y orientaciones para la mejora de los programas de integración de contenidos y lenguas extranjeras.

A los docentes les permite incorporar elementos para la reflexión y mejora de los proyectos lingüísticos de centro y los planes de mejora de centro. Además pueden encontrar recursos formativos y materiales plurilingües y conocer procedimientos y características de evaluación para la mejora de procesos de enseñanza aprendizaje. Como acciones concretas se proponen las siguientes[3]:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

a. Desarrollar las competencias en lengua extranjera de los padres.
b. Incrementar las horas extraescolares, antes que el tiempo dedicado a la realización de deberes.
c. Fomentar el contacto con la lengua en situaciones ambientales fuera del ámbito escolar, sobre todo en los medios de comunicación.
d. Prestar atención a todas las dimensiones competenciales de la lengua por igual.

A las diferentes administraciones educativas el desarrollo de modelos de evaluación de los múltiples programas bilingües, les permitiría incrementar la eficiencia y eficacia de los programas y valorar objetivamente la influencia de las competencias docentes del profesorado, los resultados de los alumnos y otras variables. Desde el Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa, la Ponencia de Lenguas Extranjeras está desarrollando un marco común que sistematice y dé coherencia a los diferentes programas y proyectos referidos a las Lenguas Extranjeras en el territorio nacional, además de establecer y consolidar sinergias de trabajo entre las CC.AA (INEE 2012 Vol. II: 12-103)[4]. Las propuestas uniformes serán más sólidas si se sustentan en evidencias científicas contrastadas, como las proporcionadas por las evaluaciones del sistema educativo.

NOTAS

1 El contenido de esta publicación es fruto de la estancia formativa del autor en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del MECD, en el marco del programa de visitas de estudio de la institución.
2 Tomado literalmente de la web de la IEA.
3 Se ha realizado una síntesis de las conclusiones e hipótesis de los diferentes expertos, se aconseja al lector interesado la consulta del volumen o la síntesis contenida en la presentación siguiente:
http://blog.educalab.es/inee/2013/01/04/estudio-europeo-de-competencia-linguistica-eecl/
4 http://educalab.es/cniie/competencias-basicas/lenguas-extranjeras/coordinacion-planes-aicle

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Europea-SurveyLang (2012). Materiales de familiarización con el Estudio Europeo de Competencia Lingüística.
http://www.mecd.gob.es/inee/Recursos/EECL.html

Comisión Europea- SurveyLang (2012). Materiales de familiarización con el Estudio Europeo de Competencia Lingüística.
http://www.mecd.gob.es/inee/Recursos/EECL.html

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

IEA (2013?). Estudio sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés 2017. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Studies/ETLS/ETLS_leaflet_Spanish.pdf

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa-MECD (2012). Audios liberados del Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. http://www.mecd.gob.es/inee/Recursos/EECL.html

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa-MECD (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL., Volumen I. Informe Español. Madrid: MECD Secretaría General Técnica.

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa-MECD (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL., Volumen II. Análisis de Expertos. Madrid: MECD Secretaría General Técnica.

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa-MECD (2012). European Survey on Language Competences ESLC. Secondary Research. Madrid: MECD Secretaría General Técnica.

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa-MECD (2012). Tareas liberadas. Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Madrid: MECD Secretaría General Técnica.

Lorenzo, F. Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). Educación Bilingüe. Madrid: Síntesis.

Newby, el alli. (2007). European Portfolio for Students Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education. European Council: Graz http://epostl2.ecml.at/Publication/tabid/2534/language/en-GB/Default.aspx

Universitärer DaF-Unterricht in der Großgruppe: Didaktische Herausforderungen nach dem „Merkel-Effekt"

Aurica Borszik
Universitat de València
Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació
aurica.borszik@uv.es

Ruth Fröhlinger
Universidad Complutense de Madrid,
Facultad de Filología
ruth.froehlinger@gmail.com

ABSTRACT

Aufgrund der aktuellen politischen und sozioökonomischen Situation in Spanien ist die Anzahl der Deutschlerner im universitären Bereich signifikant angestiegen. Dies wirft eine Reihe didaktischer Fragen auf. Daher lautet die zentrale Fragestellung dieser Arbeit: *Wie kann der Deutschunterricht in der Großgruppe an spanischen Universitäten effektiv gestaltet werden?* Dazu wird zunächst ein Überblick über die spezifischen Probleme des Fremdsprachenunterrichts in großen Gruppen gegeben. Um diesen Problemen entgegenzuwirken, werden im Folgenden die Konzepte *Lernerautonomie* und *Kooperatives Lernen* präsentiert: Anhand dieser didaktischen Ansätze soll gezeigt werden, wie sie zur Verbesserung der Lernvoraussetzungen bzw. der Unterstützung des Lernprozesses selbst dienen können. Der Mehrwert der beiden Ansätze wird abschließend mithilfe von zwei Beispielen aus der Unterrichtspraxis illustriert: erstens der kooperativen Methode Reziprokes Lesen und zweitens Projektarbeit.

Schlüsselwörter: Großgruppendidaktik, Lernerautonomie, Kooperatives Lernen, Reziprokes Lesen

1. EINLEITUNG

Generell lässt sich in ganz Spanien eine steigende Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache konstatieren. Diese wird vor allem an den Institutionen der Erwachsenenbildung, wie zum Beispiel am Goethe-Institut, den Universitäten oder den „Staatlichen Sprachschulen" *(Escuelas Oficiales de Idiomas)* spürbar. So verzeichnet beispielsweise das Goethe-Institut seit 2010 einen Anstieg der Nachfrage nach Deutschkursen von 80% (vgl. Keim 2010: 1801-1804). Dieses Phänomen hat mehrere Ursachen. Die offensichtlichste Erklärung ist in der aktuellen wirtschaftlichen Lage Spaniens zu finden. Hinzu kommt, dass Angela Merkel bei ihrem Besuch in Spanien im Februar 2010, bei dem sie ankündigte, dass Deutschland bis zu 100 000 ausländische Fachkräfte benötigen wird, eine Welle der Begeisterung für das Deutschlernen ausgelöst hat. In Spanien wird

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

von dem so genannten „Merkel-Effekt" gesprochen (vgl. El País 2012). In diesem Beitrag soll der Fokus allerdings auf dem Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im universitären Kontext liegen. Leider wurden noch keine landesweiten Zahlen zur Entwicklung der Studierendenzahlen erhoben. Im Zuge der Wirtschaftskrise hat die spanische Regierung zudem Kürzungen im Bildungshaushalt in Höhe von bis zu 10 Milliarden Euro bis zum Jahr 2015 vorgesehen. Erreicht werden soll das vor allem durch den Abbau von Dozentenstellen, durch die Erhöhung der maximalen Studierendenzahlen pro Lehrveranstaltung sowie durch die signifikante Erhöhung der Studiengebühren (vgl. DAAD Madrid 2012). Weiterhin wurden durch den Bolognaprozess die Studiengänge im Bereich Germanistik, Übersetzen/Dolmetschen und Philologie stark umstrukturiert (vgl. Keim 2010: 1801). Diese Faktoren führen dazu, dass die Studierendenzahlen in den Lehrveranstaltungen im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache zum Teil stark angestiegen sind. Dozenten sehen sich vor die Aufgabe gestellt, Deutschunterricht in Lehrveranstaltungen mit bis zu 80 anwesenden Studierenden anzubieten. Das wirft eine Reihe didaktischer Fragestellungen auf, denen in diesem Beitrag insbesondere im Sinne der betroffenen Studierenden nachgegangen werden soll. Die zentrale Fragestellung hierbei lautet: *Wie kann der Deutschunterricht in der Großgruppe an spanischen Universitäten effektiv gestaltet werden?* Dazu wird zunächst ein Überblick über die spezifischen Probleme des Fremdsprachenunterrichts in großen Gruppen gegeben. Im Anschluss daran werden zwei Konzepte vorgestellt, um diesen Problemen Abhilfe zu schaffen: Lernerautonomie und Kooperatives Lernen. Abschließend wird der Mehrwert der beiden Ansätze anhand von zwei Beispielen illustriert, die in der Unterrichtspraxis an spanischen Universitäten bereits erprobt wurden: Erstens wird die kooperative Methode *Reziprokes Lesen* zur Förderung der Lesekompetenz vorgestellt. Zweitens wird anhand von *Projektarbeit* gezeigt, wie auf Basis einer ausgeprägten Lernerautonomie die Sprechfertigkeit auch in Großgruppen trainiert werden kann.

2. FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER GROSSGRUPPE

2.1. Aktueller Forschungsstand

Fremdsprachenunterricht in der Großgruppe ist ein immer wieder auftretendes weltweit zu beobachtendes Phänomen. Die Mehrheit der vorliegenden Forschungsarbeiten bezieht sich derzeit allerdings auf den Englischunterricht vor allem im asiatischen Raum. Nichtsdestotrotz rückt auch der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, insbesondere in Asien, immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit. Es konnten jedoch keine Studien zum Thema Deutschunterricht in der Großgruppe in Europa gefunden werden.
Zunächst einmal ist festzulegen, ab welcher Gruppengröße von einer Großgruppe gesprochen werden kann. In der Fachliteratur werden

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Unterscheidungen in *kleine Großgruppen* (25 – 30 Lerner), *mittelgroße Großgruppen* (ca. 50 Teilnehmer), *große Großgruppen* (60 – 80 Teilnehmer) und *besonders große Großgruppen* (80 und mehr Lerner) vorgenommen (vgl. Yang/Loo 2007: 74). In diesem Beitrag wird der Begriff für Gruppenstärken von 50 - 70 Studierenden verwendet.
In der Regel wird davon ausgegangen, dass Fremdsprachenunterricht in Großgruppen nicht wünschenswert ist und somit kategorisch abzulehnen sei. Insbesondere Lehrkräfte empfinden Großgruppenunterricht als nachteilig für den Lernerfolg (vgl. Todd 2006: 2/ Yang/ Loo 2007: 73). Weiterführende vergleichende Studien haben allerdings gezeigt, dass der Lernerfolg in der Großgruppe entscheidend von weiteren Faktoren abhängt:

> „In fact, within the research into large classes, at least two factors have been identified as more important than class size: the quality of teaching (Obanya et al., n.d.) and the kinds of activities used (Kumar, 1992). It would therefore seem, that teachers perhaps should not be too worried about class size." (Todd 2006: 3)

Mit anderen Worten heißt das, dass nicht die Gruppengröße allein ausschlaggebend für den Lernerfolg in der Gruppe ist, sondern dass gute Resultate maßgeblich von der Qualität des Unterrichts abhängen: Doch welche spezifischen Probleme birgt Unterricht in Großgruppen und wie kann diesen didaktisch-methodisch Rechnung getragen werden, um effektives Lernen dennoch zu ermöglichen?

2.2. Problembereiche des Fremdsprachenunterrichts in der Großgruppe

In der Fachliteratur werden verschiedene Einteilungen in Problembereiche für das Lehren und Lernen in der Großgruppe vorgenommen. Dieser Beitrag bezieht sich auf eine Kategorisierung der Problembereiche nach Todd (2006), die sowohl die Lehrer- als auch Lernerperspektive integriert:

The problems of large classes
• **Learning:** Less effective learning
• **Management/Activities:** Discipline**,** Absentee students**,** Organising activities**,** Reliance on lectures and drills, Avoidance of some activities
• **Physical/Practical:** Space, Discomfort, Students can't see/hear, Noise, Timing, Time for student presentations, Provision of materials
• **Affective Factors:** Achieving rapport, Impersonalisation, No sense of community, Teacher discomfort, Intimidating atmosphere, Learning names
• **Interaction:** Few opportunities to speak, Giving attention to individuals, Focus on the action zone, Increased use of mother tongue, Less interesting lessons

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

• **Feedback and evaluation:** Monitoring, Giving feedback, Assessment, Marking load
• **Miscellaneous:** More mixed abilities, Getting feedback from students

Abb. 1 nach "the problems of large classes" (Todd 2006: 3-4)

Aus dieser Zusammenstellung lässt sich ablesen, dass Fremdsprachenunterricht in Großgruppen mit einer Reihe spezifischer Probleme verbunden ist, die in kleineren Lerngruppen nicht auftreten oder denen deutlich leichter entgegenzuwirken ist. Dennoch kommen beispielsweise Yang/Loo zu dem Schluss, dass negative Effekte des Fremdsprachenunterricht in Großgruppen „durch entsprechende methodische Maßnahmen ausgeglichen werden" können (Yang/Loo 2007: 76).
Die Probleme betreffen sowohl die Lernvoraussetzungen als auch die Organisation und die Struktur des Lernprozesses selbst. Neben der der enormen Gruppenstärke selbst ist es das numerisch ungünstige Lehrer-Lerner-Verhältnis, aus dem sich ein beträchtlicher Teil der Probleme ergibt. Es erschwert das Classroom-Management (vgl. Management/Activities) und setzt insbesondere der individuellen Betreuung der Lerner durch die Lehrkraft in der Großgruppe sehr enge Grenzen (vgl. Interaction und Feedback and Evaluation). Folglich ist es entscheidend, die wichtigste Ressource im Unterrichtsraum systematisch und gezielt in den Lernprozess einzubinden: die Lerner selbst. Dem Konzept des *Autonomen Lernens* folgend gilt es einerseits, die Lerner zunehmend dazu zu befähigen, selbst zunehmend Verantwortung für ihren persönlichen Lernprozess zu übernehmen und diesen möglichst eigenständig zu steuern. Andererseits sind Verfahren aus dem Bereich des *Kooperativen Lernens* geeignet, die Lerner in den Lernprozess ihrer Kommilitonen einzubinden.

2.3. Lernerautonomie als Voraussetzung für den Lernerfolg in der Großgruppe

Eine ausgeprägte Lernerautonomie ist in der Fremdsprachendidaktik ein bereits unumstrittenes Werkzeug erfolgreicher Lerner. Es lässt sich auf verschiedene Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse zuschneiden und ist somit das ideale Instrument für den Fremdsprachenunterricht in der Großgruppe (vgl. Nodari/ Steinmann 2010: 1158). Ganz allgemein lässt sich autonomes Lernen in der Fremdsprachendidaktik als „[…] das möglichst eigenständige Fremdsprachenlernen ohne Lehrperson" (Holec 1980: 11) definieren. Dabei lässt sich ebenfalls in Anlehnung an Holecs (1979) das autonome Lernen in fünf Bereiche gliedern:

> „(1) Lernende müssen die eigenen Lernziele festlegen; (2) sie müssen Inhalte und Progression festlegen sowie (3) entscheiden, wie sie beim Lernen vorgehen möchten. Zudem erfordert

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

selbstgesteuertes Lernen (4) die Überwachung des eigenen Lernprozesses *(monitoring)* und schließlich (5) die Bewertung des eigenen Lernerfolgs." (Holec 1980: 11)

Mit anderen Worten heißt das, dass der Lerner aktiv in seinen eigenen Lernprozess eingreift, Verantwortung für denselben übernimmt und sich dabei ständig selbst kontrolliert. Damit dieses Konzept im Unterrichtsraum in die Praxis umgesetzt werden kann, müssen bestimmte Voraussetzungen bei den Lernern geschaffen werden. Lerner bringen bestimmte in ihrem Kulturraum etablierte Lerngewohnheiten mit. Die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie dessen aktive Reflexion muss von der Lernperson gezielt angeleitet werden. Dazu gehören unter anderem auch die Vermittlung von Lernstrategien sowie deren bewusste Anwendung. Weiterhin bedeutet dies eine Veränderung der Lehrerrolle im Unterrichtsgeschehen. Die Lehrperson ist nicht mehr das Zentrum des Unterrichtgeschehens, sondern vielmehr ein Moderator der Abläufe oder ein Lernberater (vgl. Nodari/ Steinmann 2010: 1158 – 1159).
Nimmt man also Lernerautonomie als übergeordnetes Lernziel an, ist zu bedenken, dass diese nur Schritt für Schritt entwickelt werden kann. In der Praxis ist das Konzept an die konkreten, von spezifischen Lehr- und Lerntraditionen geprägten Lernvoraussetzungen anzupassen. Nur durch die schrittweise Entwicklung von Lernerautonomie kann die Voraussetzung dafür geschaffen werden, erfolgreiches Lernen in der Großgruppe durch den Einsatz von Methodenvielfalt sowie kooperative Übungsformen zu ermöglichen.

2.4. Kooperatives Lernen

Gerade im Fremdsprachenunterricht ist es unerlässlich, den Lernern ausreichend Gelegenheit für das praktische Anwenden des Gelernten zu bieten. Daher bieten sich Partner- und Gruppenarbeiten an. Allerdings wird es in der Großgruppe erschwert, die Verbindlichkeit von Arbeitsaufträgen zu gewährleisten. Nach Todd gehört Vermeidungsverhalten zu den spezifischen Problemen im Großgruppenunterricht (Todd 2006: 3f.). In der Fachliteratur werden daher Formen der Gruppenarbeit empfohlen, die den Regeln des Kooperativen Lernens folgen (Yang/Loo 2007: 76).
Seit den 1970er Jahren werden ausgehend von den USA die Gelingensbedingungen von Gruppenarbeitsprozessen erforscht. Hieraus ist der Ansatz des Kooperativen Lernens hervorgegangen, der – anders als bei Konzepten traditioneller Gruppenarbeit – Gruppenprozesse in besonderer Weise thematisiert, akzentuiert und strukturiert (vgl. Weidner 2003: 29): „Kooperatives Lernern ist Gruppenarbeit, aber nicht jede Gruppenarbeit ist Kooperatives Lernen." (Weidner 2003: 29)
Für die Abgrenzung des Ansatzes werden üblicherweise die folgenden fünf Basiselemente herangezogen:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Basiselemente des Kooperativen Lernens nach Johnson/Johnson/Holubec (hier zit. nach Weidner Bonnet: 146):

1. Positive gegenseitige Abhängigkeit (positive interdependence)
2. Individuelle Verantwortung (accountability)
3. Direkte Interaktion (face-to-face interaction)
4. Soziale Kompetenzen (social skills)
5. Reflexion und Evaluation der Gruppenprozesse (group processing)

Insbesondere die ersten beiden Basiselemente sind entscheidend für die Abgrenzung des Kooperativen Lernens von traditionellen Formen der Gruppenarbeit: Lernprozesse in der Gruppe sind so zu organisieren, dass jeder Lerner eine individuelle Verantwortung für einen Teil des Arbeitsprozesses und für das Erreichen des Gesamtzieles trägt. Hierdurch entsteht die sogenannte positive Abhängigkeit zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern, da das gemeinschaftliche Ziel nur erreicht werden kann, wenn jeder Lerner seinen Beitrag tatsächlich einbringt und, wenn nötig, hierfür die Unterstützung der Gruppe erhält. Die Interaktion zwischen den Lernern ist in verschiedenen Phasen unerlässlich, um den gemeinschaftlichen Arbeitsprozess zu koordinieren, gegenseitig Feedback und Unterstützung zu geben und das Ergebnis auszuhandeln. Einerseits ist ein Mindestmaß an sozialen Kompetenzen unabdingbar für das Gelingen Kooperativer Verfahren. Andererseits werden diese dabei stetig weiterentwickelt. Wichtig hierfür ist insbesondere die abschließende Reflexion des Gruppenarbeitsprozesses.
Mit dem Begriff Kooperatives Lernen werden sowohl Mikromethoden auf der Ebene der einzelnen Unterrichtsstunde bezeichnet, die nach dem Dreischritt Think-Pair-Share organisiert sind, als auch zeitlich umfangreichere und komplexere Makromethoden. Der Freiheitsgrad für die Lerner kann bei Verfahren des Kooperativen Lernens stark variieren (vgl. Winter 2010: 4-6). Über die Frage, wie Kooperatives Lernen und *Peer-Assisted-Learning (PAL)* gegeneinander abzugrenzen seien, besteht noch immer Uneinigkeit (vgl. Philipp 2010: 3). Häufig wird jedoch die enge Verwandtschaft der beiden Ansätze betont und Begrifflichkeiten aus dem Bereich des *PAL* zur Beschreibung von Methoden des Kooperativen Lernens verwendet (vgl. Philipp 2010 oder Hoch 2011). In der Fremdsprachendidaktik wird eine Reihe von positiven Erwartungen an das Konzept geknüpft. In den letzten Jahren hat folglich eine umfangreiche Publikationstätigkeit zum Kooperativen Lernen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und einschlägige Fachzeitschriften haben Themenhefte aufgelegt (vgl. Fremdsprache Deutsch 2009 oder Praxis Fremdsprachenunterricht 2010).

3. PRAXISBEISPIELE

3.1. Reziprokes Lesen

Reziprokes Lesen wurde unter der Originalbezeichnung „*Reciprocal Teaching*" von Annemarie S. Palinscar und Ann L. Brown in den USA seit 1981 entwickelt. Es war zunächst als Trainingslehrgang für den muttersprachlichen Englischunterricht mit leseschwachen Jugendlichen angelegt und setzt auf die wechselseitige Instruktion und Anwendung von Strategien zur Texterschließung in Kleingruppen. In jüngerer Zeit sind mehrere fachdidaktische Beiträge erschienen, die das Verfahren aus dem ursprünglichen Lehrgang herauslösen und als Mikromethode auch für den Fremdsprachenunterricht vorschlagen (z.B. Neißer 2009 oder Hoch 2011). Das Potenzial der Methode sehen Autoren einerseits in der gezielten Einübung von bekannten Lesestrategien, die erfolgreiche Leser nachweislich anwenden, und andererseits in emotionalen und motivationalen Aspekten durch die den Leseprozess begleitende Unterstützung der Lerner in der Gruppe (vgl. Hoch 2011: 220).

Die Methode Reziprokes Lesen ist eine Methode zur Förderung der Leseverstehenskompetenz. Folglich kommt sie im Unterricht während der Texterschließung zum Einsatz, d.h. es handelt sich um eine *while-reading-activity*, der entsprechend eine Hinführung bzw. Vorentlastung vorzuschalten ist und eine Sicherung und Auswertung folgt. Die Anwendung der Methode läuft wie folgt ab: In Vierergruppen lesen die Lerner gemeinsam abschnittsweise einen Text (literarischer Text oder Sachtext). Jeder Lerner übernimmt eine Rolle, die in der Anwendung einer Lesestrategie besteht und nach jedem Abschnitt rotiert: 1. Fragen an den Text stellen, 2. den gelesenen Abschnitt inhaltlich zusammenfassen, 3. unbekannte oder schwer verständliche Wörter und Passagen klären, 4. eine Prognose zum Inhalt des folgenden Abschnittes stellen. In der Praxis erweist sich der Einsatz von Rollenkarten als empfehlenswert, die zu Beginn verteilt und nach jedem Abschnitt an den rechten Nachbarn weitergegeben werden.

Die Lektüre jedes Abschnittes ist in zwei Phasen gegliedert: eine Einzel- und eine Gruppenphase. Jeder Lerner liest zunächst in stiller Lektüre den ersten Abschnitt und hat Gelegenheit, sich seiner Rolle gemäß Notizen zu machen. In der anschließenden Gruppenphase bringt sich jeder Lerner seiner Rolle gemäß ein. Die festgelegte Sequenz der anzuwendenden Strategien strukturiert das Gespräch in der Gruppe. Anschließend rotieren die Rollen und es folgt die Lektüre des nächsten Abschnittes.

Den fünf Basiselementen des Kooperativen Lernens folgend entstehen aus der Rollenzuweisung und der Sequenzbildung individuelle Verantwortung für jeden einzelnen Lerner und eine positive Abhängigkeit innerhalb der Gruppe. Sobald ein Lerner Schwierigkeiten hat, sich seiner Rolle entsprechend einzubringen, stockt das Gruppengespräch. Erfahrungsgemäß werden die anderen Lerner in dieser Situation Unterstützung anbieten. Dem Problem des

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Vermeidungsverhaltens in der Großgruppe wird hierdurch wirksam begegnet. Die kommunikative Interaktion innerhalb der Gruppe dient somit funktional dem Zweck der Texterschließung.
Nach Hoch (2011) bilden die Lerner beim Reziproken Lesen

> „als *Peers* eine aufgabendifferenzierte Arbeits- und Hilfsgemeinschaft: Sie beraten einander (*peer counseling*), dienen sich gegenseitig als Modelle (*peer modeling*), haben im Rollenwechsel mal die Schüler- und mal die Lehrerrolle inne (*peer tutoring*), beobachten und kontrollieren gegenseitig ihr Lernverhalten (*peer monitoring*) und bewerten eigene sowie fremde Leistungen und Produkte (*self* und *peer assessment*)." (Hoch 2011: 221f.)

Hierdurch wird das Potenzial der Unterstützung durch die Kommilitonen während des Leseprozesses genutzt. Die Lerner erleben die Strategien, die den Prozess der Bedeutungskonstruktion beim Lesen wirksam begünstigen, als beobachtbar und dadurch anwendbar. Darüber hinaus sind der Aktivierungsgrad und damit die Redeanteile der einzelnen Lerner sehr hoch. In der Interaktion der Gruppe werden nicht nur Strategien geübt, sondern auch der Prozess der Bedeutungsaushandlung über den konkreten Text vertieft.

3.2. Projekt Interview: „Deutsche, Österreicher und Schweizer in Valencia"

Dieses Projekt wurde entwickelt um, die im Unterricht behandelten Lerninhalte in der Praxis mit Muttersprachlern anzuwenden. Dabei steht die Fertigkeit Sprechen im Vordergrund, da die Beschränkung der Redeanteile zu den spezifischen Problemen im Großgruppenunterricht zählt (siehe Abb. 1 „Interaction"). Das an dieser Stelle vorgestellte Praxisbeispiel ist für die Niveaustufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) A2 konzipiert. Es lässt sich aber auch für andere Kompetenzniveaus des GER adaptieren. Als Lernziele wurden in erster Linie *(1) das Training des freien Sprechens*, *(2) die Förderung des autonomen Lernens* und *(3) der interkulturellen Kompetenz* sowie *(4) die Kontaktaufnahme zu Muttersprachlern* definiert. Die Studenten sollten zu zweit (Partnerarbeit) arbeiten. Die Erarbeitung des Projekts gliederte sich in verschiedene Phasen: Die Interviewfragen *(Phase 1)* sollten anhand der im kurstragenden Lehrwerk behandelten Themen erarbeitet werden. Hierbei konnten die Lerner selbst bestimmen, welche Themen/ Inhalte sie vertiefen wollten. Die Lehrkraft korrigierte die Interviewfragen, um die sprachliche Richtigkeit zu gewährleisten. In *Phase 2* ging es darum, Kontakte zu den Muttersprachlern herzustellen. In *Phase 3* sollten sich die Studenten persönlich mit ihren Interviewpartnern treffen. Für die Präsentation der Arbeitsergebnisse *(Phase 4)* erarbeiteten die Studenten Plakate, auf denen sie die für sie am wichtigsten

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

bzw. am interessantesten Antworten ihrer Interviewpartner festhalten sollten. Die Präsentation selbst erfolgte mit der Präsentationstechnik „Marktplatz". Dazu wurden die Zweierteams der Studenten geteilt. Einer blieb bei dem Plakat stehen, während der andere die Chance bekam, die Arbeiten der anderen Lerner anzusehen und Fragen zu formulieren. Alle drei Minuten wurden die Gesprächspartner gewechselt. Nach einer bestimmten, beliebig festgelegten Zeit wurden die Rollen getauscht. Die umherziehende Person ging zu ihrem Plakat zurück um Auskunft zu geben, während der andere nun die Arbeiten der Kommilitonen ansehen konnte. Auf diese Weise kann eine sehr hohe Lerneraktivität erreicht werden (siehe Abb. 1 „Interaction"). Die Lehrperson kann im Hintergrund bleiben und die Sprechleistungen der Studenten bewerten. In *Phase 5* wurden die Studenten dazu angehalten eine Reflektion ihrer Arbeit zu schreiben. Dabei sollten sie das Projekt, ihre Arbeit sowie ihren Lernfortschritt reflektieren und bewerten. Als Bewertungsgrundlage dienten die eingereichten Fragen, das Plakat sowie die Reflektion der Lerner. In Bezug auf die Lernerautonomie lässt sich festhalten, dass die Studenten zu jederzeit für die Inhalte, die Organisation und die Durchführung der Projektarbeit selbst verantwortlich waren. Bei Fragen konnten sie jederzeit die Lehrperson befragen. Besonders wichtig war am Ende die Reflektionsphase, in der die Lerner ebenfalls ihren eigenen Lernfortschritt bewertet haben.

4. FAZIT UND AUSBLICK

Inwiefern sind die vorgestellten Praxisbeispiele geeignet, spezifischen Problemen des Großgruppenunterrichtes entgegenzuwirken? Ein Vergleich mit der Übersicht nach Todd (2006) zeigt, dass wenigstens in einem Teil der Problembereiche deutliche Verbesserungen möglich sind, in anderen dagegen kaum: Mittels Kooperativer Verfahren oder Projektarbeit lässt sich der Grad der Lerneraktivierung auch in der Großgruppe deutlich erhöhen. Dies wirkt Disziplinproblemen oder Vermeidungsverhalten entgegen. Es lassen sich auch im Großgruppenunterricht Anlässe für authentische und/oder funktionale eingebundene Kommunikation finden, so dass der Gefahr, im Unterricht in Übungsphasen einseitig auf *„pattern drill"* zu setzen, begegnet werden kann und die Redeanteile der Lerner signifikant erhöht werden. In Kleingruppen können angstfreie und personalisierte Räume geschaffen werden, in denen die Lerner Gelegenheit für die praktische Anwendung und Übung des Gelernten finden, was gerade im Fremdsprachenunterricht unerlässlich ist. Durch die systematische Einbindung der Peers in den Lernprozess ihrer Kommilitonen kann der höheren Heterogenität der Großgruppe Rechnung getragen werden, da stärkere Lerner durch die ihnen zufallenden Mehraufgaben gefordert werden und schwächere Lerner Unterstützung finden. Indem *Peers* durch *counseling, monitoring* und *assessment* die Lernprozesse ihrer Kommilitonen unterstützen, übernehmen sie einen Teil der individuellen Betreuung und des Feedbacks, das die Lehrkraft aufgrund des numerischen Lehrer-Lerner-

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Verhältnisses nur begrenzt leisten kann.
Selbstverständlich ist dies jedoch nur bis zu einem gewissen Grad möglich. Im Unterricht bedarf es dennoch Sicherungs- und Korrekturphasen, in denen die Richtigkeit der Ergebnisse durch die Lehrkraft sichergestellt wird. Zudem bleibt der *marking load*, ob bei Arbeiten, die im Verlauf des Kurses erstellt werden, oder bei Klausuren für die Lehrkraft im Großgruppenunterricht immens. Im Bereich „*Physical/Practical*" sind durch Kleingruppenarbeit oder Auslagern von Unterrichtsaktivitäten Verbesserungen auch nur bis zu einem gewissen Grad möglich.
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch didaktisch-methodische Maßnahmen insbesondere in den Problembereichen „*Management/Activities*", „*Interaction*" und „*Affective Factors*" deutliche Verbesserungen möglich sind. Ein Teil der Probleme bleibt jedoch bestehen, insbesondere in den Bereichen „*Physical/Practical*" und „*Feedback/Evaluation*".
Da Großgruppenunterricht jedoch bis auf Weiteres keine Randerscheinung bleiben wird, wäre es lohnenswert, dem Thema weitere Aufmerksamkeit zu widmen. Durch empirische Forschung wäre kritisch zu überprüfen, ob die hier vorgestellten Ansätze tatsächlich geeignet sind, den Lernerfolg in der Großgruppe nachweisbar zu verbessern. Da der Erfolg der beiden Ansätze, Kooperatives Lernen und Autonomes Lernen, zudem entscheidend von der Abstimmung auf die herrschenden Lehr- und Lerntraditionen in dem betreffenden Land abhängt, wäre die Perspektive der Lerner wie der Lehrenden in Spanien auf die Prozesse des Fremdsprachenlernens genauer zu untersuchen. Basierend auf den Ergebnissen wären dann passgenau Instrumente zu entwickeln und ihre Umsetzung begleitend zu evaluieren.

BIBLIOGRAPHIE

Bonnet, Andreas u.a. (2010): *Kooperatives Lernen*, in: Surkamp, Caroline (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Stuttgart u.a.: S. 145 – 147.

DAAD Madrid 2012: https://www.daad.de/medien/12vortrag_ca_hochschul-landschaft_spanien.pdf (abgerufen: 16.06.2014)

El pais:
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/11/09/actualidad/1352486393_418880.html (abgerufen: 27.03.2014)

Hammoud, Antje/Ratzki, Anne (2009): *Was ist kooperatives Lernen?*, in: Fremdsprache Deutsch 49/2009, S. 5 – 14.

Hoch, Christoph (2013): *Kooperative Leseverfahren im Italienischunterricht*, in: Klein, Erwin/Meissner, Franz-Josef/Prokopowicz, Tanja (Hrsg): Lesen,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Lesekompetenz,Leseförderung. Gießener Fremdsprachendidaktik Online 01, S. 216 – 245, online: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/ [04.05.2014].

Holec, Henri. (1980): *Autonomes Lernen*, in: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2010.

Keim, Lucrecia (2010*): Deutsch in Spanien,* in: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. De Gruyter Mouton, S. 1801 – 1804.

Konrad, Klaus / Traub, Silke (2005): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule*, Hochschule und Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler.
Neißer, Barbara (2009): *Gelesen heißt noch nicht verstanden. Förderung von Lesekompetenz durch Kooperatives Arbeiten*, in: Fremdsprache Deutsch 49/2009, S. 20 – 25.

Nodari, Claudio/ Steinmann Cornelia (2010): *Lernerautonomie*, in: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. De Gruyter Mouton, S. 1157 – 1161.

Philipp, Maik (2010): *Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik am Beispiel von Lesestrategie-Trainings*, online: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_Philipp.pdf.

Todd, Richard Watson (2006): *Why Investigate Large Classes?,* in: rEFLections KMUTT Journal of Language Education, Volume 9 Special Issue: Large Classes, S. 1 – 12.Weidner, Margit (2003): *Kooperatives Lernen im Unterricht.* Das Arbeitsbuch, Seelze

Winter, Heinrich (2010): *Kooperatives Lernen. Konzept, Konflikte, Kongruenzen*, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 5/2010, S. 5 – 7.

Yang, Jianpei/Loo, Angelika (2007): *Vom Notfall zur Innovation?* Zur Großgruppendidaktik im chinesischen DaF-Unterricht, in: Gfl-journal, No. 3/2007, S. 73 – 90.

POSICIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL/L2 SOBRE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL QUE FOMENTAN EN SUS AULAS. UN ESTUDIO DE CASO.

Mario Calderón Espadas
Universitat de Barcelona
mariocalder7@yahoo.es

Miquel Llobera Cànaves
Universitat de Barcelona
mllobera@ub.edu

RESUMEN
Desde finales de los 90 el Consejo de Europa fomenta la competencia intercultural inserta en los usos sociales y en el desarrollo integral del individuo. Y, sin embargo, a veces esta conceptualización no tiene visibilidad en las acciones del aula. Esta comunicación, parte de una investigación más amplia, describe la articulación del pensamiento y la actuación de una profesora de ELE en torno a la competencia intercultural. Con una metodología cualitativa, que usa técnicas de la etnografía y del análisis del discurso, se analizan los datos estableciendo un contraste entre las declaraciones de la docente y su posicionamiento respecto a la competencia intercultural, con su actuación en el aula y las propuestas curriculares que construye. Los resultados revelan una cierta disfunción entre los planteamientos teóricos y el desarrollo de su práctica. El pensamiento de la profesora se articula a partir de una concepción declarativa de cultura, que asume el constructo de «hablante nativo» como objetivo a alcanzar.
Palabras clave: pensamiento del profesor, actuación, competencia intercultural, etnografía, didáctica de lenguas.

ABSTRACT
Since the end of the 1990s the Council of Europe in FLT promotes intercultural competence inserted in the social uses and the integral development of the individual. In spite of this, sometimes this concept does not seem to play any importance in the activities of the classroom. This paper, as a part of a wider research, studies the thinking and the actions of a teacher of Spanish as second language about intercultural competence. Data are analysed by means of a qualitative methodology, which uses techniques from ethnography and discourse analysis. Specifically, the researcher analyses a teacher verbal statements and their teaching activity to promote intercultural competence, both in their classrooms and in their curricular proposals. The results show that there are a deep disparity between her theoretical position and her actual practice as a teacher. The teacher thinking is articulated along a declarative conception of culture that considers the native speaker's competence as a goal.
Keywords: teacher thinking, actions, intercultural competence, ethnography, language teaching.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

La realidad social y educativa de hoy en el espacio europeo se define por las situaciones de plurilingüismo, multilingüismo e interculturalidad. En los últimos años distintas circunstancias sociales, económicas y políticas están generando una mayor movilidad de las personas, que muestra la necesidad inmediata de que estas adquieran habilidades y actitudes para poder comunicarse de forma eficaz en situaciones de contacto intercultural. En este contexto, tiene especial relevancia para la didáctica de lenguas explorar los planteamientos, pensamientos y actuaciones de los docentes de LE alrededor de términos como lengua y cultura, dimensión cultural o competencia intercultural. La pluralidad lingüística y cultural de ciudades como Barcelona —contexto del estudio— requiere que los docentes de ELE se planteen qué formación en lenguas necesitan sus ciudadanos, guiados por las propuestas curriculares del *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante, MCER) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC). En el ámbito de ELE la tarea de integrar los aspectos culturales, socioculturales e interculturales en la enseñanza de la lengua meta ha supuesto para los profesores un primer nivel de reflexión, pero no sabemos cómo los han interpretado o los han incorporado en sus prácticas. En este ámbito, el estudio de la dimensión cultural se ha centrado en las propuestas didácticas y las teorías, obviando el «discurso generado en el aula» (Llobera 1995), con lo cual los docentes podrían haber llegado a pensar que ya las han asumido e incluido en sus acciones en el aula.

La innovación que supone el desarrollo de la faceta de *hablante intercultural* (Byram y Zarate 1994) en el alumno no conlleva sólo la incorporación de directrices curriculares o teorías nuevas. Los docentes, ante el cambio, activan procesos de pensamiento en que contrastan sus ideas y prácticas previas con las propuestas que definen la perspectiva intercultural, que apuntan hacia una enseñanza integrada de lengua y cultura (Zarate 1986; Buttjes y Byram 1991; Kramsch 1993; Byram 1997; Byram y Risager 1999; Guilherme 2000; Byram y Fleming 2001; Byram *et al.* 2002). La transición de los anteriores paradigmas de didáctica de lenguas extranjeras al paradigma que incluye la competencia plurilingüe e intercultural es un proceso complejo que exige que los profesores reflexionen sobre sus prácticas de aula. En la didáctica de ELE no contamos con estudios que confirmen la distancia que todavía existe entre los planteamientos teóricos y la práctica del aula. Nuestro trabajo relaciona las teorías en que se sustenta la enseñanza intercultural de LE con la actuación en el aula. Nos parece especialmente relevante continuar con una línea de investigación sobre las creencias de los docentes (Llobera *et al.* 1999; Ballesteros 2000; Cambra *et al.* 2000, Palou 2002, entre otros) que parte de la idea de que:

> « […] para comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, es preciso indagar tanto en lo que sucede

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

en las clases como en las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de profesores y alumnos». (Ballesteros *et al.* 2001: 196)

La presente comunicación tiene como objetivo describir las creencias de una profesora de ELE y sus actuaciones en el aula en relación con la formación intercultural que promueve. Esta descripción corresponde a una investigación más amplia que incluye un mayor número de docentes con el fin de indagar sobre la articulación de su pensamiento y actuación en aspectos referidos al desarrollo de la competencia intercultural (Calderón 2014).

En el ámbito de lenguas extranjeras el Consejo de Europa introduce cambios en las concepciones de cultura y de competencias que puede desarrollar un aprendiz desde la óptica del plurilingüismo y de la interculturalidad. Distintas disciplinas han contribuido a definir la dimensión cultural hasta incorporarse en la didáctica de LE. Desde la antropología, Díaz de Rada y Velasco Maíllo (1996) explican que el uso generalizado de las metáforas de «cultura como objeto y como «entorno cerrado» han generado la percepción de la «cultura como diferencia», es decir, un componente externo que el hombre aprehende, pero que no puede construir o modificar. En el ámbito educativo, estas ideas han gestado una visión declarativa de cultura, entendida como un corpus de información que hay que poseer. Las contribuciones de diversos autores desde la antropología o la sociología (Pike 1972; Geertz 1973; Bourdieu 1991; Duranti 2000) nos ayudaron a ampliar el concepto y a aproximarnos a una visión etnográfica e interpretativa de cultura, más coherente con la diversidad y con el modelo actual de enseñanza de LE, basado en la interacción, la socialización y la comprensión. En nuestro estudio usamos conceptos recogidos de la antropología por autores como Duranti (2000), entre ellos, las aproximaciones «*etic*» y «*emic*» a la cultura. Esta distinción procede de Pike (1972). La aproximación ética observa el comportamiento desde fuera con el fin de comparar culturas; se basa en categorías que fija previamente el observador. En cambio, la aproximación émica trata de descubrir un sistema cultural desde dentro; no parte de categorías de conducta observables, sino que las descubre en la comunidad que analiza.

El enfoque actual en la enseñanza de LE, orientado a la acción, comprende en sus bases el desarrollo de la competencia intercultural. Este concepto se define como «la capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia» (Guilherme 2000: 297). La autora centra el éxito de la interacción en la capacidad de «negociación» de los individuos para crear una «plataforma» cultural satisfactoria para ambos, mediante el respeto mutuo. En nuestro estudio nos basamos en el modelo de «competencia comunicativa intercultural» de Byram (1997), ya que es el único que ha descrito de forma exhaustiva dicha competencia en el currículo de LE. Este modelo resulta novedoso porque no se limita a la transmisión del conocimientos (*savoirs)*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

sobre la nueva cultura o al desarrollo del saber ser (actitudes de aceptación y empatía) hacia la misma. Incorpora además de los conocimientos y las actitudes, tres componentes asociados con las destrezas. Según este autor los componentes de la competencia intercultural que puede desarrollar un hablante/mediador intercultural son los siguientes: 1) *actitudes* (*savoir-être*): curiosidad y apertura, predisposición para suspender la desconfianza en la otra cultura y la confianza en la propia; 2) c*onocimientos* («*savoirs*»): conocimiento de grupos sociales/culturales, de sus productos y prácticas en el propio país y en el país, así como de los procesos de interacción en la sociedad y entre individuos; 3) *habilidad de interpretación y de relación* (*savoir-comprendre*): habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos similares de la cultura propia; *4) habilidad de descubrir e interactuar* (*savoir-apprendre/savoir-faire*): habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sus prácticas culturales; capacidad de activar conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones reales de comunicación e interacción; 5) *conciencia cultural crítica* (*savoir s'engager):* habilidad para evaluar, de manera crítica y sobre la base de criterios explícitos, puntos de vista, prácticas y productos en la propia cultura y en las otras.

La adquisición de la competencia intercultural es un proceso complejo y dinámico de construcción de identidades y valores condicionado por los contextos, las experiencias culturales o actitudes de los participantes en el aula. Dos son los modelos más extendidos de aprendizaje de la competencia intercultural: *el enfoque de las destrezas sociales* y *el enfoque holístico*. El enfoque de las destrezas sociales tiene como finalidad que el hablante adquiera un grado de competencia similar al del hablante nativo; se centra en la comunicación no verbal y en aspectos pragmáticos. Lo que prevalece es la cultura extranjera, ya que se insiste en las prácticas de imitación y no se establecen relaciones con las culturas de los alumnos. En cambio, el enfoque holístico trata de desarrollar en el aprendiz aspectos afectivos y emocionales, entre estos, una especial sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales. El objetivo es conocer los dos sistemas culturales, el del alumno y el de la cultura extranjera.

A pesar del desarrollo teórico que ha alcanzado la noción de competencia intercultural, la práctica docente no ha logrado incorporar en toda su dimensión la conceptualización que esta implica. La introducción de las innovaciones en la práctica del aula en ocasiones es tan limitada que según Ramos y Llobera (2012) se reduce a un mero ejercicio nominalista. Este conflicto entre los planteamientos teóricos y la práctica hace que nos preguntemos sobre las causas de la influencia que todavía tienen en los docentes los anteriores paradigmas de didáctica de lenguas extranjeras, que tendían hacia un modelo de enseñanza basado en el constructo de «hablante nativo» y no ofrecían formación en competencia plurilingüe e intercultural.

Dado que el sistema de creencias y representaciones de los docentes

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

actúa como un filtro que incide en los esquemas de organización académica y en las actuaciones concretas en el aula, nos ha parecido crucial el estudio del pensamiento del profesor si pretendemos comprender su realidad. Desde los años 80 y 90 hay numerosos estudios cuyo objeto de investigación es el pensamiento del profesor (véase la revisión de Pajares 1992) y su relación con la didáctica de las lenguas, entre ellos, Bailey y Nunan (1996) y Borg (2003). En nuestro trabajo, nos basamos en el constructo *CRS* (Creencias, Representaciones y Saberes) de Cambra (2000), adaptado del modelo etno-cognitivo de Woods (1996) y el constructo *BAK* (*Beliefs, Assumptions and Knowledge*) con el que se refiere al complejo sistema de creencias, representaciones y saberes del docente.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En consonancia con el interés de este estudio y con el enfoque etnográfico que adoptamos, no partimos de hipótesis de investigación que haya que confirmar por medio de los datos. Dado que nuestro objetivo era identificar y describir las categorías que emergieran tanto de las declaraciones del docente como de sus actuaciones en el aula, enunciamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se articula el pensamiento y cómo desarrolla la práctica docente una profesora de ELE en relación con el fomento de la competencia intercultural?

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando la complejidad del objeto de investigación y los objetivos de nuestro estudio optamos por un enfoque etnográfico. Las creencias de los profesores no pueden investigarse o medirse mediante procedimientos experimentales o psicométricos; nuestro interés era indagar en la experiencia subjetiva y en la acción de una docente para tratar de interpretarlas. Para aproximarnos a ellas es necesario asumir el valor de los datos subjetivos de las narrativas como fuente de conocimiento (Bruner 1983) y de las formas de decir espontáneas como datos relevantes para el estudio. Dicho enfoque etnográfico trata de comprender e interpretar los datos desde una perspectiva holística, considerando el contexto, y desde la perspectiva de los participantes, es decir, desde una perspectiva émica (Watson-Gegeo 1988). La perspectiva émica, nos permite comprender la postura interna, la de la profesora investigada, la holística atiende al conjunto integrado por personas, escenarios o grupos, evitando interpretar elementos aislados.

En el presente estudio adaptamos metodologías existentes a nuestros intereses en las fases de recogida y análisis de los datos. Los métodos de investigación cualitativa que aplicamos, la observación en el aula (Wragg 1999) y las entrevistas etnográficas semiestructuradas (Burguess 1988) fueron procedimientos útiles que nos permitieron recoger el corpus de datos. Dichos métodos confluyen con nuestra visión de los participantes como sujetos generadores de conocimiento y se adaptan a los objetivos. Los datos de este

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

estudio se recogieron en el Centro de Estudios Hispánicos, institución de la Universitat de Barcelona de gran tradición que organiza e imparte cursos de español lengua instrumental a los estudiantes de dicha universidad de los programas europeos de ERASMUS. En este centro contamos con la colaboración de una profesora a la que llamamos *Laura*. Esta cuenta con una larga experiencia como docente de ELE y de literatura y es especialista en metodología de la enseñanza de la literatura a extranjeros.

Los resultados que presentamos en esta comunicación se basan en el análisis de una entrevista etnográfica de más de media hora de duración y en una sesión de clase observada de una hora de duración en las que *Laura* articula su pensamiento y desarrolla su práctica en torno al desarrollo de la competencia intercultural. La entrevista se analizó siguiendo los principios del análisis relacional (recogidos en Deprez 1993 y Ballesteros 2000), que permiten identificar en el discurso las palabras clave acerca del tema investigado y los contextos discursivos o constelaciones de palabras en los que surgen. Este tipo de análisis permite determinar la posición que adopta el sujeto en el discurso y en la evaluación que hace de la referencia. Los datos de la sesión de clase observada se analizaron adaptando a nuestros intereses los procedimientos de observación y análisis de clases desarrollados por el grupo *PLURAL* de la Universitat de Barcelona y el modelo de Calsamiglia *et al.* [C.A.D.] (1997), un método de análisis del discurso con el que hemos examinado principalmente la dimensión temática y ciertos elementos de la dimensión interlocutiva.

5. RESULTADOS

En los datos analizados observamos que *Laura* ha interiorizado parcialmente las propuestas para el desarrollo de la faceta de *hablante intercultural* (Byram y Zarate 1994) en el aprendiz. Hemos detectado en sus discursos una *visión extensiva e impresionista* de la dimensión cultural. Identifica la cultura con las manifestaciones de la lengua y el comportamiento. Su concepción de cultura como conocimiento (*savoirs*) asociado a productos culturales («literatura», «historia»), temas o ámbitos cotidianos diferentes («hay temas que...no dan para que aparezca la cultura porque...son más o menos igual en todos los países»), una subcultura («contextos de jóvenes»), aspectos convencionales («comportamiento»), estilo de aprendizaje («forma de aprendizaje») parte de una postura etnocentrista que le hace ver la «cultura como objeto» y como «entorno cerrado» (Díaz de Rada y Velasco de Maíllo 1997), que en la práctica acude a ingredientes que le parecen característicos del mundo hispanohablante.

Estas percepciones forman su creencia de la «cultura como diferencia» («entonces...se pone más atención en el léxico o en lo que pasa en España porque pasaría igual en otros países»), algo que sólo ha tratarse cuando los temas de la LE recogen aspectos culturales que no coinciden con otros países. Es decir, como un componente externo que el individuo aprehende y le

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

permite acceder a una comunidad, lo cual le impiden interpretar al individuo como agente constructivo y le llevan a disociar agente de cultura (acción y contenido).

En las declaraciones de la docente observamos que su creencia de cultura como conocimiento (*savoirs*) limitado a la LE refleja una visión compartimentada de la competencia del aprendiz en lenguas y culturas, puesto que no contempla el concepto de plurilingüismo, base conceptual de las competencias plurilingüe y pluricultural que aparecen descritas en el MCER.

En su práctica detectamos dichas visiones, ya que en ella ofrece información sobre el registro coloquial de la LE con el propósito de que el aprendiz actúe como un hablante nativo. Observamos una tendencia a disociar lengua de cultura; centra la sesión en la cultura meta y evita las relaciones con la cultura del alumno. Este enfoque informativo fomenta la dimensión cognitiva en el alumno, mediante información objetiva y conductas adecuadas sobre la cultura meta con el ideal de que logre comportarse como un nativo, pero no es útil para modificar actitudes o percepciones de los estudiantes hacia la LE y la cultura que vehicula.

El contraste entre las declaraciones de la docente y su actuación en el aula revelan que existe una contradicción entre los planteamientos teóricos y el desarrollo de la práctica. En su discurso, los beneficios del aprendizaje intercultural se limitan a un mero intercambio de información (*savoirs*). Esto no significa que este nivel de formación que ofrece a los alumnos no les capacite para actuar en la cultura meta. Aunque, la atención a la dimensión intercultural es tan limitada en su práctica que los beneficios del aprendizaje intercultural («la riqueza...de opiniones, de costumbres...formas diferentes de hacer...tener que ser flexible...respetuoso, tener que interactuar con todos, poder romper estereotipos», «no es sólo aprender lengua sino también...un respeto a otras culturas», «cada estudiante pues realmente está interesado en lo que pasa en otro país») se reducen a un mero ejercicio nominalista (Ramos y Llobera 2012), puesto que no tienen concreción en el aula. Su práctica se desarrolla desde el enfoque de las destrezas sociales, uno de los modelos de aprendizaje de la competencia intercultural cuyo objetivo es que el alumno desarrolle las destrezas sociales necesarias para actuar como un nativo; se centra en la comunicación no verbal y en aspectos pragmáticos. Es evidente que este modelo no se corresponde con la definición de la competencia intercultural, que integra además de conocimientos, actitudes y destrezas.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los resultados de nuestro estudio permiten afirmar que existe una tendencia, representada por la profesora investigada, que ha asumido parcialmente el carácter indisociable de lengua y cultura, y por ello, se sitúa en un discurso teórico. La profesora, por tanto, concibe la conexión entre lengua y cultura desde una perspectiva ética, es decir, observa saberes y comportamientos desde fuera a fin de comparar culturas.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Las posiciones en el discurso revelan que las reflexiones de la docente sobre el fomento de la competencia intercultural se sustentan en el discurso teórico oficial sobre la interculturalidad que no se concretiza en sus prácticas. Considera que la competencia intercultural se promueve por medio de la dimensión cognitiva (aspectos lingüísticos y *savoirs*).

El contraste entre los resultados sobre lo que la profesora declara que hace en sus prácticas para promover la competencia intercultural, su actuación en el aula y las propuestas curriculares que construye demuestra que existe una distancia entre sus ideas y acciones en el aula respecto a las propuestas curriculares.

Podemos afirmar que el pensamiento docente en relación con el desarrollo de la competencia intercultural se articula a partir de una concepción de cultura como una sucesión de elementos (*savoirs*) característicos del mundo hispanohablante que se deben integrar en el desarrollo lingüístico del alumno, que sólo se relacionan con otras culturas desde la diferencia.

Como implicación principal para la formación de profesores, resaltamos la necesidad de incidir en el pensamiento de los docentes para ayudarles a asumir la conceptualización teórica que define el paradigma de la competencia plurilingüe e intercultural. Es crucial que dicha conceptualización no se traduzca en un mero discurso profesional, sino que los profesores la interioricen y logren entenderla y explicarla desde la práctica del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.

Ballesteros, C. *et al.* (2001). «El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma». En A. Camps [coord.] *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 195-207.

Bailey, K.M. y Nunan, D. (1996). *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Borg, S. (2003). «Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do», *Language Teaching*, 36, pp. 81-109.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. [Edición original: 1990. *The Logic of Practice*]

Bruner, J, (1983). *In Search of Mind. Essays in Autobiography.* New York: Harper & Row.

Burguess, R.G. (ed.) (1988). «Conversation with a Purpose: the Ethnografic Interview in Educational Research», *Studies in Qualitative Methodology*, vol.1. Greenwich: JAI Press.

Buttjes, D. y Byram, M. (eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998. Language Learning in Intercultural Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press].

Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Calderón, M. (2014). *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.

Calsamiglia *et al.* [C.A.D] (1997). *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del profesor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps A. et al. (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (161-172). Barcelona: Graó.

Cambra, M. *et al.* (2000). «Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral», *Cultura y Educación*, 17/18, pp. 25-40.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Deprez, Ch. (1993). «L'entretien autobiographique ou la (re)presentation de soi: un example de dialogue a trois», *CALaP*, 10.

Díaz de Rada, A. y Velasco Maíllo, H. (1996). «La cultura como objeto», *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17, pp. 6-12.

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press. [Edición Original: 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press].

Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. [Edición Original: 1973. *The Interpretations of Cultures*. New York: Bassic Books, Inc.]

Guilherme, M. (2000). «Intercultural competence». En M. Byram (ed.): Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge, pp. 297-300.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Llobera, M. (1995). «Discurso generado y aportado en el aula de lenguas extranjeras» en M. Siguán (coord.) *La enseñanza de lenguas por tareas.* Barcelona: ICE Horsori.

Llobera, M. *et al.* (1999). «El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua». Alcalá de Henares: Comunicación en el XVII Congreso de AESLA.

Pajares, M. (1992). «Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Palou, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primaria*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Cambra. Universitat de Barcelona.

Pike, K.L. (1972). «Puntos de vista éticos y émicos para la descripción de la conducta». En A.G. Smith (comp.) *Comunicación y cultura 1. La teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, pp. 233-248.

Ramos, C. y Llobera, M. (2012) «De dientes afuera: ¿hablamos de competencias o enseñamos competencias?», *Lenguaje y Textos*, 36, pp. 107-115.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Watson-Gegeo, K.A. (1988). «Ethnography in ESL: Defining the Essentials», *TESOL Quarterly*, 22 (4), pp. 575-592.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wragg, E.C. (1999). *Introduction to Classroom Observation*, 2ª edición. Londres: Routledge Falmer.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LA LENGUA INGLESA EN UNA SECUNDARIA PÚBLICA MEXICANA: ESTUDIO DE CASO

Elva Nallely Camacho González
Universidad Autónoma de Baja California
Camacho.elva@uabc.edu.mx

Erika Martínez Lugo
Universidad Autónoma de Baja California
Erika_mtzlugo@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Este proyecto se basa en una de las iniciativas del actual plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México donde se indica que el alumno de educación básica tendrá que desarrollar competencias específicas en la lengua materna así como en una lengua extranjera, en este caso la lengua inglesa. Asimismo se fundamenta con los principios y competencias específicas del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), el cual establece que el alumno desarrollará la habilidad de producción escrita al igual que las otras habilidades lingüísticas, esto con la ayuda de un docente capacitado en el área de lenguas.

OBJETIVO GENERAL

Compilar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza para el desarrollo de la producción escrita en inglés para estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria No. 76 ubicada en Mexicali, Baja California, México.

METODOLOGÍA

Sujetos de estudio: Grupo experimental y control, estrategias de enseñanza para la producción escrita.

RESULTADOS

Resultados de las pruebas

Nota: La tabla muestra el desarrollo buscado en este proyecto, es decir, que el grupo experimental sí realiza una transición coherente entre la estructura y la redacción.

PRUEBAS	PARTCS.	DESTACADO		SATISFACTORIA		INSUFICIENTE		A DESARROLLAR	
		GPO. EXP.	GPO. CONTROL	GPO. EXP.	GPO. CONTROL	GPO. EXP.	GPO. CONTROL	GPO. EXP.	GPO. CONTROL
PRUEBA DIAGNÓSTICA	33/35 22/35	0%	0%	28%	14%	41%	9%	31%	77%
PRUEBA INTERMEDIA	33/35 26/35	45%	4%	45%	58%	7%	38%	3%	0%
PRUEBA FINAL	29/35 22/35	31%	5%	41%	18%	28%	77%	0%	0%

CONCLUSIONES

- Los alumnos del grupo experimental incrementaron su competencia en la escritura en inglés. Esto se observó al comparar los productos del grupo control con el grupo experimental.
- Los alumnos se encontraban incentivados cuando se proponían ejercicios relacionados a los temas de autos, celulares y grupos musicales.
- Los alumnos no están lo suficientemente capacitados para utilizar programas convencionales para la escritura por computadora.
- Para los alumnos el trabajo por equipo o trabajo colaborativo es funcional y que mejora el proceso y el producto de las sesiones.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (1987). Describe el escribir. Barcelona, España. Paidós.
- Cassany. D. (2011). La cocina de la escritura. España. Anagrama.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, D.F.: McGraw Hill
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto. Buenos Aires, Argentina. Asociación Internacional de Lectura
- Harmer, J. (2004). How to teach writing. Harlow, Essex, UK . Longman
- Pincas, A. (1982). Teaching English Writing. London. Macmillan Publishers.

LA INSTRUCCIÓN LINGÜÍSTICA PROGRAMADA EN UN CONTEXTO VIRTUAL: ESTUDIO METODOLÓGICO

Antonio Cano Ginés
Universidad de La Laguna
acangi@ull.edu.es

Mª del Cristo Rodríguez Gómez
Universidad de La Laguna
maydracma@gmail.com

RESUMEN
El objetivo principal de esta investigación ha sido conocer, desde una aproximación científica, el alcance de metodologías instructivas y su impacto, para desarrollar proyectos que transformen y mejoren la práctica educativa con el uso y la aplicación de las tecnologías emergentes. Examinamos, por tanto, la validez de diseños instructivos en entornos virtuales que ponen énfasis en la ejercitación y corrección lingüística, tomando la perspectiva de las valoraciones de estudiantes de español como lengua extranjera. En este sentido, se ha seguido una metodología cualitativa que busca obtener información sobre criterios prácticos útiles para diseñar situaciones de enseñanza de español basadas en la integración de elementos tecnológicos, midiendo factores relacionados con la dificultad o facilidad de ejercicios, niveles de satisfacción, tipologías operacionales de las actividades y aspectos estructurales de las mismas.

Palabras clave: instrucción gramatical, interacción virtual, competencia gramatical, Internet, español como lengua extranjera.

ABSTRACT
The main object of this research has been to determine, from a scientific approach, the scope of instructional methodologies and their impact, in order to develop projects which can transform and improve educational practices with the use and application of emerging technologies. We therefore examined the validity of instructional designs in virtual environments which emphasize the drill and linguistic correction, taking the perspective of the reviews from students studying Spanish as a foreign language. In this sense, we have followed a qualitative methodology that seeks information of criteria for designing useful practical teaching Spanish situations based on the integration of technological elements, measuring factors related to the difficulty or ease of exercises, levels of satisfaction, operational typologies of activities and their structural aspects.

Keywords: grammar instruction, virtual interaction, grammatical competence, Internet, Spanish as a foreign language,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de diseños instructivos gramaticales aplicados a la enseñanza de español y sus últimas tendencias introduce nuevos conceptos de actuación: entender el lugar que ocupa la gramática en las aplicaciones mediadas por la tecnología y proyectar el desarrollo de diferentes dinámicas que se definan en el marco de las necesidades individuales de los alumnos a través de programas instructivos. En esta realidad, lo gramatical y lo tecnológico se implementan en el desarrollo de estrategias que se integran en el propio significado de las formas y sus aplicaciones prácticas.

1.1 Justificación y delimitación del objeto de investigación

La teoría del diseño instruccional está orientada a la práctica, centrándose en los medios para conseguir unos objetivos de aprendizaje (Tobón 2007). Esto es lo que permite diseñar estructuras desde múltiples perspectivas de creación y así "ofrecer al estudiante la posibilidad de elegir diferentes caminos para llegar al conocimiento" (Londoño 2011: 122). En palabras de Santiago García Gavín (2013), el panorama histórico de la instrucción programada virtual pasaría, por tanto, por aplicaciones de programas de evaluación del contenido lingüístico "de un modo básico" (actividades de tipo ejercitación y práctica) hasta adoptarse un enfoque que pone su énfasis "en los aspectos comunicativos por encima de los aspectos formales como la gramática" (García Gavín 2013: 6).

Nuestro estudio surge por la necesidad de adquirir conocimientos en los diferentes escenarios en que se mueve un programa instructivo a través de tres realidades:

- El contexto virtual, entendido como el diálogo establecido entre el estudiante y los contenidos en entornos de aprendizaje desarrollado en Internet, lo que nos lleva a un marco pedagógico donde lo cognitivo y lo instrumental se alían a través de las herramientas que participan en la creación de actividades gramaticales.
- La realidad gramatical, que atiende a promover el dominio lingüístico en *el* marco contextual *de la* Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO)[1], donde intentamos remarcar los propósitos lingüísticos.
- El diseño instructivo, como el sistema instrumental que da forma a un contexto de trabajo en el que el alumno aprende español.

Situamos al fin nuestra investigación en la articulación de un análisis donde los estudiantes de español como lengua extranjera actúan como agentes activos para construir su conocimiento gramatical dentro de una estructura virtual. En este sentido, el diseño instructivo define la práctica a través del desarrollo de actividades y materiales de instrucción, así como de la evaluación de las actividades del aprendiz, los resultados del aprendizaje y del proceso como un todo.

2. CONTEXTO Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nos planteamos la investigación en términos tales como la descripción de actividades en entornos de aprendizaje teniendo en cuenta la reacción de los estudiantes ante[2]: las diferentes opciones de interfaz de los programas, los diversos modos de presentación de información y los patrones de uso. Este mecanismo instructivo sirve para revisar el proceso de aprendizaje y se configura a través de la instrumentación de mecanismos de corrección, posibilitando a los estudiantes realizar un proceso de autoevaluaciones permanentes de sus conocimientos de forma progresiva (Funés y Guardiola, 2012).

Figura 1. Planteamiento del marco de investigación en ELAO-ALAO

En este contexto los "propósitos lingüísticos" estarían circunscritos en la tipología de actividades, el tipo de aprendizaje que se lleva a cabo, la actividad del alumno al ejecutar la tarea, el contenido y complejidad del programa, la dificultad del aspecto gramatical que se plantea y el propio diseño de la actividad. Las estrategias se definen por medio del tipo de interactividad que el alumno realiza directamente con el programa, donde se analizan las preferencias por un tipo determinado de actividad, así como a los estilos de aprendizaje que se llevan a cabo. Por último, las "características del alumno" tendrían como referente las expectativas de aprendizaje y el nivel de dominio de la lengua.

Dentro de la metodología que estudia la práctica concreta de la ELAO nos interesa el uso que se hace del ordenador como herramienta con la que el estudiante de español lleva a cabo tareas y actividades, donde su interactividad con los materiales configura un rol definido como "ordenador-tutor". Isabel Pérez Torres (2003), tomando como referencia a Mills (1996), define este proceso instructivo en:

- *Práctica mecánica,* en la que las actividades tienen el objetivo de desarrollar las habilidades del idioma, haciendo uso de un software multimedia y de un "software de reconstrucción de textos o interacción con aspectos gramaticales, léxicos u otros en formatos de completar, unir, sustituir, etc." (Pérez Torres 2003: 54)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

-*Práctica sistemática,* donde "el alumno es el que asume el control, interactuando principalmente con otras personas y llevando a cabo actividades en relación con el uso de la lengua." (Pérez Torres, 2003: 54)

Estas prácticas irían en consonancia con la propia evolución de la ELAO, que Inés Soria Padrón (2008) describe de la siguiente manera:

-"Actividades de práctica controlada de estructuras lingüísticas", cuya fundamentación vendría del conductismo (tratamiento pedagógico) y el estructuralismo (enfoque lingüístico), como resultado de la denominada "Enseñanza programada"[3].

-"Actividades que facilitan la formulación y comprobación de hipótesis", donde el enfoque comunicativo y el cognitivismo confluyen en un contexto marcado por la evolución y mejoras en aplicaciones tecnológicas.

-"Actividades de comunicación y participación en comunidades", en las que priman nuevos planteamientos a partir del sociocognitivismo a raíz de la aplicación de las denominadas "web 2.0".

Nuestra investigación contempla los modelos actuales de instrucción gramatical, situando al estudiante de español en el centro del proceso analítico y ofrece un aporte metodológico para la instrucción gramatical en el contexto virtual, adecuado a las necesidades de uso por parte de los alumnos. Con estas particularidades, nuestra investigación se enmarca en una propuesta individualizadora de la instrucción virtual que promueve el análisis de la práctica guiada y controlada hasta derivar en un "aprendizaje autónomo programado."

2.1 Implementación del estudio

La implementación de nuestra investigación responde, por tanto, a un análisis del uso que los estudiantes de español hacen de la instrucción gramatical en entornos virtuales y las valoraciones que expresan en relación a su utilidad. Los contenidos gramaticales, herramientas tecnológicas y planteamientos pedagógicos se organizan para dar sentido al objeto de aprendizaje al servicio de los estudiantes que se representan como actores-evaluadores.

Como consecuencia de este hecho, se hace necesario buscar el contexto al que puedan acceder los participantes de nuestro estudio para que constituya la herramienta con la que se obtengan sus valoraciones. Es así que el estudio se materializa en la propia red a través de una plataforma creada para que los alumnos tengan acceso y puedan operar con las actividades propuestas y que serán objeto del análisis. Partimos del estudio de las tipologías existentes en diseños instructivos a partir de aprendizajes programados:

CLASIFICACIÓN genérica INTERNACIONAL	TRADUCCIÓN	PROPUESTA de TIPOLOGÍA
Multiple-choice exercises	Ejercicio de opción múltiple	Opción múltiple
		Verdadero o falso

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

		Correcto o incorrecto
		Identificar gramática
Gap-filling exercises	Ejercicio de rellenar huecos	Llenar los espacios en blanco
		Ejercicio de huecos
Matching exercises	Ejercicio de relacionar	Coincidencias
Drag-and-drop exercises	Ejercicio de arrastrar y soltar	Arrastrar y soltar
Reordering exercises	Ejercicio de ordenación	Orden de secuencias
		Mezcla de palabras
Short Answer Exercise	Ejercicio de respuesta corta	De respuesta corta
		Tipos de frases
		Buscar y corregir error

Tabla I. Parámetros del programa instructivo del estudio.

Seguimos, de esta manera, un planteamiento secuenciado del programa instructivo a partir de criterios que tienen que ver con el nivel de implicación del alumno con respecto a las actividades, atendiendo a la forma en la que el estudiante se relaciona con el medio tecnológico: observando, experimentando, reproduciendo y creando con los elementos que configuran el marco virtual.

NIVEL DE IMPLICACIÓN	ACTIVIDAD DEL ESTUDIANTE	SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDAD
INICIAL	OBSERVAR	Identificar gramática Pensar y revisar
MEDIO	EXPERIMENTAR	Orden de secuencias Coincidencias Arrastrar y soltar Mezcla de palabras
PROGRESIVO	REPRODUCIR	Verdadero o falso Opción múltiple Correcto o incorrecto Buscar y corregir Llenar el espacio en blanco Ejercicios de huecos
FINAL	CREAR	Tipos de frases De respuesta corta

Tabla II. Parámetros del programa instructivo del estudio.

A partir de estos criterios diseñamos actividades donde exista conexión entre la forma y significado a través de la interpretación (input) y la producción (output) del rasgo gramatical que se trabaje.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

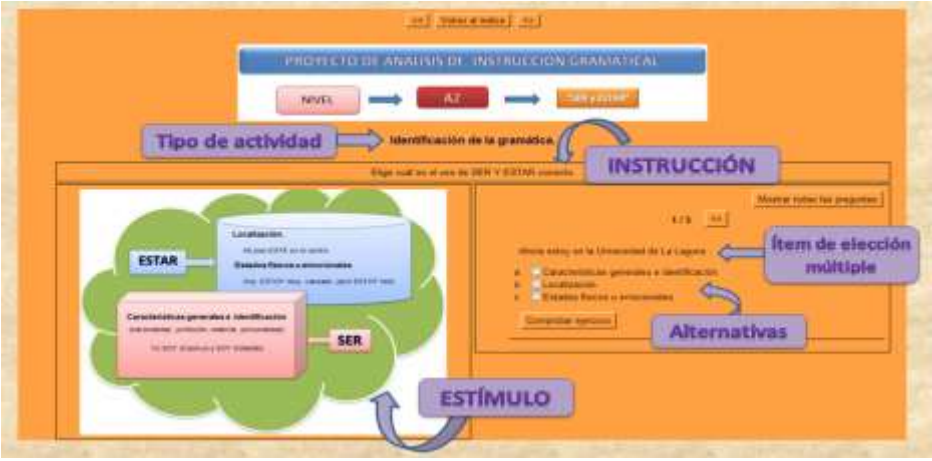


Figura 2. Ejemplo de actividad

2.2 Metodología de la investigación

El esquema que sigue nuestra investigación se basa en un diseño de carácter fundamentalmente cualitativo, pues se trata de una realidad educativa muy concreta donde valoramos niveles de satisfacción, necesidades formativas, etc. La estrategia de investigación parte del análisis descriptivo del contexto con la recogida sistemática de datos que dé lugar a la obtención de un conocimiento real sobre el efecto de la instrucción gramatical virtual en una situación concreta. Es por ello que se concebirá el proceso instructivo como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autoreflexiva realizada por los participantes en el estudio. Se trata, en definitiva, de una investigación protagonizada por la reflexión sobre la práctica que conduzca a un proceso de cambio. Siguiendo esta metodología podremos:

- Resolver problemas específicos que se presentan en el contexto de estudio.
- Mantener la formación profesional del profesor en constante evolución gracias a la acción que debe derivar de la investigación realizada.

La metodología desarrollada se basó en la combinación de actividades virtuales, intentando que el proceso de aprendizaje se estructurara, por tanto, en la cumplimentación secuenciada de distintas tareas, desarrollando la autonomía del alumno, donde el rol del investigador se limitara a la de supervisor del proceso. De todo esto se infieren tres fases que van desde la creación del propio contexto virtual de la investigación hasta la recogida de datos.

2.3 Protocolo de actuación

Tras la implementación del contexto virtual de análisis definido como un espacio virtual de acceso público, se realiza la selección de los participantes en el estudio. Los criterios seguidos para la distribución de los estudiantes son: la capacidad de expresión escrita y el desarrollo de la comprensión lectora. Teniendo en cuenta dichos criterios se diseñó el perfil del estudiante tipo que

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

respondía a las siguientes características:
- Estudiantes del programa *Erasmus.*
- Edad: 22-26 años.
- Nacionalidad: Estados miembros de la Unión Europea así como de los tres países del Espacio Económico Europeo (Islandia, Liechtenstein y Noruega) y de Suiza y Turquía.
- Nivel de español: la nivelación de la competencia en el uso del español queda configurada de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y los Niveles de Referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes: A2 (Usuario básico), B2 (Usuario independiente) y C1 (Usuario competente)

De esta manera, el valor real de la muestra reside en las apreciaciones contrastivas que un usuario puede tener de la instrucción recibida en diferentes momentos de su proceso de aprendizaje.

Se presenta a los estudiantes un guion descriptor de las tareas que tendrán que realizar en las actividades virtuales a través de la plataforma virtual y donde cada actividad tendrá que ser valorada por el estudiante, respondiendo a un cuestionario que recogerá las aportaciones y valoraciones respecto al desarrollo de la actividad.

3. INTEGRACIÓN Y EVALUACIÓN DE DATOS

La fase de evaluación nos sitúa ante la recogida de información acerca de los efectos que se producen en la interactuación entre los participantes y el material propuesto. Por medio de un cuestionario, se logran datos significativos acerca de los procesos de aprendizaje inscritos en el contexto de nuestro estudio: objetivos, metodología, estructura y tecnología. Bajo esta perspectiva, se adopta una estrategia interpretativa que se orienta hacia el análisis de las evidencias extraídas del conjunto de valoraciones de los informantes.

El desarrollo de la investigación se optimiza a través de un análisis participativo: estudiamos la actividad que tiene lugar dentro del sitio web, atendiendo al comportamiento del visitante. Tener conocimiento acerca de la evolución que sigue la cumplimentación de cuestionarios nos permite saber si los usuarios siguen los itinerarios correctos en su trabajo evaluativo o si los plazos ajustados a cada fase de evaluación se realizan de acuerdo a lo propuesto en los objetivos de la investigación.

A través de la transcripción de datos, codificamos los valores en tablas, realizadas a través de tratamientos estadísticos sobre distribución de frecuencias y porcentajes de un total de 130 estudiantes que participaron en la investigación.

La panorámica que ofrece la instrucción programada a través de actividades nos sitúa ante una tipología de actividades "efectivas" (Figura 3), cuya descripción implica:

a. Actividades más efectivas: aquellas que responden a un nivel de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

implicación inicial y progresivo, donde el alumno desarrolla una actividad que conlleva "observar y "reproducir". Por orden de eficacia, las tres más efectivas son: Buscar y corregir errores, llenar los espacios en blanco y

opción múltiple. El tipo "Mixto" se sitúa en segunda posición de efectividad, justificada por la preferencia de actividades que muestran los participantes hacia actividades que combinen diferentes dinámicas.

b. Actividades menos efectivas: aquellas que responden a un nivel de implicación medio, donde la actividad del estudiante conlleva "experimentar". Las actividades menos efectivas están representadas por: Orden de secuencias, coincidencias, mezcla de palabras y arrastrar y soltar.

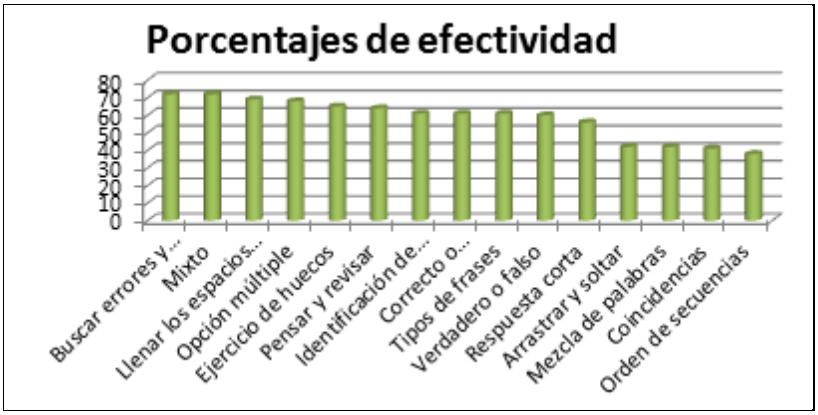


Figura 3. Marco de efectividad de actividades.

De igual manera, los márgenes que sitúan unas actividades como más efectivas que otras se relacionan directamente con los criterios que marcan su eliminación ante el desarrollo de un programa de instrucción gramatical (Figura 4), esto es, la escasa utilidad o proporcionar confusión o aprendizajes erróneos. Como consecuencia, las tres actividades que son elegidas como prescindibles coinciden exactamente con los menores porcentajes de efectividad: orden de secuencias, mezcla de palabras y arrastrar y soltar.

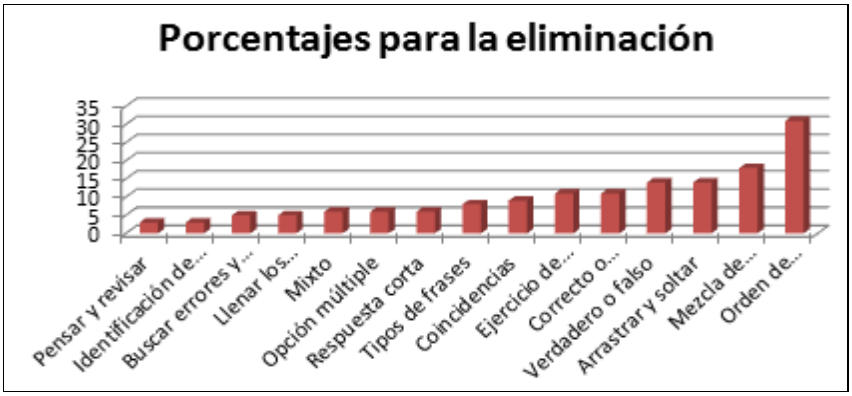


Figura 1. Propuesta de eliminación de actividades.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Por otro lado, los aspectos metodológicos vienen marcados por la productividad, la utilidad y la dificultad. La instrucción gramatical programada en un entorno virtual es más productiva cuando se ofrece un *feedback* explicativo al finalizar el ejercicio y cuando se añaden esquemas que puedan ser consultados a lo largo de todo el proceso de resolución de la actividad. El grado de utilidad y de dificultad de las distintas metodologías de instrucción están relacionados (Figura 5). Los índices de alta utilidad establecen un paralelismo con los grados de dificultad, es decir, si se entiende que "construir frases" es la metodología más útil para los encuestados, también presenta el mayor grado de dificultad. Asimismo, hay paralelismo entre las actividades más útiles y sus metodologías, por ejemplo, "corregir errores" figura como la segunda metodología más útil y la actividad "Buscar y corregir errores" obtiene la primera posición entre las actividades "más efectivas". De estos hechos se infiere que lo que a los alumnos resulta difícil es también lo que ellos mismos valoran como más útil.

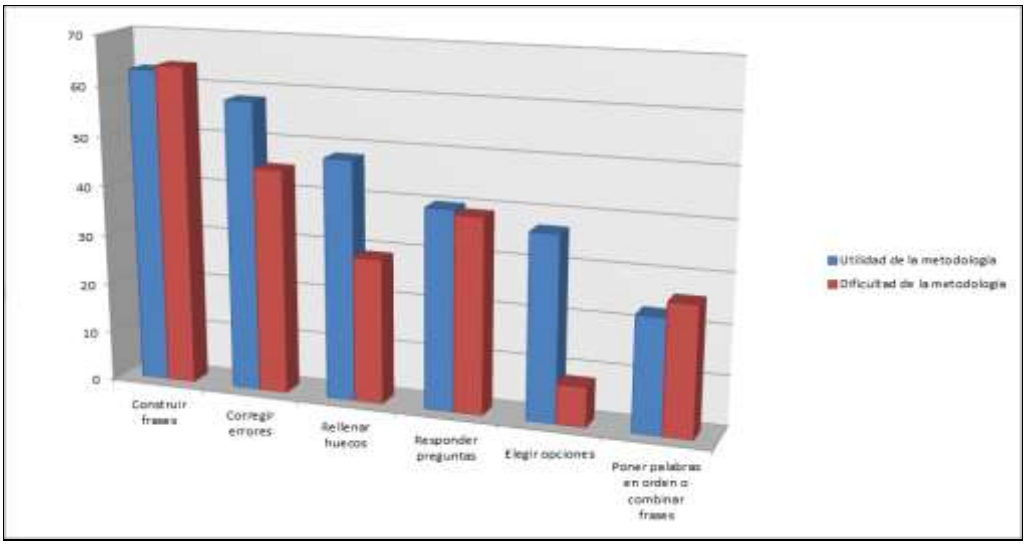


Figura 5. Relación entre utilidad y dificultad de metodologías.

4. CONCLUSIONES

La significación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en formato virtual parte de la forma individual en la que un estudiante interactúa con los materiales que configuran un entorno de aprendizaje de español y se define a través de un proceso en el que se integra el aprendizaje autónomo. La identificación y descripción del tipo de actuación del alumno en torno a los ejercicios responde a maneras particulares de adquirir la competencia gramatical, por lo que es una necesidad analizar las claves metodológicas a partir de las propias valoraciones de los alumnos, tomando en consideración la tipología de ejercicios que se aplican a una selección determinada de contenidos gramaticales. El proceso instructivo virtual supone, además, el desarrollo de claves metodológicas que revelan maneras particulares de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

entender la adquisición de segundas lenguas. La significación de los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrolla como una fusión de diseños instructivos en los que el docente puede llevar a cabo su forma particular de crear e implementar sus materiales. El uso de la tipología de ejercicios de práctica controlada que existe en la actualidad puede ser ajustada con facilidad por los profesores sin suponer conocimientos profundos de sistemas de programación, gracias a todas las herramientas de autor que Internet pone a su alcance. La visión que el estudiante de español aporta sobre el material plantea la evolución hacia un diseño instructivo que se adapte a estrategias de aprendizaje personalizadas.

NOTAS

1 CALL (*Computer Assisted Language Learning*) tiene en español como traducción más extendida los acrónimos ELAO (*Enseñanza de Lengua Asistida por Ordenador*) y ALAO (*Aprendizaje de Lengua Asistida por Ordenador)* que integran la tecnología en los procesos de enseñanza (perspectiva hacia el profesor) y aprendizaje (perspectiva hacia el alumno), respectivamente.

2 Estos puntos forman parte de la descripción de metodologías de estudio para la investigación en ALAO propuesta en: Universidad de Essen (1999). *El aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO): Desarrollo, innovaciones, pedagógicas e investigación.* Essen: Declaración de poliza articulada por EUROCALL, CALICO, IALL. Se trata de una declaración surgida de un seminario de investigación en ALAO, del 30 de abril a 1de mayo de 1999 en la Universidad de Essen, Alemania. Documento traducido al Español por Juliet A. Falce-Robinson con la ayuda de Sonia Colina, Eva Dam Jensen, Barbara Lafford, Cristina Pérez Guillot, y Thora Vintner. Recuperado el 17 de noviembre de 2013 de: http://calico.org/CALL_document-Spanish.pdf

3 "Se programa el aprendizaje como una secuencia de pequeños pasos con un gran número de refuerzos y con una alta frecuencia en el planteamiento de los mismos. Se divide el conocimiento en tareas o módulos y el alumno debe superar cada uno de estos módulos para proseguir con el siguiente. Se definen, así mismo, objetivos operativos y terminales en los que habrá que evaluar al alumno" (Rubio Jiménez 2011, párr.2)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

García Gavín, S. (2013). La función del ordenador en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Linguax: Revista de lenguas aplicadas*, 1. Proyecto

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

LINGCOM. Área de Comunicación y Lingüística Aplicada: Universidad Alfonso X El Sabio.
http://www.uax.es/publicacion/la-funcion-del-ordenador-en-el-aprendizaje-de-una-lengua-extranjera.pdf

Funes, M. y Guardiola, M. (2012). Implementación de un sistema de seguimiento de los aprendizajes en un entorno virtual. [Resumen]. *CUAED.* Facultad de ciencias Ecnómicas: Universidad nacional de Córdoba. http://www.virtualeduca.info/ponencias2012/218/VirtualEducaFunesGuardiola.doc.

Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Londoño Giraldo, E. P. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. (U. M. Granada, Ed.) *Revista de Educación y Desarrollo Social, 5*(2), 112-127.

Mills, D. (1996). *Computers in Language Learning*: *Possible Roles*. Oxford: Oxford University Press.

Pérez Torres, I. (2003). Diseño de actividades de investigación orientada en la web y su Integración en el proceso de enseñanza de lenguas. En G. Lúque Agullo, A. Bueno González y G. Tejada Molina (eds.). *Las lenguas en un mundo global / Languages in a Global World*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad.

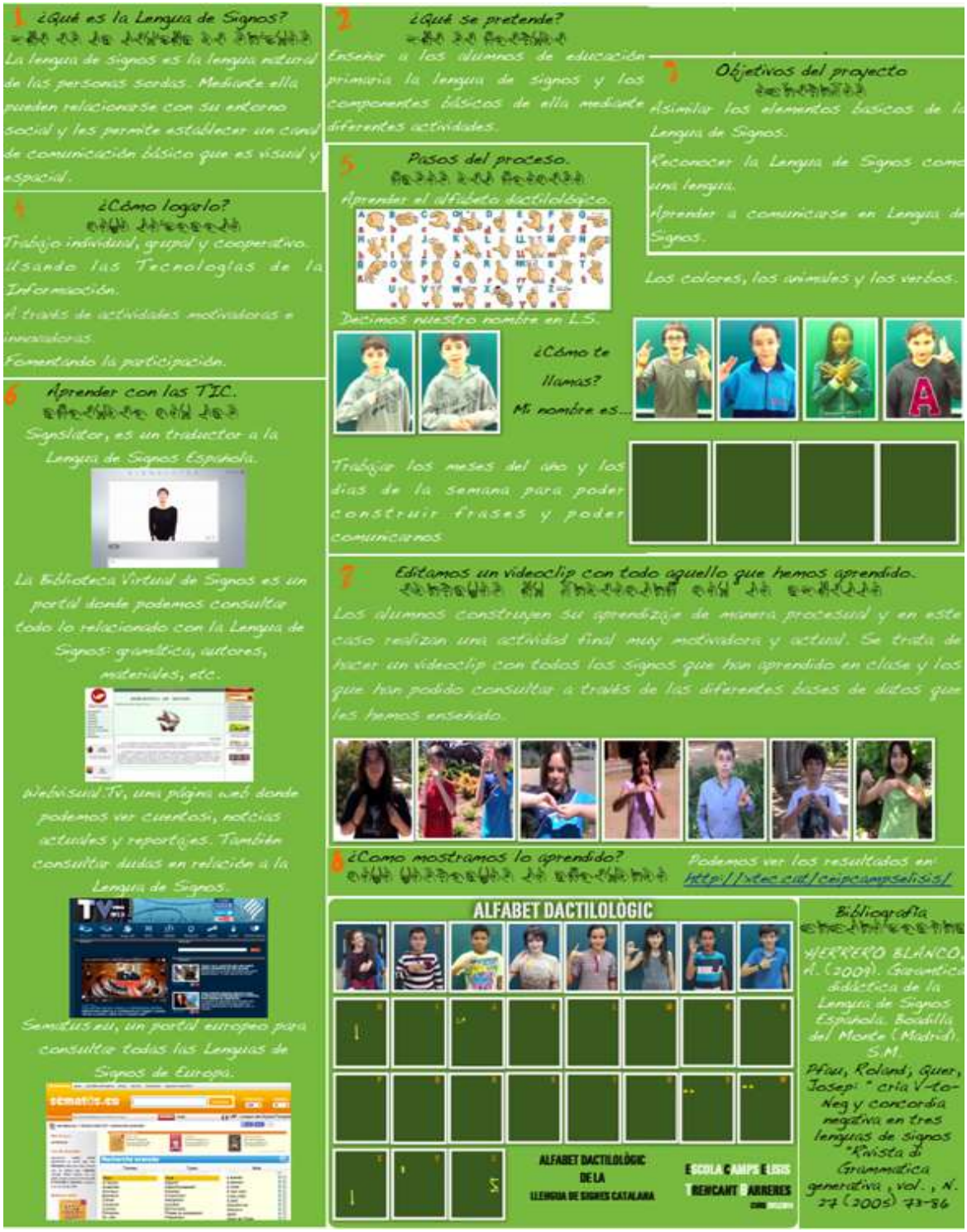
Rubio Jiménez, J. C. (2011). Skinner y la enseñanza programada. Curiosidad social: WordPress.
http://curiosidadsocial.wordpress.com/2011/04/14/skinner-y-la-ensenanza-programada/

Soria Pastor, I. (2008). Evolución de la ELAO. Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula ELE. Instituto Cervantes. http://ticelewiki.pbworks.com/f/TICS_isoria_2008_1.doc

Tobón Lindo, M. I. (2007). *Diseño Instruccional: en un entorno de aprendizaje abierto.* Colombia: Postergraph SA.

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA DE SIGNOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Daniel Castillo Acosta
Escola Camps Elisis (Lleida)
castilloacosta@gmail.com



NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

LENGUA(S), ESPACIO EN LA ESCUELA Y PLURILINGÜISMO: UN RETO PARA ESTE MILENIO

Hugo Jesús Correa Retamar
Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS)
huretamar@gmail.com

RESUMEN
Este trabajo es un relato y una propuesta curricular para la enseñanza de lenguas en nivel secundario en Brasil. Se trata de una propuesta curricular llevada a cabo en una escuela pública del sur de Brasil que intentó ampliar el papel de las lenguas en la enseñanza secundaria a partir de un enfoque plurilingüe (MCER) e interdisciplinario, conjugando los saberes de distintas lenguas a los saberes disciplinarios. Tal práctica intentó valorar y ampliar el papel de las lenguas en dicha escuela, además de buscar el desarrollo de una competencia plurilingüe entre os estudiantes. Así, basados en los documentos que orientan la educación brasileña, en el Marco Común Europeo de Referencia, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y en los conceptos de interdisciplinariedad, un grupo de profesores llevó a cabo la propuesta que veremos a continuación y pudo percibir cambios significativos en la enseñanza de lenguas en aquel contexto.

Palabras Clave: enseñanza de lenguas, interdisciplinariedad, plurilingüismo, enseñanza secundaria, resolución de problemas.

> Es necesario considerar criterios para definir **qué** lenguas extranjeras se **deben** incluir en el currículo. Asimismo, es necesario sopesar lo que es una visión **utópica** de un mundo en el cual el deseo **idealista** de un estado de las cosas prevalece sobre una evaluación más **realista** de lo que sí es posible. De un lado, hay que considerar el valor **educativo** y **cultural** de las lenguas, derivado de objetivos tradicionales e intelectuales para el aprendizaje de Lenguas Extranjeras que conduzcan a una justificativa para la enseñanza de cualquier lengua. De otro, hay que considerar las **necesidades** lingüísticas de la sociedad y sus **prioridades económicas**, en cuanto a las opciones de lenguas de significado económico y geopolítico en un determinado momento histórico. Eso lo refleja la actual posición del inglés y del español en Brasil. (PCN: 1998, p. 40, sin negrita en el original)

Según los Parámetros Curriculares Nacionales, la enseñanza de lenguas extranjeras o la elección de qué lenguas enseñar en las escuelas e institutos brasileños deben relacionarse con algunas palabras clave como: idealismo o utopía x realismo; educación y cultura x necesidades y prioridades

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

económicas. Sin embargo, deben los criterios económicos ser los determinantes de qué lenguas el alumno debe estudiar?

De acuerdo con el sociólogo holandés Abram de Swaan (2001), la especie humana se divide en más de cinco mil grupos y cada uno de ellos habla un idioma distinto, lo que llevaría a la no-comprensión entre la especie. Pese a ello, de Swaan afirma que esa aparente heterogeneidad y confusión entre los idiomas construye puentes de comunicación, a través de la figura del individuo que es bilingüe o plurilingüe. Para De Swaan, los más de 200 estados del mundo se organizan alrededor de 4 grandes dimensiones: la económica; la cultural y ecológica; la política; y, finalmente, la lingüística. En lo que respecta a la última, las lenguas del mundo se dividen en niveles de importancia y se organizan como si fueran una constelación alrededor de una lengua "principal". De Swaan cree en una especie de jerarquía lingüística determinada por el tiempo y por el espacio. En la coyuntura actual del mundo "globalizado" habría una única lengua hipercentral, el inglés, tenida por muchos como lengua franca o aún hegemónica. En torno al inglés, se organizarían 10 lenguas llamadas "supercentrales" y, en torno a estas, una nueva constelación de lenguas centrales, las lenguas de los estados. En esa disposición y en ese entendimiento lingüístico del mundo, las lenguas menos conocidas, llamadas de lenguas periféricas, serían las que necesitarían a los hablantes bilingües para ganar voz en medio a las demás esferas, es decir, en el esquema de De Swaan hay una necesidad de comunicación entre los sujetos que respeta una jerarquía lingüística.

La escuela brasileña, parece compartir el diagnóstico de De Swaan al optar por la jerarquía de las lenguas más "necesarias" al estudiante, practicada en el currículo. Por "necesidad", entendamos aquí el acceso al mundo de la cultura y del trabajo, como vimos en la cita de los PCN's.

En Europa, a su vez, ya desde el año 1991 se creó un proyecto desarrollado por el Consejo de Europa que busca reflexionar sobre la importancia del conocimiento de las lenguas europeas y sobre las estrategias de aprendizaje de esas lenguas por los ciudadanos europeos. Así nace una base, um modelo común que establece los programas curriculares y de certificación de los idiomas europeos, o Marco Común Europeo de Referencia[1] (2002). Tal proyecto llega a América Latina, y principalmente a Brasil, a pasos lentos, debido tanto a las diferencias de contextos sociales y culturales como la poca importancia otorgada en el continente americano a la enseñanza de lenguas, sobre todo si analizamos los currículos escolares brasileños. Si pensamos que en el mundo hay una jerarquía entre las lenguas, en la escuela brasileña hay una jerarquía entre las disciplinas, estando el estudio de una lengua extranjera en un lugar muy poco privilegiado, como si fuera una lengua periférica en el entender de De Swaan.

En Europa, el MCER ha sido creado con la intención no solamente de facilitar la movilidad entre los ciudadanos europeos tras la Unión Europea, sino también de promover la reflexión entre profesores y alumnos sobre el uso de las lenguas europeas y sobre sus prácticas en cuanto a enseñantes y

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

aprendices de esas lenguas. Tal acción quiere llamar a la conciencia del hablante y de su mundo lingüístico la red de relaciones existente entre las lenguas, disminuir la importancia del inglés frente a las demás lenguas europeas, además de promover el llamado "plurilingüismo", concepto que se opone a las propuestas lingüísticamente jerárquicas de la escuela tradicional. Sin embargo, ¿es posible hablar en plurilingüismo en la escuela brasileña?¿Por qué hablar de plurilingüismo en Brasil?

Según el MCER, el multilingüismo se caracteriza por el conocimiento por parte de un individuo de algunas lenguas y su dominio de esas. A su vez, el concepto de plurilingüismo va más allá de esta perspectiva, buscando fomentar la construcción de una competencia comunicativa en el individuo que usa, incluso en su cotidiano, diversas lenguas. Por medio de un abordaje plurilingüe, se valoran todas las experiencias lingüísticas del individuo facilitando de esta forma su conocimiento en distintos niveles de lenguas que le pueden parecer, en un primer momento, extrañas o muy diferentes de su lengua materna.

Partiendo de esas definiciones, la enseñanza puede cambiar completamente su perspectiva, ya que la maestría buscada por el estudiante de una segunda o tercera lengua se constituye, tras las nociones del Marco, a partir de la capacidad que él/ella tiene de construir su autonomía de aprendizaje, relacionando las lenguas que ya conoce con aquellas que anhela conocer, utilizándose de todos los recursos de los que dispone y construyendo estrategias para desarrollar su destreza en la(s) lengua(s) meta. El abordaje plurilingüe percibe el conocimiento construido en conjunto y no de manera unidimensional. Es decir, el individuo al estudiar una lengua extranjera está conjugando saberes, idea que va de la mano de la del filósofo y sociólogo francés Edgar Morin, quien dice que la unidimensionalidad es una inteligencia "miope que acaba por ser normalmente ciega" (Morin 2000: p.43). Sin embargo, ¿cómo convertir la práctica de la enseñanza de lenguas en las escuelas en pluridimensional?

Promover el multilingüismo en las escuelas ya es algo difícil, puesto que depende de la oferta de más de una lengua extranjera en carácter obligatorio en las instituciones de enseñanza, algo poco común en el contexto de la escuela pública brasileña en la que desde hace muy pocos años el español ha pasado a ser incluido en currículo junto al inglés. ¿Cómo crear no solamente en el estudiante, sino que también en la comunidad escolar la consciencia de la urgencia del plurilingüismo no solo para las necesidades del mundo laboral, pero para que el alumno participe en el mundo de manera reflexiva y desarrolle su autonomía de aprendizaje? ¿Cómo llevar a cabo esas discusiones en una escuela en la que hay solamente 1 ó 2 horas semanales de clase de lengua extranjera?

Motivados por los referenciales teóricos de la educación referidos anteriormente, un grupo de profesores de una escuela Federal de Rio Grande del Sur, Brasil, ha buscado, a través de una propuesta desafiadora, encontrar nuevos espacios para el conocimiento visto de forma plural. En ellos, anclados

en la idea de pluralidad lingüística del MCER, y en el, o *Plan Curricular del Instituto Cervants*[2] (2008), que asimismo remarca la idea de búsqueda por el desarrollo lingüístico a través de la consciencia reflexiva del estudiante cuanto a su aprendizaje de segundas lenguas, intentaron no tan solo encontrar espacios para las lenguas extranjeras que excedieran las tristes 2 horas semanales del currículo tradicional de Brasil, sino que buscaron una nueva concepción para el trabajo con las lenguas que fomentara el plurilingüismo. O sea, buscaron conjugar la idea de enseñanza no unidimensional, deshaciendo las jerarquías entre las disciplinas, a la vez que encontrar una forma de valorar todas las lenguas ofrecidas en la escuela de forma equitativa y eficaz para la creación de una consciencia plurilingüe en el estudiante. Tal propuesta solo se hizo posible debido a una nueva organización didáctico-pedagógica de la escuela que, a partir de una reflexión inicial, basada en las propuestas de interdisciplinariedad, creó un proyecto que satisficiera la relación entre los saberes. La propuesta fue concebida por un grupo de profesores de diversas áreas del conocimiento que pensaron en cómo reestructurar la Enseñanza Secundaria de la escuela en el año de 2012.

En aquel contexto escolar las lenguas extranjeras ofrecidas (alemán, español, francés e inglés) son una elección de los estudiantes en cada etapa escolar, lo que facilita el plurilingüismo. Hasta el quinto año de primaria tienen español e inglés, en El 6º y 7º año eligen una de las lenguas, en el 8º y 9º años otra, y en los 3 años de la enseñanza secundaria una tercera. De esta forma, al concluir la enseñanza básica, han pasado por el contacto con 3 lenguas extranjeras. Sin embargo, en la enseñanza fundamental hay 4 horas semanales para el estudio de las lenguas extranjeras, frente a solamente 2 horas en la enseñanza secundaria, lugar en el que se centró el proyecto. Así, los profesores de lenguas de esa etapa escolar, activos y molestos con la situación de la geografía escolar, promovieron estrategias para ampliar la presencia de su asignatura en el currículo, es decir, hacerla presente en otros espacios, integrando las lenguas a actividades de otras asignaturas y fomentando la pluralidad de miradas y entendimientos del mundo entre estudiantes y comunidad escolar. Los profesores de lengua ya están en cierto grado acostumbrados a la interdisciplinariedad, puesto que al impartir clases de lengua también son profesores, en cierta medida, de Historia, de Geografía, de Filosofía, de Música, de Literatura, etcétera, es decir, ya incorporan las demás disciplinas en sus clases, pero ¿cómo incorporar las lenguas en las demás disciplinas?

De esta forma, los profesores de lenguas de la enseñanza secundaria pensaron en algunas propuestas que pudieran colaborar a una nueva percepción de las lenguas extranjeras por parte de los alumnos y asimismo de los demás profesores, haciendo que además de las 2 horas semanales de cada lengua, hubiera espacios en los que esas lenguas dialogaran con otras disciplinas y consigo mismas, lo que facilitaría el desarrollo de estrategias de aprendizaje de lenguas entre los estudiantes.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Una de las propuestas creadas fue la realización de actividades integradas entre las lenguas y las demás disciplinas del currículo. Un ejemplo concreto: el profesor de Filosofía que, al trabajar la "ética", con el auxilio de los profesores de Lengua Extranjera[3] trajo 4 textos distintos sobre el mismo tema en los idiomas que estudiaban los alumnos. Luego de las lecturas realizadas por los discentes en sus respectivas lenguas de estudio, en la clase de Filosofía, y no de lenguas, los estudiantes compartieron los textos que les correspondían en portugués, lengua común entre todos, y empezaron a discutir a partir de las distintas fuentes la propuesta dada por profesor de Filosofía. En cuanto recibieron los textos en otro idioma en la clase de Filosofía, antes siempre lugar del portugués, los alumnos miraron con cierta desconfianza, por no ser el lugar clásico donde circulan las lenguas extranjeras. No obstante, la actividad promovió su curiosidad incluso sobre qué decían los textos en las lenguas que no estudiaban.

Por otro lado, sin lugar a dudas, la propuesta más inquietante ocurrió en el último año de la enseñanza secundaria, en el que los profesores han creado una disciplina piloto para motivar la integración entre los saberes que se llamó: Lenguas Extranjeras y Matemáticas. No solo la junción de dos disciplinas tan disímiles entre sí causó espanto entre los estudiantes, sino también el hecho de que esta disciplina, de 45 minutos semanales, pondría a los estudiantes en contacto con textos de actualidad en los 4 idiomas de la escuela, independientemente del grado de conocimiento de los alumnos en esos idiomas.

En la primera clase los profesores les dijeron que durante los 45 minutos semanales integrarían algunos conocimientos básicos de matemáticas (reglas de tres, porcentajes) con temas como Ecología, Química y demás disciplinas, siempre empezando las discusiones por la lectura de un texto actual en alemán, español, francés o inglés. El texto propuesto para la primera clase fue en español, por ser la lengua más familiar al portugués, y trataba de los niveles de NO2 en el aire de Madrid. Para la lectura era necesario, como lo propone el MCER, hacer uso de todo el conocimiento previo del alumno, tanto lingüístico como cultural, para comprender un texto en una lengua distinta a la materna. Esa primera experiencia ha sido relativamente tranquila debido a la similitud entre las lenguas portuguesa y española, sin embargo, en la 2ª clase el texto dispuesto estaba en francés, hecho que, primeramente, desestabilizó a los estudiantes. Muchos de ellos, antes incluso de tener que lidiar con algo inédito en sus prácticas cotidianas y extraño al contexto escolar, dijeron que no sabían la lengua y que por consecuencia no tenían cómo leer el material propuesto, una "sencilla" noticia de un periódico sobre la inmigración en Francia. Sin embargo, tras algunos instantes de explotación del titular, de las imágenes, de las palabras clave, esos mismos alumnos empezaron a identificar el género textual, el país de origen de la noticia, su temática y su enredo. De a pocos, el monstruo de mil cabezas fue vencido a través de la cooperación entre los estudiantes y de la movilización de su autonomía e de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

sus estrategias de lectura, que como una competencia necesaria en todas las disciplinas, es universal.

Con el correr de las semanas, las lenguas circularon, sin jamás repetirse antes de cerrado el ciclo de las 4 lenguas ofrecidas por la escuela. Los profesores construyeron una página *wiki* en la que disponían las tareas de cada clase. Debido al "miedo" de algunos estudiantes frente a la disciplina, han conversado con los estudiantes y en la página web de trabajo vehicularon el texto a continuación:

> **Este é um espaço plural que trabalha com as duas principais competências do Ensino Médio em Rede do Colégio _____: Resolução de Problemas e Autonomia**
> Acreditamos em um ensino plural que integra as diferentes áreas do conhecimento, como a Matemática e as Línguas estrangeiras e vê, nas mesmas, coincidências, já que em ambas, por mais diferentes que possam parecer, exercitamos nossa lógica. Ao lermos, formulamos hipóteses e as testamos, usamos nossos conhecimentos prévios e comprovamos resultados para resolver um problema, seja ele de ordem matemática ou linguística. Ambas as disciplinas se estruturam através de códigos que, por meio de uma série de estratégias, são decifrados por nós em nosso dia a dia. Assim, durante as aulas, serão lidos textos nas diferentes línguas estrangeiras oferecidas pelo colégio. A partir dessa leitura inicial, passaremos a outro tipo de leitura, a de gráficos, tabelas, porcentagens, isto é, leituras que fazem parte da nossa rotina. *No tengas miedo!; Don't be afraid!; N'ayez pas peur!; Fürchtet euch nicht!* TODOS NÓS SAIREMOS GANHANDO!!!! (texto de la portada de la página, disponible en: <http://matle.pbworks.com>)

Como estrategia de auxilio a los alumnos, asimismo disponibilizaron una sección en la página web llamada de "dicas de leitura" una serie de consejos de cómo leer de manera instrumental. Entre los consejos:

a) inicialmente descubrir el género textual para que puedan predecir el tipo de vocabulario encontrado;
b) contestar preguntas básicas sobre los textos (¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Qué?, ¿Quiénes?, ¿Cómo?);
c) leer solamente el título del texto;
d) Echar un vistazo (como máximo de 1 minuto) y considerar todas las indicaciones tipográficas, los cognados, las palabras repetidas y el conocimiento previo sobre el tema;
e) resumir el tema central del texto;
f) subrayar todas las palabras conocidas;
g) identificar en qué clase de lengua está escrito (latina, germánica, etc.);
h) relacionar las palabras con lenguas que ya conocen;

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

i) tomar notas de las palabras que parecen importantes para la comprensión global del texto y cuyo significado no saben;
j) intentar descubrir por el contexto, o con el diccionario, el sentido de las palabras clave;
k) identificar si el texto está en su mayor parte en el pasado, presente o futuro;
l) resumir, en una frase, la idea principal de cada párragafo;
m) reflexionar si la comprensión del texto ha sido fácil o difícil e intentar asociar el motivo de la facilidad o dificultad de la lectura;
n) buscar el apoyo de un colega y discutir lo que ambos entendieron.

Las clases a lo largo del curso 2012 trascurrieron de manera, por veces, difícil debido al hecho de que muchos alumnos, y también muchos de los profesores del 3er año, no estaban abiertos a la propuesta y no percibieron de inmediato la importancia de acciones como esta que buscó facilitar la comprensión de los discentes en todo y cualquier tipo de texto, desarrollando su autonomía en cuanto a la resolución de problemas y ayudándolos a crear una competencia plurilingüe. La propuesta innovadora ha desestructurado el saber conocido, unidimensional, la inteligencia miope de la que nos habla Morin (2000), y ha creado un nuevo espacio para las lenguas extranjeras en la escuela, un espacio abierto en el que las posibilidades de utilización de esas lenguas son múltiples y plurales. Las propias lenguas extranjeras han dejado por aquel instante de existir en su diferencia, como disciplinas aisladas, y han constituido una especie de red, la red del lenguaje que es universal, o en palabras de De Swaan, una das cuatro dimensiones que organizan el mundo.

En las actividades semanales los alumnos, pese a muchas protestas, han pasado a percibir gradualmente que eran capaces de entender textos en lenguas que no comprendían inicialmente si hicieran uso de todo un aparato cognitivo y si estuvieran dispuestos a romper con sus prejuicios iniciales. Aquellos alumnos que protestaban antes han pasado a comprender textos a través de la movilización de una serie de estrategias lingüísticas y lógico-matemáticas que son el trasfondo de todo proceso de lectura como: la selección de lo que es importante y lo que es superfluo en un texto; la comparación con estructuras conocidas de otras lenguas; la deducción y formulación de hipótesis relativas al sentido de determinadas palabras; la explotación de la semántica de una palabras en su relación con las demás palabras del texto; la reorganización del texto en su lengua materna, además, lógicamente, de estar en contacto con experiencias nuevas como la de escuchar un texto en otra lengua y percibir su sonoridad (los textos pasaron a ser leídos en voz alta por alumnos o por profesores).

Al final del curso, los profesores de la disciplina integrada, con el intento de percibir el impacto de la propuesta entre los alumnos, como actividad final, propusieron a los alumnos la lectura del trecho del MCER que define el plurilingüismo. A partir de la lectura, los Estudiantes tenían que hacer una

reflexión escrita en su lengua materna sobre la experiencia. Decía la instrucción de la actividad:

> Pensando en lo que dice el texto y en tus ideas preconcebidas, reflexiona sobre el uso de las lenguas en la disciplinas de *Matemáticas y Lenguas Extranjeras*, escribiendo en un texto sencillo tus argumentos. Itenta pensar: ¿cuáles los objetivos de la disciplina?, ¿en qué te pudo ayudar?, ¿por qué ha sido propuesta al grupo?, ¿cuál tu nivel de comprometimiento con las tareas propuestas?, ¿en qué has mejorado? (disponível em: <http://matle.pbworks.com/w/file/fetch/54539643/pluriling%C3%BCismo.pdf>, Acesso: 15/06/2012)

Se pudo percibir, tras las respuestas de los estudiantes, que pese a sus críticas, hubo un reconocimiento en un 80% de ellos de lo que la experiencia les había aportado. A continuación algunos de los comentarios:

> (...) Essa disciplina me ajudou, principalmente nas aulas com textos em alemão, francês e inglês, línguas nas quais não tinha muita noção e me imaginava incapaz de compreender o conteúdo desses textos.(...) Creio que melhorei e aprendi a tentar estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento, ainda que não tenha aprendido a falar as diferentes línguas específicas (o que não era o objetivo da disciplina). (P.N.W – alumno de español)

> A ideia da disciplina foi bem intencionada e montada. Além de fazer o aluno capaz de entender algumas coisas em 4 línguas diferentes. Confesso que no início eu estive de cara fechada para essa disciplina. Mas isso mudou durante o ano. (F.C. –alumna de inglés)

> Creio que o objetivo da disciplina seja desenvolver uma competência de compreensão de outras línguas, nos possibilitando ler em outras línguas, conseguindo filtrar as ideias centrais dos textos usando palavras chaves, mesmo sem ter conhecimento aprofundado da língua. Pois as línguas se ligam, o espanhol, o francês e o português tem origem latina, e o alemão é ligado com o inglês e por meio disso com o conhecimento básico cotidiano de uma língua podemos ler e nos situar em muitas outras. (L.B. –alumna de alemán)

> (...) Ao longo das aulas eu entendia realmente que o objetivo dessa disciplina era nos trazer os elementos para pensar sobre como deduzir textos sem que tenha o conhecimento total de uma língua estrangeira por meio da relação entre as línguas. (G.W. –alumno de francés).

Como se pudo ver, los estudiantes reconocieron la importancia y los aportes de la asignatura, aunque inicialmente hayan tenido mucha desconfianza con la propuesta. La gran mayoría ha dado repuestas muy similares a las vehiculadas aquí, lo que pone en evidencia la necesidad de la implementación de nuevos espacios y nuevas concepciones para el papel de las lenguas en la escuela, por lo menos en Brasil. No podemos, como educadores, satisfacernos con la idea de que debemos estudiar lenguas extranjeras en la medida en que son "necesarias" para el mundo laborar, de que hay lenguas más "importantes" que otras. Buscar nuevas propuestas pedagógicas plurales y nuevos espacios, no menos plurales, para la enseñanza de lenguas en las escuelas no es una utopía, más bien es un deber del profesor de lenguas que busca en su alumno el desarrollo de la ciudanía, de que sea un ciudadano del mundo, de que sea un ser social, crítico y autónomo. En nuestros días ya no puede haber espacio para el conocimiento monológico, unidimensional. El mundo y el conocimiento forman una gran red y en ella debe necesariamente haber un lugar significativo para el uso del lenguaje. La enseñanza de lenguas solo será posible en la escuela, en el caso de Brasil, cuando, en cuanto profesores, nos arriesguemos y rompamos o modifiquemos la geografía escolar y nuestro pensamiento cartesiano. Cuando pensemos que el conocimiento de una lengua no está encerrado en sí mismo, sino que abre camino a las demás, estaremos empezando a desarrollar nuestra competencia plurilingüe y rompiendo con las jerarquías sociales y lingüísticas. El plurilingüismo en la escuela no es una utopía, debe ser una meta para este milenio.

NOTAS

1. En adelante: MCER.
2. Además del MCER, el PCIC (Plan Curricular Del Instituto Cervantes) trae la idea de las tres dimensiones del alumno en la construcción de un aprendizaje plural: D1. Agente Social: busca capacitar los alumnos para un uso de la lengua extranjera como vehículo de comunicación; D2 Aprendiz Autónomo: busca lograr que los alumnos lleguen a un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar tal proceso de manera autónoma tras haber finalizado el currículo; D.3 Hablante Intercultural: mediante la enseñanza del idioma, busca promover el acercamiento entre la cultura de la lengua meta y la del país de origen del estudiante, además de buscar transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar con la destrucción de estereotipos y prejuicios. Asimismo, pretende colaborar en el desarrollo de actitudes y valores respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia y el reconocimiento o respeto mutuo.
3. En adelante L.E.
4. Los cuatro testigos fueron repuestas de 4 alumnos del tercer año de la enseñanza secundaria, formuladas a partir del texto dispuesto. Los alumnos

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

escribieron un texto a partir de las propuestas y extraímos trechos de un alumno de cada idioma para que constara en este trabajo. Los textos completos se encuentran con el autor del trabajo. Por cuestiones de ética, han sido mantenidas solamente las iniciales de los estudiantes en lugar de su nombre completo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, (versión en pdf). Disponible en: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf >. Acceso en: 15/05/2012

DE SWAAN, N. (2001). *Words of the world. The global language system***.** Cambridge: Polity Press. Cap. 1: Introduction: the global language system (p.1-24).

INSTITUTO CERVANTES *(*2008). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Editora Biblioteca Nueva.

MACHADO, N. J. (2005). *Epistemologia e Didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente*. 6. Ed. São Paulo: Cortez,.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. – São Paulo: Cortez.

MEC (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental***:** língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

RETAMAR, H. J. (s/F) *Sitio de trabajo de la disciplina Matemática y Lenguas extranjeras*. Disponible en: <http://matle.pbworks.com> Acceso en 15/05/2012.

EL PAPEL DEL COMPONENTE MULTIMEDIA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A TRAVÉS DE INTERNET

Víctor Coto Ordás
Universidad de Oviedo
cotovictor@uniovi.es

RESUMEN
La utilización de material multimedia en diversos formatos nos permite presentar los contenidos de múltiples maneras y adaptarnos a los distintos estilos de aprendizaje de nuestros alumnos facilitando la comprensión, motivando al alumnado y reduciendo el tiempo de aprendizaje. Dada su importancia en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, revisamos, por una parte, el uso del material de audio con especial énfasis en la grabación de voz y los programas de reconocimiento automático del habla así como en la utilización de podcasts. Describimos, por otra parte, el uso de material audiovisual centrándonos en aspectos como la creación y producción de material de vídeo o su distribución a través de Internet. Asimismo, abordamos la cuestión de las implicaciones del uso del componente gráfico e interactivo (animaciones, video-juegos...) en la enseñanza de lenguas a través de Internet.

Palabras clave: E/LE, ELAO, componente multimedia, componente audiovisual, componente interactivo

ABSTRACT
In this article we shall refer to the central role of multimedia –characterised as the presence of images, sounds, animation and video for knowledge delivery– in L2 teaching and learning. As a matter of fact, it's been argued that the use of multimedia has a positive effect on the acquisition process, as it stimulates interest in a second-language, may significantly reduce learning time and can accommodate different learning styles. Besides, learners who have the opportunity to use multimedia resources tend to be highly motivated. That's why we aim at describing the use and production of audio-visual material (podcasting, voice recording, speech technologies and video creation for online distribution) in the L2 classroom and lay out the importance of the interactive component in second-language teaching and learning.

Keywords: multimedia, audio-visual, interactive, second-language teaching and learning, CALL

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos del componente multimedia nos estamos refiriendo a la integración de múltiples medios (gráficos, textos, animaciones, audio o vídeo) para presentar información, si bien, tal como afirman Romero Tena y Barroso Osuna (2007: 97), estos «no necesitan del medio informático para existir».

La utilización de material multimedia en diversos formatos nos permitirá presentar los contenidos de múltiples maneras y adaptarnos a los distintos estilos de aprendizaje de nuestros alumnos. En esta línea, Rubio García et al. (2006: 187) afirman que «los individuos retienen el 20% de lo que oyen, 40% de lo que ven y el 75% de lo que oyen, ven y hacen. A su vez retienen un 25% más de información y un 50% más rápido si aprenden con programas interactivos».

El uso del material multimedia en un curso de lenguas no resulta algo accesorio o una forma de hacerlo más ameno y atractivo sino que constituye una parte fundamental del mismo al permitirnos presentar un amplio repertorio de muestras de lengua de una manera contextualizada. A este respecto, Gallego y Alonso (1995: 184) consideran que el trabajo con audios y vídeos tiene una serie de características que los convierten en excelentes medios de presentación de contenidos ya que permiten realizar actividades comunicativas a partir de «muestras de lengua reales en contextos reales».

Junto al hecho de disponer de material auténtico, consideramos de gran importancia la relativa actualidad, verosimilitud y adecuación al nivel de los estudiantes de esas muestras de lengua así como su corrección desde el punto de vista del uso lingüístico. Otro de los aspectos que convierte en imprescindible el material multimedia es que sin su utilización habría muchísimas cuestiones que serían difícilmente reproducibles en el aula mediante el uso exclusivo de un libro de texto, por ejemplo: muestras de lengua pertenecientes a distintos registros u orígenes geográficos, acciones narrativas que despierten la curiosidad del alumno…

La explotación de material audiovisual en clase de LE no resulta en absoluto novedosa y es muy anterior al desarrollo de la enseñanza vía Internet. Sin embargo, la diferencia con respecto a lo que ocurría hace varias décadas estriba en que ahora existe una cantidad mucho mayor de contenidos en distintos formatos a disposición de alumnos y profesores a través de la red. Por otra parte, una vez superada la dependencia con respecto a las cintas de audio y vídeo, ya podemos acceder a través de un gran número de dispositivos electrónicos a presentaciones, vídeos domésticos, películas de cine, animaciones, podcasts, fotos y demás material multimedia susceptible de un aprovechamiento pedagógico en clase.

2. LA UTILIZACIÓN DE MATERIAL DE AUDIO

El material de audio es, dada la gran facilidad para su manipulación y reproducción, el más importante y el más utilizado. Y, aunque la mera tarea

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

de escuchar sea una actividad relativamente pasiva, resulta –obvia decirlo– de una vital importancia. De hecho, según el Consejo de Europa (2001: 88), al trabajarla específicamente el alumno pone en juego destrezas auditivas (percibir el enunciado), lingüísticas (identificar el mensaje), semánticas (comprender el mensaje) y cognitivas (interpretar el mensaje).

El audio fue el primer tipo de material audiovisual que se comenzó a utilizar en los cursos de lenguas hace ya más de un siglo y desde entonces nunca ha dejado de estar presente en ellos, aunque su formato (discos, cintas, Cds, Mp3…) sí haya podido variar. La calidad del material y su modo de distribución han ido cambiando y hoy en día disponemos de millones de archivos de audio en formatos digitales de una gran calidad a los que podemos acceder con un simple clic, por ejemplo: miles de podcasts clasificados por temas que el alumno podrá escoger según sus preferencias; canciones de sus intérpretes favoritos o programas de radio concebidos para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera.

Todos estos recursos sonoros resultan de una gran importancia a la hora de facilitar el desarrollo de la comprensión auditiva. No obstante, no consideramos absolutamente imprescindible que estén integrados en una plataforma educativa ya que, por lo general, es posible acceder a ellos a través de Internet. La clase de material de audio que sí suele formar parte de las plataformas educativas consiste fundamentalmente en archivos sonoros integrados en las unidades del curso o que forman parte del material complementario (actividades de comprensión auditiva, ejercicios de fonética, instrucciones orales, muestras de lengua…) y en material sonoro a disposición de los propios alumnos para que mediante un programa de análisis del habla interactúen con la plataforma y trabajen diferentes aspectos fonéticos y fonológicos. Junto a esos dos tipos de materiales, cabría mencionar el material sonoro que los alumnos pueden grabar como parte del proceso de evaluación.

Por lo que se refiere a los archivos de audio integrados en el material del curso, es habitual que en el transcurso de una unidad suelan presentarse varias actividades de comprensión auditiva. Estas han de estar bien contextualizadas y las muestras de lengua que contengan necesitan ser seleccionadas conforme a los criterios de pertinencia y relevancia: deben estar en consonancia con los aspectos lingüísticos que se estén trabajando, resultar apropiadas para el perfil de estudiante que tengamos y ser de un nivel de dificultad adecuado y de una duración ni demasiado escasa ni excesiva.

El modo de explotación de este tipo de materiales variará mucho en función de los contenidos que se estén trabajando en ese momento y del aspecto en el que se quiera poner un mayor énfasis (comprensión auditiva en general, interacción entre hablantes nativos, pronunciación…), aunque nos podemos hacer una idea muy aproximada de cómo podemos trabajar con ellos si tenemos presente la tipología de actividades de comprensión auditiva descrita por el *Marco Común Europeo de Referencia:* «el usuario puede estar escuchando para: captar la esencia de lo que se dice; conseguir información específica; conseguir una comprensión detallada; captar diferentes

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

implicaciones, etc.» (Consejo de Europa 2001: 68).

Por lo que respecta al material que no se incluye dentro de las distintas unidades de un curso, la mayor parte de plataformas pone a disposición del alumno un banco de recursos con un repertorio de archivos de audio destinados a trabajar en mayor profundidad distintos aspectos de la pronunciación y la oralidad (sonidos, entonación, marcadores del discurso oral…).

2.1 La grabación de voz y los programas de reconocimiento automático del habla

En ocasiones se considera necesario que el alumno grabe[1] sus propias producciones para hacer un seguimiento de su progreso o para permitirle compararlas con un modelo de lengua que proporciona el propio programa. Este último aspecto implica la utilización de programas de reconocimiento automático del habla, lo cual no resulta en absoluto novedoso, ya que este tipo de *software* empezó a estar presente en cursos de lenguas distribuidos en Cd-Rom (*Rosetta Stone*, *Tell Me More…)* hace muchos años.

La mayor parte de programas de este tipo suele disponer en su forma más básica de muestras de lengua producidas por un hablante nativo para la práctica de la comprensión auditiva, de un sistema de codificación del habla y de una herramienta que proporciona de forma visual la retroalimentación sobre la pronunciación del alumno, entre otras. Y, aunque, por lo general, estos programas están basados en un tipo de actividades de estímulo-respuesta como las que se realizaban en el Método Audiolingual, hoy en día aún se siguen utilizando.

Otras aplicaciones, por el contrario, no solo persiguen que el alumno repita una palabra imitando la pronunciación de un nativo sino que, según Campillos Llanos (2010: 11), son capaces de simular intercambios comunicativos auténticos permitiendo «que el estudiante mantenga diálogos interactivos con el programa en situaciones que se aproximan al uso real del lenguaje», lo cual nos abre un amplio abanico de posibilidades a la hora de que el alumno interactúe con el programa y los contenidos.

2.2 Los *podcasts*

El término *podcasting* comenzó a utilizarse en el año 2004 para describir una realidad que existía desde hacía ya bastante tiempo: había muchos usuarios de Internet que se estaban descargando material multimedia de la red a sus dispositivos digitales para poder reproducirlos cuando y donde quisieran, lo cual encaja perfectamente con los principios del aprendizaje virtual (digital, *anywhere, at any time*…) y, aunque desde entonces han surgido varias modalidades distintas de *podcasting*[2], su utilización principal aún continúa siendo la distribución de archivos multimedia, principalmente de audio, denominados *podcasts*.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Este tipo de documentos consiste, según Herrera Jiménez (2007: 23), en un «archivo de audio, parecido a un programa de radio, que está disponible en la red –y que, por lo tanto, se puede escuchar o descargar cuando uno quiera– y que cuenta con un servicio de suscripción que nos avisa cada vez que hay una nueva emisión». En un principio, su uso tenía que ver fundamentalmente con el ocio ya que la gente se descargaba, por ejemplo, archivos de audio que contenían su programa de radio favorito o las explicaciones de una visita guiada a un monumento, lo cual resultaba susceptible de explotación en una clase de lengua.

De hecho, en seguida se comenzó a hacer un uso educativo del *podcasting,* bien fuera para crear un repositorio de archivos multimedia o bien como una herramienta de trabajo colaborativo para que los alumnos crearan una especie de portafolio digital: estos preparan un guion, se graban en distintos formatos de audio o vídeo y posteriormente distribuyen la grabación en forma de podcast a través de Internet. En el primero de los casos los alumnos disponen de material digital multimedia –unas veces real y otras creado *ex profeso*– organizado por temas y acompañado, la mayor parte de las veces, de su correspondiente transcripción y de unas hojas de trabajo.

En el caso de la utilización de este tipo de tecnología como soporte de un método de trabajo colaborativo cuyo resultado es la producción de material multimedia conviene recordar que un aspecto muy importante del *podcasting* es su publicación; cualquier tipo de actividad oral es susceptible de ser grabada, pero lo que convierte esos archivos de audio en un *podcast* es el hecho de que se publiquen en Internet, ya que «en eso consiste la Web 2.0, en ser capaz de compartir lo que se crea con otras personas» (Richardson 2006: 120).

3. EL USO DE MATERIAL DE VÍDEO

Desde finales de los años 70, si no antes, se ha venido haciendo una utilización educativa del cine y las series de televisión en el aula de LE, ya que estos medios proporcionan una oportunidad única de presentar la lengua de una manera atractiva y bien contextualizada. Por otra parte, conforme se iba extendiendo el uso del cine y la televisión como recurso educativo se han ido desarrollando un sinfín de estrategias relativas a la utilización de ese tipo de material para el trabajo con los contenidos lingüísticos y las destrezas, por ejemplo, al quitar la imagen o el sonido a un vídeo o detener una película se puede propiciar una actividad en la que los alumnos deban realizar predicciones, narrar, describir, etc.

Aunque la utilización del vídeo para la enseñanza de lenguas no sea algo novedoso, se ha producido un gran cambio en cuanto a la calidad de emisión y la cantidad de recursos a disposición del alumno así como una tremenda evolución en lo relativo al tipo de formatos de distribución: frente a los

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

soportes físicos más populares en el pasado, como el VHS o el DVD, ahora se utilizan habitualmente el *streaming* de vídeo o animaciones de tipo *Flash*.

Existen diferentes tipos de material de vídeo disponible a través de las plataformas educativas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: por una parte, es posible hacer un aprovechamiento pedagógico de series de televisión y películas, tal como ha hecho por ejemplo el curso *Hola, ¿qué tal?*[3], e integrar esos materiales en la plataforma para lo cual habrá que gestionar todos los aspectos relativos a la *Ley de Propiedad Intelectual*, negociar con la *Sociedad General de Autores de España* (*SGAE*) o con el propietario de los derechos de esos materiales. Otra posibilidad, la más habitual, consiste en producir material audiovisual propio a partir de las indicaciones de los docentes, ya que este tipo de material se podrá adaptar mejor al tipo de explotación que se le haya pretendido dar y no estará sujeto a derechos de autor.

3.1 La producción de material de vídeo

Con una sencilla cámara de vídeo digital cualquiera puede realizar grabaciones de una gran calidad en formato digital que podremos editar gracias a programas como *Pinnacle*, *Windows Movie Maker* o *iMovie* y poner a disposición de los estudiantes a través de nuestra plataforma en cuestión de muy poco tiempo. De cualquier manera, pese a que grabar y editar un vídeo esté al alcance de prácticamente todo el mundo, la realización de los mismos no debería recaer en los docentes sino que conviene disponer de un equipo de producción de material multimedia o delegar en el Área de Medios Audiovisuales, en el caso de que el centro disponga de ella. De ese modo, los profesores podrán concentrarse en la «guionización» del vídeo y en el diseño de las actividades para la explotación didáctica del mismo.

La existencia de ese tipo de departamentos en universidades y otros centros educativos ha propiciado que se pueda crear material audiovisual de una gran eficacia pedagógica gracias al empleo de la tecnología más vanguardista en captura, edición y maquetación de vídeos. Según Bautista (2012), el Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada ha ido, incluso, un paso más allá en la producción de multimedia al producir un gran número de vídeos enriquecidos, interactivos y accesibles en un formato que denominan «cápsula», esto es, un paquete de contenidos que consta de un vídeo principal en formato *Flash* más una serie de recursos complementarios (subtítulos, doblaje a otro idioma, gráficos interactivos, animaciones, presentaciones, navegación por Internet…).

3.2 *YouTube*

Un inmenso repositorio de vídeos susceptibles de ser explotados pedagógicamente para la enseñanza de lenguas lo constituye el portal *YouTube*. Se trata de un sitio *web* que nació en 2004 y que tiene millones de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

usuarios ya que, gracias a él, pueden compartir sus vídeos libremente de manera pública –todo el mundo puede acceder a ellos– o privada. Este sitio resulta de una indudable utilidad para los profesores de lenguas, ya que los vídeos disponibles en *YouTube* pueden contribuir a dinamizar la clase y motivar al alumnado.

En este portal podremos encontrar material auténtico –desde vídeos domésticos a vídeos educativos, pasando por fragmentos de películas, series de televisión o vídeos musicales– con el valor añadido que para la enseñanza de lenguas tiene cualquier tipo de material real. A este respecto, más allá de su utilización para adquirir y practicar elementos lingüísticos, resulta evidente que el uso de material oral combinado con un soporte visual y/o textual, favorece la práctica de las destrezas y ayuda a presentar contenidos de tipo sociocultural. De la misma forma, nos facilita la tarea de presentar cuestiones de índole pragmática así como otro tipo de contenidos que no encuentran fácil cabida en las clases de LE, por ejemplo: el lenguaje no-verbal.

Junto al material real, en *YouTube* es posible encontrar material que ha sido creado *ex profeso* para su utilización en clase. En este sentido, muchos profesores y centros de enseñanza de español han optado por usar este canal para distribuir los vídeos que producen ellos mismos o sus alumnos.

4 EL COMPONENTE INTERACTIVO: ANIMACIONES Y VIDEOJUEGOS

Junto a la facilidad de acceso a este material en distintos formatos y la enorme capacidad tecnológica para manipular y editar esos materiales, con las implicaciones pedagógicas que ello supone, otra de las características que convendría recalcar, puesto que va a adquirir un papel preponderante en un futuro inmediato, es el de la interactividad.

Con los nuevos formatos multimedia e hipermedia los estudiantes deberán asumir un papel mucho más activo interactuando con los diferentes programas (animaciones, mundos virtuales…), los cuales tendrán la flexibilidad suficiente como para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje, ritmos y estrategias de los alumnos. Disponemos, por tanto, de un gran número de herramientas que nos permitirá convertir nuestros documentos y esquemas en material «dinámico» mucho más atractivo e interactivo. A este respecto, una de las pretensiones de los diseñadores gráficos y de los «desarrolladores» de plataformas educativas consiste en conseguir transmitir los contenidos de una manera efectiva y atractiva, por lo que utilizan todo tipo de recursos multimedia para trasladar información y mensajes al usuario de la plataforma.

En general, estos elementos no se introducen por una cuestión meramente estética sino como una manera de dotar a la plataforma de un mayor dinamismo con la intención de mantener la atención del alumno. En otras ocasiones, mediante la inclusión de este tipo de recursos se busca potenciar el componente lúdico, ya que los juegos resultan muy motivadores a la hora de presentar los contenidos lingüísticos; de hecho, «diferentes estudios

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

han demostrado que el juego incluye pensamiento creativo, solución de problemas, habilidades para aliviar tensiones y ansiedades, capacidad para adquirir nuevos entendimientos, habilidad para usar herramientas y desarrollo del lenguaje» (Nevado Fuentes 2008: 2).

Asimismo, la presencia de animaciones y otros elementos «dinámicos» propicia una mayor interactividad, entendida como la capacidad del usuario para interaccionar con el ordenador reaccionando ante un estímulo que este le proporcione y tomando decisiones en función de sus conocimientos o de sus preferencias, lo cual enlaza con los principios del aprendizaje «basado en la acción», que considera que el aprendizaje surge de la experiencia. Resulta pertinente en este momento recordar la afirmación de Rubio García et al. (2006: 187) de que se retiene más información y un 50% más rápido cuando se aprende con programas interactivos.

Una parte importante de los contenidos interactivos corresponde a animaciones que permiten presentar una variedad de efectos en un formato fácilmente reproducible por cualquier navegador. En el caso de las plataformas educativas este tipo de animaciones se utilizan para presentar material multimedia, juegos, gráficos interactivos, procesos paso a paso, avatares, etc. Junto a este tipo de animaciones de carácter más simple podemos encontrar otro tipo de material digital interactivo de una mayor complejidad, como aventuras gráficas u otro tipo de videojuegos a los que ahora es posible acceder desde prácticamente cualquier lugar gracias a los nuevos dispositivos electrónicos y las tecnologías de Internet.

Según Pascual Sevillano y Ortega Carrillo (2007: 208), los videojuegos consisten en narraciones audiovisuales de naturaleza digital presentadas «en forma de aventura gráfica, simulación o *arcade*» que se alejan de la forma tradicional de narrar una historia –esto es, linealmente– al permitir crear una «historia mosaico en la que un jugador activa distintas opciones, cada una de las cuales abre una puerta a la sorpresa o al enigma». Además, los videojuegos proporcionan un tipo de entorno que motiva al alumno a superar fases y dificultades y le permiten adoptar un papel activo en una historia, ya que, dependiendo de las decisiones que tome y de los conocimientos que demuestre, esta podrá avanzar o progresar.

De los tipos de videojuegos descritos por Pascual Sevillano y Ortega Carrillo (2007: 210-212), los más utilizados para el aprendizaje de lenguas suelen consistir en: a) juegos de estrategia, en los que es necesario adoptar una identidad específica y los jugadores pueden hacer avanzar el juego mediante órdenes u «objetos» (Estalló 1995). Estos juegos requieren que el alumno tome decisiones; b) juegos de simulación, para los que se necesita tener una serie de conocimientos específicos y estrategias complejas; y c) los juegos multi-jugador, en los que el alumno podrá interactuar no solo con el programa sino también con otros compañeros, lo cual multiplicará su capacidad interactiva.

5 EL USO DEL COMPONENTE MULTIMEDIA EN EL APRENDIZAJE VIRTUAL

Por lo que respecta al tipo de recursos y contenidos a disposición del usuario a través de una plataforma educativa, el material multimedia aparece en un lugar destacadísimo cuando hablamos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Muchos autores han señalado las ventajas de la utilización de este tipo de recursos en los entornos de aprendizaje virtual. De entre ellas, nos hacemos eco de algunas de las mencionadas por Gallego y Alonso (1995: 184-185), quienes a propósito del uso de material multimedia, destacan que este:

- Mejora el aprendizaje al facilitar que el alumno explore por su cuenta el material y permitirle adaptar el curso a sus necesidades repitiendo las actividades cuantas veces quiera y avanzando según su propio ritmo de aprendizaje.
- Incrementa la retención al presentar los contenidos mediante imágenes, sonidos, gráficos interactivos y animaciones.
- Se convierte en un «proceso lúdico» por lo que resulta muy motivador para los estudiantes. A este respecto, la posibilidad de interactuar con el material es percibida como una experiencia especialmente satisfactoria.
- Permite que el alumno se marque su propio ritmo de realización de las actividades.
- La información resulta fácilmente comprensible, la instrucción es individualizada y «el refuerzo es constante y eficaz». De hecho, tal como hemos señalado, hay estudios que afirman que la utilización de material multimedia reduce considerablemente el tiempo de aprendizaje.
- Resulta más consistente pedagógicamente, puesto que el nivel de calidad de la plataforma que utiliza consistentemente material multimedia y su metodología son siempre homogéneas.

La importancia del contenido multimedia es tal que hay ciertos métodos de enseñanza centrados exclusivamente en la explotación de este tipo de materiales para desarrollar un curso de lenguas. Sin embargo, ningún curso puede basarse en una sucesión de múltiples recursos multimedia de carácter «efectista» sino que consideramos absolutamente necesario que las actividades en las que se integren estén bien diseñadas y sirvan a un propósito pedagógico claro; se trata de que la tecnología esté al servicio de la enseñanza y no de mostrar una galería de videojuegos.

A propósito de esto, un aspecto clave en el diseño de cualquier elemento multimedia es el de la integración de lenguajes, ya que los mensajes «bi-media» tienen ciertas peculiaridades que condicionan cómo se deben diseñar y producir. De hecho, Gallego y Alonso (1995: 169) sostienen que un recurso multimedia «no se trata de una simple superposición o adición de imagen, más sonido, sino de un cuidado proceso en el que se crea un producto audiovisual único en el que incluimos las potencialidades expresivas y artísticas de varios lenguajes».

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

6 CONCLUSIONES

Además de permitir adaptar los contenidos a distintos estilos de aprendizaje, la utilización de material multimedia sirve para motivar al alumnado, incrementa la retención de los contenidos facilitando su comprensión y reduce el tiempo de aprendizaje. La simple presencia de imágenes y gráficos juega, por ejemplo, un papel fundamental en la adquisición de vocabulario y facilita la comprensión general de un texto. Por otra parte, resulta muy sencillo crear, editar, manipular y distribuir recursos multimedia (audio, vídeo, animaciones…) a través de las nuevas plataformas de aprendizaje virtual o de cualquier tipo de dispositivo.

Entre las herramientas más potentes a la hora de distribuir contenidos interactivos disponemos en la actualidad de un gran número de plataformas de aprendizaje virtual cuyo funcionamiento se basa en gran medida en la presentación y práctica activa de los contenidos mediante el uso de material interactivo de carácter multimedia, lo cual nos permite presentar el *input* lingüístico de una manera contextualizada. Junto a las animaciones propias de este medio de distribución digital, en este tipo de plataformas resulta muy sencillo integrar elementos de audio como *podcasts*, vídeos –tanto los que nosotros mismos produzcamos como otros disponibles en portales como *YouTube*– así como programas de reconocimiento automático del habla y aplicaciones que permitan a los alumnos grabar su voz.

NOTAS

1 Para grabarse los alumnos disponen habitualmente de herramientas integradas en la propia plataforma, como la aplicación *Nanogong,* que muchos usuarios de *Moodle* utilizan para añadir la función de grabación de voz. Otra opción consiste en usar programas de autor como *Audacity*, con los que los alumnos podrán grabarse, manipular el audio y guardarlo en formatos Mp3 o WAV para posteriormente subirlo ellos mismos a la plataforma.

2 Existen varias modalidades de *podcasting*: a) el podcast básico consiste en un archivo de audio muy sencillo, de poco tamaño, en un formato muy compatible y fácilmente descargable a un dispositivo móvil; 2) el podcast «enriquecido» (*enhanced podcast*) contiene audio, imágenes, diapositivas con narración incorporada, páginas URL incrustadas…; y 3) el podcast de vídeo o *vodcast* contiene audio y vídeo.

3 *Hola, ¿qué tal? (Curso «Multimedia» de Español)*:
http://www.holaquetal.com/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bautista, J. A. et al. (2012). Creación de contenidos multimedia interactivos, bilingües y adaptados con Ultramedia. *III Jornadas Internacionales de Campus Virtuales*, Oviedo.

Campillos Llanos, L. (2010). Tecnologías del habla y análisis de la voz. Aplicaciones en la enseñanza de la lengua. *Diálogo de la lengua*, 2: 1-41.

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

Estalló, J. A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.

Gallego, D. & Alonso, C. (1995). Sistemas multimedia. In J. L. Rodríguez & Ó. Sáenz (dirs.). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 165-186). Alcoy: Marfil.

Herrera Jiménez, F. J. (2007). Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro. *Glosas didácticas*, 16: 18-26.

Nevado Fuentes, C. (2008). El componente lúdico en clase de ELE. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE,* 7: 1-14.

Pascual Sevillano, M. A. & Ortega Carrillo, J. A. (2007). Videojuegos y educación. In J. A. Ortega & A. Chacón (coords.). *Nuevas Tecnologías para la Educación en la Era Digital* (pp. 207-228). Madrid: Pirámide.

Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks: Corwin.

Romero Tena, R. & Barroso Osuna, J. (2007). Los multimedias e hipermedias. Uso, diseño y producción en los procesos de formación. In J. Cabero & R. Romero (coords.). Diseño y producción de TIC para la formación (pp. 95-118). Barcelona: UOC.

Rubio García, R. et al. (2006). *Diseño gráfico de contenidos para Internet con Macromedia Flash*. Madrid: Pearson.

ANÁLISIS DE DOS NARRACIONES PARA LA CLASE DE ELE. ESTUDIO DE LA CONSTRUCCIÓN LINGÜÍSTICA E IMAGOLÓGICA DE LA CULTURA ESPAÑOLA

Andrés Montaner Bueno
Universidad de Murcia
Andres.montaner@um.es

Mari Cruz Palomares Marín
Universidad de Murcia
Mariacruz.palomares@um.es

RESUMEN

En este trabajo centramos nuestra atención en el análisis de textos literarios que se emplean para la enseñanza del español como lengua extranjera. Concretamente, vamos a estudiar dos novelas que son de lectura recomendada para los aprendices de español en el sistema educativo irlandés: el texto de Eduardo Mendoza, *Sin noticias de Gurb* (1991), y *La aventura de Said* (1996) de Joseph Lorman. Nuestro objetivo es el de analizar los elementos de la cultura española que son recibidos por los estudiantes mediante la realización de un estudio lingüístico sobre los elementos estereotipados y los prejuicios que en ellas se incorporan. Se trata, en última instancia, de llevar a cabo una deconstrucción del mensaje que los propios autores españoles transmiten en sus producciones, indagando en si el discurso en el que se refleja la cultura autóctona está ya conformado por estereotipos y prejuicios o si éstos nos vienen impuestos desde fuera.
Palabras clave: español/lengua extranjera, didáctica de la lengua, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, narrativa, cultura española.

ABSTRACT

In this paper we focus on the analysis of literary texts that are used for teaching Spanish as a foreign language. Specifically, we will study two novels that are recommended for Spanish learners in the Irish education system reading: the text written by Eduardo Mendoza, "Sin noticias de Gurb" (1991) and "La Aventura de Said" (1996) written by Joseph Lorman. Our goal is to analyze the elements of Spanish culture that are received for the students by conducting a linguistic study of stereotyped elements and prejudices that are incorporated in them. It comes, ultimately, to undertake a deconstruction of the message that Spanish authors transmit in their productions, investigating whether the speech in which the indigenous culture is reflected is already made up stereotypes and prejudices or if they come to us imposed from outside.

Keywords: Spanish as a foreign language, language teaching, Common European Framework of Reference for Languages, narrative, Spanish culture.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica de las lenguas se enfrenta en la actualidad a una serie de retos que parten de un contexto cultural plural y diverso, de una realidad en la que la interacción entre unas culturas y otras es un hecho cada vez más tangible y donde el establecimiento de un diálogo entre culturas se convierte en un reto en sí mismo desde la misma enseñanza del idioma. Y es el estudio de una lengua extranjera pasa innegablemente por el estudio de la cultura ligada a la enseñanza del idioma, en el sentido estricto de que el contexto donde interaccionan los hablantes nativos y donde el lenguaje adquiere sentido condiciona en gran medida la construcción de significados.

El profesorado de lenguas extranjera es en este punto responsable de contribuir al logro de uno de los aspectos esenciales de la enseñanza de cualquier idioma, como es la capacidad de favorecer la comunicación entre los individuos de manera constructiva, respaldando las conexiones culturales que se pueden transmitir a la par de la enseñanza de los aspectos funcionales de una lengua. De manera que el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas no se quede meramente relegado al conocimiento teórico o enciclopédico de un idioma y su contexto, sino que busque por igual incidir en los aspectos más prácticos de la lengua, que despierten una respuesta conductual por parte de los interesados (Mendoza Fillola, 1993).

Martínez Albelaíz (2003: 588) recoge en su texto los fines generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, donde alude a la dimensión socio-cultural de la enseñanza del español como lengua extranjera, que persigue, entre otros, los siguientes objetivos:

1. Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.
2. Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en este contexto de partida, nos encontramos con un caso que llamó nuestro atención y nos pareció, cuanto menos, curioso. En las pruebas que dan acceso a los niveles universitarios, en los últimos años dos lecturas ha sido seleccionadas para los estudiantes de español como lengua extranjera han sido seleccionadas para las pruebas de evaluación. Primero, de 2006 hasta 2013, *La aventura de Saíd*, novela juvenil del escritor Josep Lorman, texto que el pasado año fue sustituido por la novela corta del escritor barcelonés Eduardo Mendoza, *Sin noticias de Gurb*. Son numerosos los puntos que una y otra guardan en común, destacando especialmente la presencia de dos protagonistas extranjeros en tierra española desconocida, y la crítica implícita de la sociedad española, con pasajes y fragmentos que caracterizan definen una sociedad plagada de prejuicios y estereotipos.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

El trabajo de investigación que a continuación presentamos se inscribe dentro de la línea de investigación de estudios interculturales y literatura, más concretamente, centraremos nuestra propuesta en la imagen de la cultura española que extraemos a partir del análisis de los textos seleccionados. Con la intención de cumplir nuestro objetivo hemos dividido el texto en tres partes conteniendo el mismo dos apartados teóricos y uno práctico-analítico, los cuales desarrollan los contenidos que a continuación describimos:

En primer término llevaremos a cabo un esbozo teórico, en el que reflexionaremos sobre la importancia del empleo de la narrativa y el texto literario como recurso para el acercamiento del idioma y la cultura en las aulas. La literatura, y la narrativa por antonomasia, componen una imagen de la cultura y un reflejo de la sociedad donde fue escrita. Un testimonio cultural que va a contribuir, en la clase de ELE, a la construcción y acercamiento de actos comunicativos y normas y pautas de conductas propios del contexto en el que se configura un idioma, propiciando así el trabajo y desarrollo de la competencia comunicativa, y por qué no, de la tan deseada competencia intercultural.

A continuación, en el segundo epígrafe, nos detendremos, como paso previo para el análisis y descripción de las manifestaciones lingüísticas de la cultura española de los textos seleccionados, en las particularidades de la enseñanza del idioma extranjero en los niveles pre-universitarios del sistema educativo que es objeto de estudio en esta comunicación, como es el irlandés. En él prestaremos especial atención al lugar que ocupa el español como segundo idioma en la Educación Secundaria, así como a las destrezas y habilidades lingüísticas que se evalúan en la prueba que da acceso a estudios universitarios, conocida con el nombre de *Leaving Certificate*.

En el tercer epígrafe, introduciremos brevemente el argumento de cada una de las dos lecturas prescritas para este examen en los últimos años. Por un lado, la narración juvenil, *La aventura de Saíd*, y por otro, la novela corta, *Sin noticias de Gurb*. Tanto en una como en otra haremos un análisis textual de algunos de los fragmentos que definen y muestran las particularidades de la cultura y sociedad española del momento, alrededor de las cuales crearemos un/a marco/imagen de referencia de nuestra cultura, reflexionando cómo esta puede ser vista y presentada a los ojos del extranjero que las lee y estudia.

Dos narraciones que, como discutiremos en las conclusiones de este trabajo, presentan una sociedad estereotipada y cargada de prejuicios, en ocasiones a partir de una visión hiperbólica de la realidad que, para el lector español pueden ser entendidos como una parodia de la sociedad en la que vive, pero que a los ojos del extranjero, que poco o nada sabe del país, puede degenerar en conducta de rechazo y baja consideración. Asimismo, concluiremos con unas últimas reflexiones en torno a la necesidad y rentabilidad de seleccionar textos que vinculen lengua y cultura en el aula de ELE, pero que a diferencia de los seleccionados, procuren el acercamiento y la empatía entre aquellos que buscan aproximarse y conocer la cultura española.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2. **EL EMPLEO DE LA NARRATIVA EN LA CLASE DE ELE**

Amplia y diversa es la oferta de recursos disponibles para profesores y alumnos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Es por ello que, entre este amplio abanico de posibilidades, la literatura, en todas sus manifestaciones, formas y géneros, se ha ido abriendo un hueco cada vez mayor como recurso deseable –y cuando no necesario- para introducir al aprendiente extranjero en un idioma y cultura que a priori suponemos desconocidas para él, propiciando un espacio para el encuentro, donde las convenciones culturales del lector y las que se encuentran presentes en el texto literario se ponen en juego para alcanzar la deseable competencia comunicativa. Para Menouer Fouatih (2009: 124), por ejemplo, "la literatura es una forma de comunicación por una parte y por otra un elemento social y cultural con características propias, que juega actualmente un papel importante en la mayor parte de los enfoques de enseñanza de lenguas". En la misma línea, el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas (2002), como un referente para la enseñanza de idiomas en el panorama europeo, lo expresa en los siguientes términos: "Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos".

Y es que mucho se ha discutido acerca de la pertinencia o no del texto literario para la enseñanza de lenguas extranjeras. La complejidad que se asocia y la relevancia que se le dio al estudio de cuestiones formales centradas en las estructuras lingüísticas relegaron a un segundo plano la literatura de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. Reticencias se han ido diluyendo con el tiempo, pues como Mendoza Fillola (1993: sn) ya afirmaba:

> […] el texto denominado "literario" no es necesariamente exponente de complejidad lingüística. En ocasiones, la producción literaria es modelo de sencillez expositiva, de esencialidad gramatical y de claridad. Entendamos que literatura no equivale en todos los casos a arbitraria barroquización o complicación gratuita en el uso de la lengua.

Un argumento similar a este lo esgrime Isabella Leibrandt (2006), que señalaba la importancia del uso de textos literarios en la enseñanza de idiomas, pues estos son una fuente inagotable de contenido, lenguaje e información cultural que abarca todo tipo de campos. Introduciendo así al lector en la visión social y cultural de otros países, ofreciendo múltiples perspectivas y realidades al poner en contacto al lector con mundos nuevos, contrastando hipótesis y opiniones poniéndolas en relación a su propio contexto. Lo que la convierte en una excelente fuente de información cultural que introduce al estudiante en el ambiente sociocultural donde adquiere sentido y relevancia lo que lee. Es necesario por ello un proceso de introspección, en el que entre a formar parte de la cultura del otro.

Cuando los niveles de competencia y destrezas lingüísticas no son elevados, la selección de texto debiera de partir de producciones cuya complejidad literaria estuviera al alcance de la comprensión de aquellos que

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

recientemente se han iniciado en el aprendizaje de un idioma extranjero. De ahí que posiblemente la narrativa juvenil sea una de las formas que mejor se adapta a los inicios con el texto literario del aprendiente, permitiéndole familiarizarse, desde un lenguaje mucho más accesible que el puramente literario, a la obra artística escrita en versión original. Esto es lo que encontramos en una de las dos novelas objeto de estudio en este análisis, como es el texto de *La aventura de Saíd,* publicado en SM, en la colección "Alerta Roja".

Por otro lado, atendiendo al caso específico de la novela *Sin noticias de Gurb*, difícilmente podemos pensar en esta misma clasificación. El texto de Eduardo Mendoza surgió como un folletín periodístico, escrito por entregas semana tras semana en el periódico *El País*, para meses después, visto su éxito editorial, convertirse en novela. De la prensa al volumen literario, en palabras del propio autor, apenas sufrió modificaciones, conservando así la esencia del texto original, de lectura ágil y rápida, con un mensaje conciso y esencial que caracteriza a la producción literaria en prensa.

En relación a esto, Ubach Medina (2003: 793) defienden el uso conjunto de prensa y literatura en las aulas de enseñanza de idiomas, ya que estos textos encierran aspectos diversos de la realidad del país: "No están dando noticia, (…), pero sí están aportando puntos de vista diversos sobre esos aconteceres en los que se basa la realidad de una comunidad", que reflejan con frecuencia lo agitado de la clase política y social del momento en que son publicados. Asimismo, siguiendo con lo que afirma este autor, los textos aparecidos en prensa suelen hacer alusión al contexto cultural y situacional, ayudando al estudiante a formar una idea del entorno particular en el que se habla la lengua que está aprendiendo, pudiendo identificar sus mismas dificultades idiomáticas.

Por todo lo expuesto, tanto la narrativa juvenil como la literatura en prensa tienen un interés particular como recursos para la didáctica de idiomas, bien por utilizar, en su mayoría, un lenguaje más coloquial, cercano al estudiante, con estructuras más sencillas, bien por ser textos generalmente de menor extensión, que despojan a la tarea de leer la dificultad que se le asocia, o bien por reflejar aspectos propios y característicos de la realidad cultural en la que surgen. Además, teniendo en cuenta el marco en el que estos textos son escritos y los que pueden ser sus receptores, es decir, el contexto situacional en el que se entiende que van a ser leídos, hace de unos y otros un corpus de textos perfectamente asequibles para aquellos alumnos que estén cursando niveles intermedios de una lengua extranjera.

En definitiva, no venimos reivindicamos más que el potencial didáctico del uso de textos literarios en el aula de ELE para introducir al alumno en el conocimiento del contexto y sus particularidades. Sin embargo, no dejamos de reconocer que en los dos casos analizados encontramos cierta similitud con la idea expresada por Briane (1989, citado por Mendoza Fillola, 1993) en lo que respecta a que determinados materiales de aula "son responsables de errores de interpretación y de algunas deformaciones valorativas, particularmente a

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

causa de la fijación de estereotipos y valoraciones poco objetivas y de su raíz tópica, que difunden una imagen, en ocasiones ficticia de la sociedad presentada".

3. SITUACIÓN ACTUAL DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA Y LA CULTURA ESPAÑOLAS EN IRLANDA EN LOS NIVELES PRE-UNIVERSITARIOS

Haciendo un análisis comparativo entre el sistema educativo irlandés y el español, vemos como en su paso por la Educación Infantil y Primaria son similares, presentando ciclos de edad paralelos. Las diferencias sobrevienen al entrar en la Educación Secundaria. En España, a fecha de hoy, aun este periodo se divide en seis años, cuatro obligatorios y dos opcionales, que se puede dar por concluido a los 16 años de edad. En el caso de Irlanda, la educación obligatoria se reduce un año, dividiéndose ciclo junior y ciclo senior. El primero incluye tres cursos y termina con el examen *Junior Certificate,* prolongándose desde los 12 a los 15 años, y habiéndose completado un periodo de ocho años de escolarización desde la Educación Primaria. El segundo, ciclo senior, de los 15 a los 18 años, cuenta con un año de transición y dos de preparación pre-universitaria en función de diferentes modalidades de examen.

Para el *Leaving Certificate* los alumnos deben cursar un mínimo de seis asignaturas, siendo obligatorias inglés y matemáticas, pudiendo elegir entre una amplia gama de optativas que van desde historia, física, música y tecnología, hasta el estudio de lenguas modernas. Este examen sería el equivalente a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) española. A diferencia de esta, donde cada Comunidad Autónoma elabora su propio examen, todos los estudiantes irlandeses realizan el mismo examen oficial, independientemente de la zona o el colegio donde estén matriculados.

Centrándonos en la enseñanza de lenguas extranjeras, a parte del inglés, cuentan también con la opción de estudiar la lengua tradicional/originaria de la zona: el gaélico. Por este motivo, posiblemente Irlanda sea uno de los dos países europeos, junto con Escocia, donde no es obligatorio cursar una lengua extranjera en ningún curso escolar, exceptuando las pruebas de especialización del *Leaving Certificate Vocational Programme* y *Leaving Certificate Applied*. Las lenguas extranjeras aparecen ofertadas, como ya comentábamos, como una opción más entre un amplio rango de posibilidades.

Cuando las seleccionan, tal y como señalan las estadísticas presentadas por el gobierno irlandés, el francés, seguido del alemán, son las dos lenguas más demandadas, por delante del español y el italiano. En cuanto al caso que aquí nos interesa, la enseñanza del español para el *Leaving Certificate* cuenta con dos niveles: *ordinary* and *higher level*. Entre los contenidos que evalúan estas pruebas encontramos un examen oral, comprensión escrita, producción escrita y (Reading and listening comprehension, written production, oral examination).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Las aventuras de Saíd se incluyó por primera vez como lectura en este programa de idiomas en 2006, y se ha mantenido hasta el pasado año. Los motivos que encontramos para su selección son: "It is short, topical, contemporary and well within the capabilities of Higher Level Leaving Certificate candidates. It offers teachers an opportunity to explore new possibilities with their students as it is a novel to which the students can readily relate". Asimismo, ofrecía a los candidatos la oportunidad de leer una novela española moderna. *Sin noticias de Gurb* fue implantada el pasado curso, y hasta el momento no tenemos datos sobre sus estadísticas.

Dichas obras están seleccionadas por el "State Examinations Commission", it is responsible for the development, assessment, accreditation and certification of the second-level examinations of the Irish state: the Junior Certificate and the Leaving Certificate. The State Examinations Commission is a non-departmental public body under the aegis of the Department of Education and Skills.

Hemos de matizar que estos textos no se utilizan como punto de partida para la enseñanza de aspectos lingüísticos y literarios. Es decir, no son de lectura obligatoria, sino de libre elección para aquellos que quieran responder a una de las dos opciones que se plantean en el examen de español. Para aquellos que eligen el itinerario "Higher level", dicha evaluación consta de tres secciones A, B y C, con dos opciones de respuesta cada una. En el primer bloque, encontramos la opción de "prescribed literature", es decir, la parte referente a la obra prescrita, seleccionada por el ministerio, junto a la segunda opción que es un texto periodístico. Centrándonos en el apartado que aquí nos interesa, vemos que consta de cinco preguntas, que siguen todos los años la misma estructura: localización de sinónimos de palabras y expresiones, explicar expresiones dentro de un contexto, preguntas de compresión del texto, y preguntas de inferencia textual. Según las estadísticas de los últimos tres años, consultadas en un informe anual que publican todos los años haciendo un balance de los errores más frecuentes/comunes, y posibles mejoras para futuros cursos, el porcentaje de alumnos que completó esta prueba no superó el 12% de los examinados.

4. DOS LECTURAS PARA LOS ESTUDIANTES DEL *LEAVING CERTIFICATE* DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: DECONSTRUCCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS E IMÁGENES CULTURALES DE ESPAÑA PRESENTES EN SU REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

La selección de textos nos presenta dos novelas de viaje o aprendizaje que sitúan como protagonistas a extranjeros que llegan a una nueva ciudad, extranjeros en tierra desconocida que afrontan los problemas que supone llegar a un país cuyas costumbres y formas de vida les son desconocidas, teniendo así que adaptarse a sus particularidades. Dos situaciones con las que se puede sentir identificado el estudiante, al mismo tiempo que presenta rasgos que pueden ser asimilables con la cultura española.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Dichos personajes de ficción nos muestran, a partir de sus actos de habla, rasgos propios de la experiencia y la vida cotidiana de los individuos de un país, que nos permite delimitar la imagen de un contexto determinado, en el sentido de lo que afirma Knutson (1996, citado por Oxford, 2004) al señalar que en el texto de Eduardo Mendoza, terminamos conocimiento más del lugar por el que se mueve el viajero, que de él mismo.

4.1. La visión desesperanzada en *La aventura de Saíd*

Estamos ante una novela juvenil, de denuncia social, que muestra y caracteriza una sociedad racista y xenófoba a través del relato de la vida de un joven marroquí, Saíd, que decide emprender el viaje por el "sueño" español. De manera que desde que emprende su viaje en patera, sufre todo tipo de engaños, desprecios y rechazos por parte del pueblo español. La historia se desarrolla en los primeros capítulos en el sur de España (Algeciras y Mojacar), donde alcanza la costa española tras debatirse entre la vida y la muerte en su viaje en patera, hasta finalmente llegar a la Barcelona de 1996. Ciudad en la que le acontecerá todo lo peor que le puede pasar a un inmigrante en una ciudad extranjera: inseguridad, desconocimiento del idioma, palizas, enfrentamientos con grupos racistas (*skinhead),* rechazo manifiesto de la población, persecuciones y huidas de la policía, trabajos en precarias condiciones,… hasta finalmente su deportación.

Algunos de los fragmentos del texto dejan ver esta hostilidad y desprecio manifiesto de la sociedad hacia la población inmigrante:

> "- En general, a la gente no le gusta que vengamos, y nos rechaza –dijo Ahmed-. Piensan que somos una amenaza. Están convencidos de que la mayoría de inmigrantes marroquíes robamos o traficamos con droga, y cuando no, dicen que les quitamos el trabajo que hay" (p. 53)
>
> "- La hospitalidad no es precisamente la virtud que caracteriza a la gente de aquí. Lo que se lleva es el egoísmo, un egoísmo feroz que hace que se devoren los unos a los otros sin compasión. Ya lo verás. Se tiene más que perder y se desconfía más de los extraños. Y nosotros somos los más extraños de todos; otro color de piel, otra lengua, otra religión, otra cultura" (p. 53)
>
> - "La humillante sensación de rechazo que experimentó en el trato de la gente".
>
> - "Desde su llegada a España, había tenido que andar escondiéndose y huyendo como un ladrón. (…) Aquí no tenía nada. Peor que nada: solo desprecio y rechazo". (p. 56).

Asimismo, ofrecen una definición de inmigrante, autocalificándose como "personas discriminadas y marginadas, golpeadas diariamente por la indiferencia y el rechazo" (p. 89), siendo sus habitantes "sanguijuelas" que se aprovechan de la situación precaria de los llegados a su país. Población que, además, se muestran totalmente indiferentes a los problemas ajenos: "Nadie respondió a su llamada. La gente que pasaba por la calle lo miraba y seguía su

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

camino, indiferente a sus dificultades" (p. 47). Hemos de destacar también, en relación a esto, la actitud fría y desconsiderada de los medios de comunicación, al presentar en un periódico un reportaje sobre *skinhead*, dejando espacio para comentarios discriminatorios y fanáticos, sin ofrecer crítica, o apenas dar noticia de los actos

> "Era vergonzoso que dedicasen diez páginas a presentar a aquellas bestias sin sentimientos, capaces de matar por un simple problema de pigmentación. Si la violencia se convertía en un juego, en una distracción de psicópatas, estaríamos todos en peligro; aquel día eran los negros o los marroquíes, pero al siguiente podían ser los señores bajitos, las chicas con minifalda (…) ¿No lo veía la gente? ¿No lo veían las autoridades? ¿No se daban cuenta de que estaban poniendo en peligro las bases fundamentales de toda convivencia: la tolerancia y el respeto mutuo?" (p. 84)

Especial mención se hace también a la corrupción en los cuerpos policiales, con autoridades que dan la espalda a los inmigrantes, que muestran indiferencia y un trato desconsiderado y brutal, que, a menudo, están involucrados en actuaciones racistas:

> "- La policía no hará nada –le cortó Hussein-. Los policías son los primeros en amargarnos la vida. Cualquier excusa es buena para llevarnos a la comisaría y humillarnos. ¿Sabes qué le pasó el otro día a Hassan? Dos individuos le pararon y, sin identificarse como policías, le pidieron que les enseñara los papeles. Como se negó, lo llevaron a la comisaria y allí, después de ver que los tenía en orden, uno de ellos le puso la pistola en la cabeza y le dijo que se volviese a su país, que aquí no lo querían" (p. X)
>
> - "La actitud de la policía hacia los inmigrantes no es muy compasiva que digamos. Para los policías, todos son delincuentes o posibles delincuentes. (…) Más de un policía o guardia civil ha estado vinculado a grupos neonazis y ha tenido que ver en actos racistas" (p. 118).

A media que se sucede la narración, el autor deja también un espacio para la reflexión, el desigual reparto de la riqueza en el mundo desarrollado, y la situación del inmigrante en España, y en Europa, donde se critica que una sociedad "culta y evolucionada, que presumía de ser el máximo exponente de la civilización" (p. 88), tolerase y se mantuviera indiferente frente a actos vandálicos y actitudes abiertamente xenófobas. Una sociedad injusta con los que son diferentes, que les da la espalda, y donde la justicia se mantiene al margen de la situación que aquí se presenta.

4.2. La visión irónica en *Sin noticias de Gurb*

El estudio de la obra de Eduardo Mendoza ha sido fuente de numerosos estudios que han tratado de dar cuenta de los elementos culturales y sociales con los que se va encontrando una y otra vez el extraterrestre protagonistas de esta narración (Lorman, 1996; Ruiz Tortosa, 2001; Oxford, 2004; Vera

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Cazorla, 2011). En este caso, nos encontramos frente a una novela de viajes que, a modo de diario, y respondiendo con objetividad y de forma "imparcial" a la realidad por la que transita, un alienígena relata las vivencias que sufre en su llegada a la Tierra. Contextualizada en la Barcelona pre-olímpica, caótica, plagada de obras, confusión, presenta la llegada de dos extraterrestres que llegan en misión exploratoria a la Tierra. Se trata de un texto con gran riqueza expresiva, narrado en un lenguaje coloquial, lo que hace muy ligero su contenido y que esconde una parodia/sátira que se expande a todos los ámbitos sociales y culturales del país.

Vemos cómo a medida que se va desarrollando la historia tiene lugar el proceso de adaptación que sufre el narrador de este diario de a bordo, que queda reflejado en su forma de redactar este diario. Por ello, va desde un vocabulario totalmente mecánico, fragmentario y simple, hasta un lenguaje que se va aclimatando a las expresiones autóctonas e idiomáticas de la zona, como una consecuencia de la enculturación del individuo al nuevo contexto. Veamos el ejemplo de cómo nombra a la población: fauna autóctona → ente humano individualizado → parroquiano → vecino, amigo…

Esta evolución progresiva a lo largo de la novela desencadena diferentes registros del lenguaje, desde ese lenguaje críptico, fraccionario y técnico que utiliza en su llegada a la Tierra, con frases cortas y estructuras sencillas, a ir adecuándose al habla de la zona y utilizar expresiones coloquiales e idiomáticas. Algunas de las expresiones que encontramos son: "la cosa está peluda", "cómo está el patio", "tener monos en la cara", "A mí, plim", "acabar como el rosario de la aurora", "me entra un dengue que me saca de quicio", entre muchas otras. Así, el protagonista pasa de un principio no saber cómo comportarse, qué esperar de la gente del lugar, o incluso, de no saber cómo comunicarse y no comprender ciertas expresiones, a finalmente integrarse totalmente en el contexto, sus gentes y su idioma.

Cuando nos centramos en las referencias al contexto, apreciamos una visión crítica de la sociedad y la organización española, todo ello en boca de variopintos personajes: Marta Sánchez, Conde Duque de Olivares, José Ortega y Gasset, Miguel de Unamuno, Julio Romero de Torres, Paquirrín, Franciscuelo Sesgundo, Manuel Vázquez Montalbán, Alfonso V el Magnánimo… Y otros que no son españoles, pero que responden al papel que se le quiere dar al protagonista: Mahatma Gandhi, almirante Yamamoto, Pío XII y Gary Cooper.

En primer lugar, señalar que nos encontramos con una ciudad que "es enorme; el gentío, constante; el ruido, mucho" (p. 14), con una importante densidad y afluencia de tráfico ("Opto por naturalizarme allí donde la concentración de entes individualizados es más densa, con objeto de no llamar la atención./08.00 Me naturalizo en lugar denominado Diagonal-Paseo de Gracia, p. x). Ciudad además caótica y plagada de obras:

> Me caigo en una zanja abierta por la Compañía Catalana de gas.
> 15.02 Me caigo en una zanja abierta por la Compañía Hidroeléctrica de Cataluña.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

15.03 Me caigo en una zanja abierta por la Compañía de Aguas de Barcelona.

15.04 Me caigo en una zanja abierta por la Compañía Telefónica Nacional.

15.05 Me caigo en una zanja abierta por la asociación de vecinos de la calle Córcega (p. 13-14)

Obras públicas que, además, cesan a altas horas de la noche, acompañadas por molestos camiones de basura:

01.30 El ayuntamiento envía todas las noches unos aparatos, denominados camiones de recogida de basuras, que reproducen bajo las ventanas de los ciudadanos aquel fragor telúrico (p. 105).

Seguido del aumento de la delincuencia juvenil

10.00 Me naturalizo en una calle aparentemente desierta del barrio de Sant Cosme. (…).

10.01 Un grupo de mozalbetes provistos de navajas me quitan la cartera.

10.02 Un grupo de mozalbetes provistos de navajas me quitan las pistolas y la estrella de sheriff (p. 19-20).

Asimismo, son constantes las alusiones a los ciudadanos, como sus formas de habla: "Hablan, en consecuencia, largamente y a gritos, con acompañamiento de ademanes y muecas horribles. Aun así, su capacidad de expresión es limitadísima, salvo en el terreno de la blasfemia y la palabra soez". O los medios de transporte "utilizan gran variedad de medios de locomoción, todos los cuales rivalizan entre sí en lentitud, incomodidad y peste, aunque en este último apartado suelen resultar vencedores los pies y algunos taxis" (p. 48-49).

Y otras referencias a la política: "Llueve a cántaros. En Barcelona llueve como su Ayuntamiento actúa: pocas veces, pero a lo bestia" (p. 29) o a la situación del país: "porque la justicia en este país está podrida, por lo cual, sin pruebas ni testigos, sólo por la pinta que tenemos los dos, a buen seguro nos mandan al talego, de donde saldremos ambos con sida y con pulgas". Donde tampoco pasa desapercibido el elevado paro, y las diferencias entre ricos y pobres.

Por igual se trata el abandono de la gente mayor:

Numerosos ancianos desecándose al sol, a la espera de que sus familias vengan a buscarlos. Los pobres no saben que muchos de ellos nunca serán recogidos, pues sus familiares han partido de crucero a los fiordos noruegos. En algunos bancos todavía pueden verse los ancianitos abandonados el verano pasado, en avanzado estado de momificación (p. 94)

O las actuaciones desmedidas de la policía.

A lo largo de la narración, analiza la composición de determinados elementos, véase el caso de la composición del agua del agua de una fuente pública: "hidrógeno, oxígeno y caca" (p. 7), donde vemos además una referencia a la abundancia de palomas en la gran ciudad.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Entre las amplias referencias que encontramos, vemos, por ejemplo parodias a la cultura: "23.15 Leo *Medio siglo de peluquería en España,* tomo I (La República y la Guerra Civil)" o la celebración de un Simposio sobre Nuevas Formas de Rellenar los Pimientos del Piquillo, que tiene todos los hoteles ocupados, entre otras muchas menciones. También quedan reflejadas marcas, o tradiciones, que van desde bailes populares y canciones a juegos tradicionales.

5. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA CONVENIENCIA O NO DE LA LECTURA DE ESTAS OBRAS EN EL AULA DE ELE

Tras el análisis expuesto en apartados anteriores, queremos matizar que no es nuestra intención cuestionar la imagen o fin mismo de las dos novelas que tenemos entre manos, ni asegurar que la visión y el contexto en el que se sitúan sus autores distorsiona la realidad. Con este estudio simplemente tratamos de crear un marco de referencia y extraer una visión general, global, de lo español a partir de las particularidades del contexto que sirven de fondo a estos dos textos. O dicho de otra forma, extraer la imagen que se ve de nuestra cultura, y lo que esto quizá puede suponer su selección dentro de la enseñanza de la didáctica de las lenguas. Una vez puntualizada esta cuestión, llegamos a una serie de conclusiones con las que otros investigadores podrán estar más o menos de acuerdo:

En primer lugar, llegamos a una idea similar a la que expone Oxford (2004) en su texto, donde los rasgos propios de sociedad española responden cada vez menos a cuestiones puramente autóctonas, sino que incluye cada vez más atributos universales, o internacionales, "giving the novel the necessary prescription for understanding contemporary postmodern Spanish culture" (Oxford, 2004: 86). En este sentido, consideramos que en las últimas décadas, como consecuencia directa de la globalización y la ruptura de fronteras, especialmente entre aquellos países que integran la Unión Europea, es difícil definir una identidad propia y específica de toda una región o país. Y más en el caso de España, donde se favorecen cada vez en mayor medida actitudes localistas, lo que conlleva a su vez, la dificultad añadida de concretar unos atributos propios y estereotípicos de toda la península.

En segundo lugar, consideramos que sería necesaria una revisión de los criterios de selección de estos textos. Los aspectos de la cultura española que quedan reflejados y la literariedad, en ocasiones compleja, pueden suponer en ocasiones obstáculos para la lectura y un distanciamiento de los estudiantes de lenguas extranjeras a nuestra sociedad. El trabajo con estos textos, especialmente en el caso de *Sin noticias de Gurb,* requiere de un proceso guiado por parte del docente, que permita asimilar y acercar las continuas referencias culturales y lingüísticas que encontramos en el texto de Mendoza.

Por último, señalar que nos encontramos con dos novelas marcadamente culturales y sociales, dos novelas que esconde en lo ficticio conexiones culturales constantes que transmiten una visión del mundo y el contexto cuya

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

comprensión estará supeditada a las convenciones lingüístico-culturales que posea el estudiante-lector. Así, la comprensión lectora es determinante para el desarrollo de la competencia comunicativa, capaz de discernir códigos, de insertar el texto dentro de un contexto donde la realidad que se narra adquiera sentido para el aprendiente y pueda ser entendido y asimilada. De manera que será un objetivo prioritario tratar reducir prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias presentes en todas las sociedades. En este sentido, estamos de acuerdo con lo que afirma la profesora Leibrandt (2006: sn), según la cual el gran reto al que se enfrenta la educación intercultural es favorecer el mutuo conocimiento y aprecio de las diferentes formas culturales como mejor vía de comprender la propia cultura".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Briane, C. (1989). Aprentissage et enseignement d'une civilisation étrangère : comment se construit l'erreur, *Les Langues Modernes*, *5*, 117-122.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ed. Instituto Cervantes y Anaya, 2002.

Knutson, D. (1996). Exploring New Worlds: Eduardo Mendoza's *Sin noticias de Gurb*. *Monographic Review/ Revista Monográfica*, *12*, 228-36.

Leibrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo. Revista de estudios literarios, 32,* en línea. http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html/

Lorman, J. (1996). *Las aventuras de Said.* Madrid: SM.

Mendoza, E. (1991). *Sin noticias de Gurb.* Barcelona: Planeta.

Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza del español, lengua extranjera. *Lenguaje y textos, 3*, 19-42.

Martínez Albéiz, A. (2003). El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase. In Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso del Español como Lengua Extranjera, ASELE*. Murcia: Editorial Editum, pp. 586-597.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Menouer Fouatih. W. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. In *Actas del Taller "Literaturas Hispánicas y ELE"*. Instituto Cervantes de Orán, pp. 121-130.

Oxford, J. (2004). (De) Constructing Cultural Identity in "Sin noticias de Gurb"*. Ojáncano: revista de literatura española, 25,* 75-89.

Ruiz Tosas, E. (2003). Sin noticias de Gurb, la paradoja corrosiva. *Espéculo. Revista de estudios literarios, 25,* en línea.
http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero25/gurb.html

Vera Cazorla, M. J. (2001). El desconocimiento del entorno como fuente de humor. *Philologica canariensia: Revista de filología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 6-7,* 315-328.

PLURILINGUISME, HETEROGENEITE DES CLASSES ET DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE EN FLE: ANALYSE CONTRASTIVE DES PRONOMS RELATIFS DANS UNE CLASSE MULTILINGUE ET MULTINIVEAUX

Catherine David-Lodovici
Université Stendhal Grenoble 3
catherine.david@u-grenoble3.fr

Dominique Abry
Université Grenoble 3 (Émérite)
dominique.abry@gmail.com

ABSTRACT
How a contrastive analysis (in the sense of a comparative analysis) of French, English, Italian and Spanish can contribute to building a multilingual identity for learners attending the same multilingual and multi-levels FFL (French as a foreign language) class? How multilingual discussions on the structure of the language are an innovative approach to manage the heterogeneity of levels of this class? This paper presents a classroom experience at the University Centre of French Studies at the University Stendhal-Grenoble 3, wherein multilingual and multi-levels learners (A1 to C1 of the CECRL) are invited to compare in small and large groups the use and training of relative pronouns in French and in their mother tongue.

Keywords: contrastive grammar, plurilinguism, hétérogeneity, dynamic of groups

RESUME
Comment une analyse contrastive (au sens d'une analyse comparative) en français, anglais, italien et espagnol peut-elle contribuer à la construction d'une identité plurilingue pour des apprenants rassemblés au sein d'une classe multilingue et multi-niveaux en Français langue étrangère? Comment des échanges multilingues sur la structure de la langue constituent-ils une approche innovante pour gérer l'hétérogénéité des niveaux des apprenants? Cet article présente une expérience de classe au Centre Universitaire d'Etudes Françaises de l'Université Stendhal-Grenoble 3, dans laquelle des apprenants multilingues et multi-niveaux (A1 à C1 du CECRL) sont invités à comparer, en petits groupes et en grand groupe, l'usage et la formation des pronoms relatifs en français et dans leur langue maternelle.

Mots clés: grammaire contrastive, plurilinguisme, hétérogénéité, dynamique de groupes

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

« La pédagogie différenciée » et « l'analyse des erreurs », deux courants novateurs dans les années 70, le premier dans le champ des sciences de l'éducation, le deuxième dans celui de la linguistique et de la didactique des langues. Décriés quelques années plus tard, ils tendent aujourd'hui à retrouver leur crédit auprès de certains d'enseignants soucieux de répondre au mieux à l'hétérogénéité de leurs élèves. Une hétérogénéité croissante dans certains centres de langues et/ou classes du secondaire, où des apprenants de niveaux, besoins, nationalités et langues maternelles différents sont rassemblés pour apprendre une LE au sein de la même salle de classe. En didactique des langues étrangères, comment l'enseignant peut-il prétendre « se centrer sur l'apprenant » - comme le recommande l'approche communicative - sans prendre en compte ces différences au sein de sa classe? Quels dispositifs alors mettre en place? La pédagogie différenciée et l'analyse des erreurs ne feraient–elles pas bon ménage pour que chacun puisse progresser de la manière la plus adaptée possible à son niveau en LE et à son identité? Dans ce cas, motiver les apprenants à échanger sur le fonctionnement de leur langue maternelle ne permettrait-il pas de tirer profit de l'hétérogénéité en éveillant la conscience plurilingue de chacun?

1. CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'EXPERIMENTATION

1.1. Un public d'apprenants de FLE multilingue et multi-niveaux

Notre recherche a été expérimentée en février 2014 auprès d'une classe de 12 filles au pair, au CUEF (Centre Universitaire d'Etudes Françaises) de l'Université Stendhal-Grenoble 3 (France). Ces jeunes filles viennent apprendre la langue française au rythme d'une journée de 5 heures par semaine pendant un ou deux semestres (soit un apprentissage de 50 ou 100 h). Il n'existe qu'une seule classe de filles au pair dans cet établissement universitaire où les niveaux s'échelonnent d'A1 à C1 (CECRL, 2001). Notre classe est composée de 4 étudiantes allemandes (B1-C1), 3 anglophones (A1+-B2), 4 hispanophones (A1+-B1+), 1 italienne (C1), 1 finlandaise (A1). Confronté à ce public multilingue et multi-niveaux, l'enseignant est conduit à différencier sa pédagogie pour s'adapter aux niveaux différents, faisant alterner des moments en classe entière avec des moments en sous-groupes. Il valorise aussi le tutorat et le recours à la langue maternelle de l'apprenant.

1.2. Une confrontation LM/LE: l'hétérogénéité comme ressource?

C'est ce dernier aspect qui nous a particulièrement intéressée dans notre expérimentation. Notre question de départ a été la suivante: quel impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère peut avoir la réflexion sur sa propre langue ou sur les langues étrangères déjà apprises? Et comment cette comparaison peut-elle permettre, dans une perspective plurilingue et pluriculturelle (CECRL, 2005) de répondre en partie à la question de l'hétérogénéité des niveaux au sein d'une même classe?

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Afin de répondre à cette question, nous avons mis en place une analyse comparative différenciée des pronoms relatifs en français, allemand, italien, anglais, prenant comme point de départ une étude des pronoms relatifs simples avec la classe entière (A1-C1) et celle des relatifs composés avec les apprenants avancés (B1/B2/C1). Nous avons fait l'hypothèse que cette analyse comparative permettrait à l'enseignant:

- de faire mieux assimiler l'objectif linguistique à ses apprenants, notamment la différence entre qui/que en français qui pose des problèmes aux apprenants à tous les niveaux, quelle que soit leur langue maternelle (didactique de la grammaire);
- d'éveiller une conscience plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants en les amenant d'abord à réfléchir sur leur langue maternelle puis à échanger entre eux sur les comparaisons langue maternelle/langue cible (didactique du plurilinguisme).
- de proposer un nouveau mode de regroupement au sein de la classe multilingue et multi-niveaux et d'assurer la cohésion du groupe classe: le regroupement d'apprenants multi-niveaux avec une langue maternelle identique (différenciation pédagogique).

1.3. Une approche par tâche.

Au cours des deux séances précédant celle que nous analysons, les apprenants ont travaillé sur le thème du tourisme et des sentiments (notamment sur le thème de l'amour), chaque groupe ayant eu à réaliser des activités adaptées à son niveau. Les travaux préalables concourraient à la réalisation d'une tâche formulée ainsi par l'enseignante: « Imaginez un voyage pour célibataire » (titre du voyage, lieu, nombre de participants, hébergement, dates, organisation des activités, prix). Au terme de leur collaboration, les apprenants devaient réaliser l'accroche publicitaire de ce voyage en utilisant des pronoms relatifs.

2. INSCRIPTION THEORIQUE DE L'EXPERIMENTATION

2.1. Les grands axes théoriques.

Nous inscrivons notre expérimentation au carrefour de plusieurs domaines de recherche comme le montre la figure 1 ci-dessous. Dans le champ de la linguistique, nous situons notre réflexion au cœur des théories qui ont valorisé le rôle de la LM dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'analyse contrastive (Fries et Lado, dans les années 50), l'analyse d'erreur et les recherches sur l'interlangue (Corder, 1967). Nous revenons au point 2.4 sur ces théories. Des théories qui mettent au centre de l'apprentissage des stratégies méta-cognitives (Cyr, 1998) comme la réflexion métalinguistique de l'apprenant et sa faculté à pouvoir prendre du recul sur le fonctionnement de sa propre langue par rapport à celui de la LE.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Ces stratégies métacognitives aident l'apprenant à apprendre (CECRL, 2001) et le conduisent vers une autonomisation de son apprentissage, très valorisée quand il s'agit de mettre en place une différenciation pédagogique puisque l'enseignant n'est pas toujours disponible pour tous les apprenants au même moment. La réflexion sur le fonctionnement de la langue peut également être initiée par des tâches réalisées en petit groupes, favorisant ainsi le tutorat entre apprenants dont les théories socioconstructivistes ont montré les atouts pour l'apprentissage (Vygotsky, 1933, Bruner, 1983).

Enfin il est très difficile de travailler longtemps en classe entière quand il y a 5 niveaux de compétence en langue française dans la classe. Et ce sont souvent les activités qui portent sur l'interculturel qui assurent la cohésion du groupe classe. Ces comparaisons LM/LE, collectives en contexte très hétérogène, permettent ainsi d'enrichir les dispositifs pour aller dans le sens de la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (CECRL, 2001; Zarate, Castellotti, 2001; Auger, 2005, 2010). La langue première en classe de langue étrangère retrouverait ainsi « un droit de cité dans les classes de langues étrangères, grâce à la conjonction des recherches menées d'un point de vue cognitif d'une part et d'un point de vue sociolinguistique, d'autre part » (Castellotti, 2001: 19). En effet, « ces deux directions font apparaître le rôle central des acquisitions langagières antérieures tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs » (ibid.).

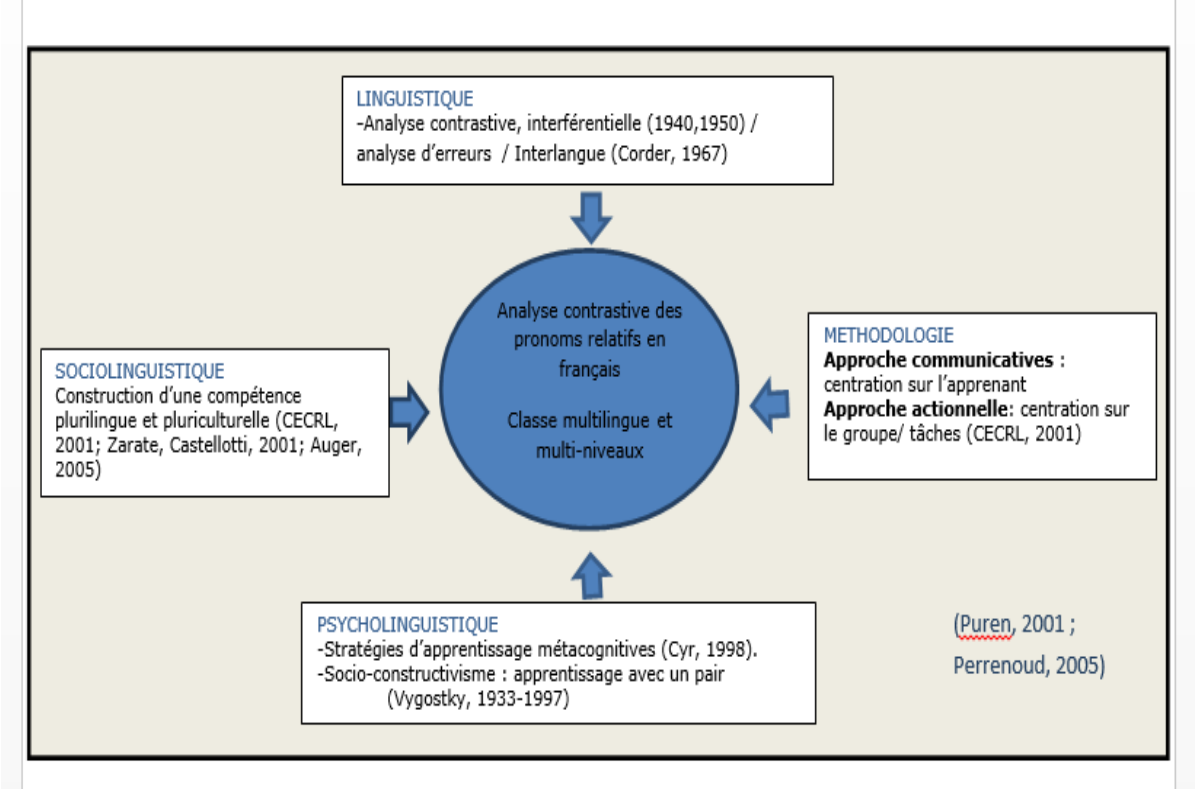


Figure 1: cadrage théorique de l'expérimentation

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2.2 La langue maternelle en classe de LE

Il nous paraît intéressant ici de faire un petit rappel historique du rôle de la LM dans l'apprentissage d'une LE. La première tentative de prise en compte de la relation L1/L2 dans l'apprentissage d'une langue remonte dans les années 50 à l'analyse contrastive (Fries et Lado), inspirée de la linguistique structurale nord-américaine, et selon laquelle « les matériaux les plus efficaces sont ceux basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée à une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant » (Besse et Porquier, 1984 : 200) et selon laquelle il s'agissait de déceler les points de ressemblance et les lieux de divergence en entre LM et LE. Mais l'analyse contrastive prétendait anticiper les erreurs et a été critiquée par certains linguistiques pour son insuffisance et ses interprétations hâtives (voir Besse et Porquier, 1991: 204-205) à expliquer toutes les erreurs des apprenants. « L'analyse des erreurs » (Corder, 1967-80) s'est intéressée à celles-ci a posteriori et a reconsidéré l'erreur d'une manière positive, comme appartenant à une grammaire d'apprentissage comparable à celle des enfants qui apprennent leur langue de manière naturelle. Pour Corder, la L1 est située au centre de la notion d'interlangue en considérant que « celle-ci évolue au moyen d'un processus de complexification progressive qui prendrait appui sur une simplification et une restructuration d'un système intériorisé de la L1 […]. L'interlangue serait un processus interactif entre la LE et la LM » (Castelllotti, 2001: 71)

La méthode SGAV, rejointe en partie par l'approche communicative (même si avec l'approche communicative, « on ne récuse plus les explications grammaticales » et on valorise une « méthode communicative cognitive » dans laquelle l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend », (Besse, 1975 cité par Candelier, 1986 : 73)) ont « orienté les pratiques vers l'enseignement d'une langue fonctionnelle, l'accent étant porté davantage vers l'acquisition d'une compétence de communication plutôt que vers la construction progressive et consciente d'un système linguistique structuré » (Bourguignon, 1993 : 98), considérant ainsi la LM comme « perturbatrice », laissant l'apprenant « bricoler ses propres règles » (ibid.).

Alors « la réflexion sur la langue qu'en ferons-nous? » (Candelier, 1986). En 1985, L'Inspection générale institue clairement un objectif dit « proprement linguistique qui implique « la réflexion entreprise sur la langue, par comparaison avec d'autres, en particulier, la langue française ». Ainsi « d'obstacle, la langue première est devenue source et référence, ce qui ouvre la voie pour une réhabilitation de son rôle et de sa présence en classe de LE » (Castellotti, 2001: 72). De surcroît, comparer sa langue maternelle à la langue cible motive l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère et lui permet de s'insérer dans une approche interculturelle (Auger, 2010). C'est ce que révèle « Comparons nos langues », le DVD réalisé par N. Auger (2005) auprès d'enfants nouvellement arrivés en France.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Inspirée par cette dernière approche, nous avons également voulu filmer les apprenantes au pair pendant leurs échanges sur la relation entre les pronoms relatifs en français et dans leur langue maternelle.

3. MATERIEL ET METHODE

Nous avons fait filmer la séance avec une seule caméra par une équipe technique de l'Université Stendhal. Le focus a été essentiellement mis sur les apprenantes afin de pouvoir capter leurs interactions. Un zoom sur le tableau de l'enseignante a été effectué à chaque fois que cette dernière demandait d'observer un corpus de phrases écrites au tableau. Nous disposons d'un film de 5 heures de cours que nous avons visionné et que nous avons coupé pour ne retenir que les moments les plus révélateurs du point de vue des interactions dans la classe. Nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux interactions motivées par la découverte et le renforcement de l'objectif linguistique: les pronoms relatifs en français.

A cette caméra ont été associés des enregistreurs audio numériques qui ont permis d'enregistrer plus précisément les interactions entre les apprenantes quand celles-ci étaient invitées à travailler en petits groupes. Elles nous ont permis également de focaliser notre attention sur la gestion du tutorat dans le travail en sous-groupe, aspect que nous aborderons rapidement à la fin de cet article.

4. DEROULEMENT DE LA SEANCE

Les cinq heures de cours ont été fractionnées en 4 phases correspondant chacune à un type de regroupement:

Phase 1: *une mise en route (classe entière*)

Phase 2: *une approche multilingue et contrastive des pronoms relatifs (sous-groupes quasi unilingue multi-niveaux)/*

Phase 3: *exercices de renforcement sur le mode de la différenciation pédagogique* (sous-groupes multilingues de niveaux proches)

Phase 4: *un travail collaboratif entre apprenants de niveaux différents* (A1, A2, B1 ou A2, B1, B2) *pour réaliser la tâche*: « le voyage pour célibataires » et l'accroche publicitaire qui réinvestit les pronoms relatifs (*groupe multilingue et multi-niveaux).*

Nous nous focaliserons ici sur l'analyse comparative des pronoms relatifs simples, donc sur les phases 1 et 2 de la séance.

4.1. Mise en route: approche des pronoms relatifs à partir d'une grammaire du sens.

L'enseignante introduit le cours en demandant aux apprenantes de définir *certaines spécialités de leur pays comme* « Tapas, cheesecake, appfelstrudel, mascarpone… ». Certaines d'entre elles utilisent des pronoms relatifs dans leur définition comme par exemple: « *un cheesecake est un*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

gâteau qui est composé de lait, de fromage et de biscuits » ou « *un tapas est un délicieux plat que tu vas manger en Espagne et dans lequel il y a du riz* ». Toutes les propositions de cet échange interculturel sont écrites au tableau, ce qui éveille la curiosité d'une apprenante A1 qui demande: « *pourquoi qui et que? Quelle est la différence?* ». L'approche sémantique des pronoms relatifs se poursuit dans un deuxième temps, lorsque l'enseignante distribue, à chaque apprenante, une phrase qui décrit la ville de Grenoble à l'aide d'un pronom relatif. L'étudiante doit la lire et l'expliquer rapidement à toute la classe, une autre doit venir l'écrire au tableau. Voici un extrait du corpus réalisé à partir de ces phrases : u*ne ville qui est au cœur du massif alpin / Une ville qui attire plus de 60 000 étudiants pour toutes les disciplines / De nombreux guides qui vous feront découvrir la montagne / Une ville que vous apprécierez pour la qualité de son environnement / Une ville où tous les sports sont pratiqués / Une ville dont vous garderez un excellent souvenir / Une ville dont on apprécie le gratin dauphinois / Une ville autour de laquelle de nombreux festivals de musique sont organisés…*

Ce travail permet à la fois de proposer un corpus aux apprenantes qui ont à réfléchir sur la logique des pronoms relatifs en français et en même temps il fournit un exemple pour la tâche qu'elles doivent réaliser à la fin de la séance.

Le film révèle que les pronoms relatifs simples font encore l'objet de confusions pour les apprenantes plus avancées, comme le montre l'interaction suivante:

P (espagnole, B1) : « une ville que (prononcé [ké]) vous visiterez et revisiterez avec plaisir »

E(enseignante) : « ça va ? vous avez compris ? Vous pouvez répéter ce qu'elle a dit? » (E s'adresse à J, américaine, B1+) ?

J (américaine, B1+) : « une ville qui (prononcé [ki]) tu peux visiter avec plaisir »

E : « encore une fois s'il vous plaît »

J : « une ville où tu peux visiter et revisiter avec plaisir »

Visiblement l'étudiante américaine, pourtant de niveau B1, n'a pas assimilé les relatifs simples, à cause d'interférences avec sa langue maternelle, l'anglais, qui utilise les pronoms relatifs avec une logique différente du français (cf ultra).

Cette première mise en route a permis d'initier une approche sémantique et interactive de la grammaire, valorisant les échanges interculturels ainsi qu'une prise de conscience pour certains du niveau de maîtrise des pronoms relatifs en français, avant la leçon proprement dite qui suit dans la phase 2 du cours.

4.2. Analyse contrastive des pronoms relatifs français (phase 2)

4.2.1 Une réflexion au sein de sous-groupes unilingues et multi-niveaux

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Les apprenantes sont ensuite invitées à se regrouper en fonction de leur langue maternelle. Trois sous-groupes « allemands », « anglais » (avec une apprenante finlandaise), « espagnol » (avec une étudiante italienne) sont formés. L'enseignante demande d'observer les phrases sur Grenoble et d'essayer de comprendre la formation des pronoms relatifs simples en français (qui/que/où) au regard de leur formation et utilisation dans leur langue maternelle. Cette réflexion est guidée par un tableau comparatif qui comprend les entrées animé/ inanimé, masculin/féminin, singulier/pluriel et leur fonction dans la phrase (cf tableau 1.). Cette activité qui dure au moins 20 minutes suscite de nombreux échanges entre les apprenantes, souvent dans leur langue maternelle. Certaines expriment leur difficulté à comprendre la logique du tableau comparatif, puis celle d'avoir à réfléchir sur le fonctionnement de leur propre langue qu'elles parlent de manière spontanée. Certaines qualifient même cette activité de nouvelle car elles ne pratiquent pas beaucoup d'analyse réflexive de leur propre langue dans leur pays. L'enseignante va et vient entre les groupes pour les aider dans la réflexion métalinguistique.

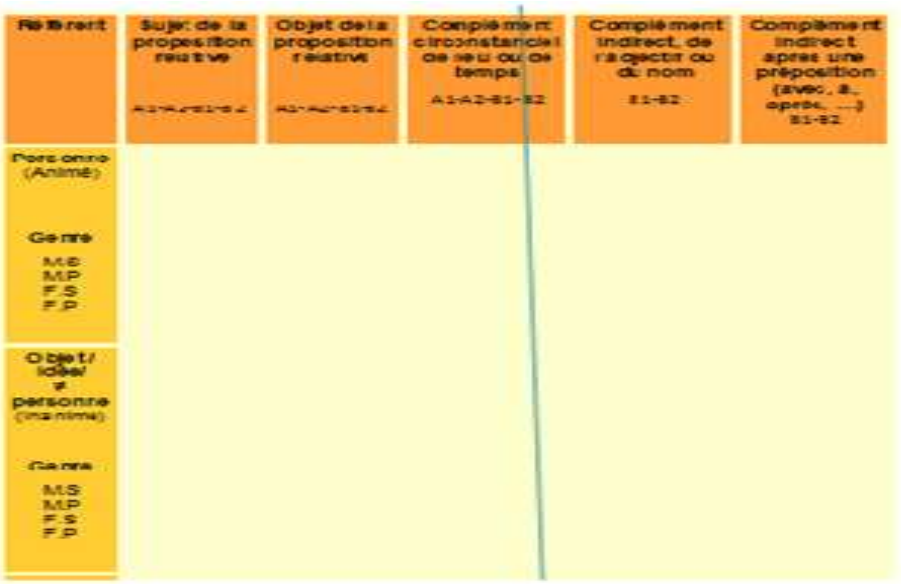


Tableau 1. Tableau comparatif pour l'analyse comparatif des pronoms relatifs

4.2.2 Mise en commun: vers une approche plurilingue de la grammaire

Après que les apprenantes ont rempli le tableau comparatif, l'enseignante demande à chaque sous-groupe d'expliquer les différences et les ressemblances qu'ils ont pu trouver dans l'utilisation des pronoms relatifs simples français en les comparant à leur langue maternelle. Nous avons transcrit certains de leurs propos:

- Pour la langue allemande :

L (B2+) : « en allemand il y a des différences partout, […] ça dépend si c'est écrit ou si c'est oral… »

L (B2+): « on fait aussi une différence entre masculin et féminin, entre singulier et pluriel » et « une différence entre objet et sujet »

- Pour la langue espagnole et italienne :

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

L (B1): « nous avons /que, che/, prononcé [ke] pour tout » (qui/que), « il n'y a pas de différence entre masculin et féminin, il n'y a pas de différence entre sujet/objet, il y a /che/ »

- Pour la langue anglaise.

J (B1) : « Il y a une différence animé et inanimé : pour « qui » c'est who » or « that », pour « que » c'est who/whom pour les animés, et pour les inanimés c'est which »

Cet échange permet à chacun de prendre conscience des fonctionnements différents de ces langues.

Cette démarche débouche donc, dans une perspective multilingue et plurilingue, sur une ouverture aux différentes logiques qui animent les langues en contact dans la classe. Mais plus encore nous estimons que cette analyse contrastive a permis aux apprenantes d'une part de prendre du recul sur le fonctionnement de leur propre langue, d'autre part de mieux comprendre certaines erreurs en français, et par là même de progresser dans leur apprentissage du français.

4.2.3 Focus sur le fonctionnement des pronoms relatifs simples en français, anglais, allemand, espagnol et italien.

Le tableau ci-dessous permet de mettre en lumière ces différentes logiques concernant les pronoms relatifs simples (qui/que en français). Il permet également d'initier une interprétation des erreurs récurrentes des apprenants.

Langues	Exemples	Logique des pronoms relatifs	Interprétation des erreurs en FLE
français	Je vois un homme **qui** fume une cigarette L'homme que je vois fume une cigarette Le programme **qui** est proposé est très intéressant	Pas de différence genre/nombre ni animé/inanimé Fonction sujet/objet dans la relative	
anglais	I see man ***who*** smoke a cigarette -The man ***who(m)*** I can see, smoke a cigarette / the man I can see, smoke a cigarette -The programm ***which*** is proposed here	Différence inanimé/animé Fonction très souple (maintien ou non du relatif quand il a une	Parfois, confusion entre qui et que. Tendance à utiliser « qui » pour les personnes et « que » pour les choses. Parfois oubli de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

	is very interesting -The programm I want to attend is very interesting	fonction d'objet)	« que » Ex: *la personne <u>qui</u> tu vois est espagnole (*indique une erreur)
allemand	-Ich sehe einen Mann, ***der*** eine Zigarette raucht (masc, sujet) -Ich treffe einen Mann, ***den*** du kennst (masc, objet) -Ich lerne eine Spache, ***die*** sehr schön ist (feminin, sujet)	Différence Genre /nombre Fonctions strictes	Parfois, utilisation fréquente des relatifs composés français qui marquent le genre (auquel, à laquelle …) Ex:*la porte, <u>laquelle</u> tu veux ouvrir, est fermée
espagnol	-Veo a un hombre ***que*** fuma un cigarrillo -El programa ***que*** es propuesto es muy interesante -Me entero de una lengua ***que*** es muy bella	**« que »** pour animé et inanimé fem/masc, sing/pluriel / sujet ou objet	Utilisation récurrente de « que » en français Ex: *j'ai un professeur <u>que</u> s'appelle Pierre
italien	-Vedo un uomo *che* fuma una sigaretta -Il programma *che* è proposto è molto interessante -Apprendo una lingua *che* è molto bella	**« che »** pour inanimé animé fem/masc, sing/pluriel sujet ou objet	utilisation récurrente de « que » en français Ex:*j'ai un professeur <u>que</u> s'appelle Pierre
PR Lieu	-La ville **où** tu habites s'appelle Nice -The city **where** you live is called Nice -Die Stadt, **in der (wo)** du wohnst, heißt Nizzaa -La Ciudad **dónde** vives se llama Niza -La città **dove** abiti si chiama Nizza	un pronom respectif pour le lieu dans chaque langue	Peu, voire pas de confusion pour exprimer le lieu dans les différentes langues

Tableau 2. Analyse contrastive des pronoms relatifs simples en français, anglais, allemand, espagnol, italien

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

4.3. Pratique de la langue (phase 3) et réalisation de la tâche (phase 4)

La troisième phase est consacrée à la pratique de la langue avec une différenciation par niveau: un groupe A1/A2 fait des exercices sur qui/que/où et deux groupes B1/B2+ travaillent sur dont et les relatifs composés. Après correction en sous-groupes des exercices, l'enseignante les rassemble et leur demande de définir ce qu'est une fille au pair: les pronoms relatifs sont correctement utilisés pour la majorité. Nous proposons certains extraits enregistrés:

> R (A1) : c'est une fille qui s'occupe des enfants ; D (B2+/C1) : c'est une fille dont* on peut faire confiance / correction de E : attention c'est pas faire confiance de mais faire confiance à qq'un donc…..D (B2+/C1) : une personne à laquelle on peut faire confiance / E : ou c'est une personne….D (B2+/C1) : une personne à qui ; R (A1+) : une jeune fille que les enfants respectent ; D (B2+/C1) : avec laquelle on peut partager les cultures ; S (B2+/C1) : à laquelle la famille veut faire confiance ; D (B2+/C1) : une jeune fille dont la famille a besoin.

Enfin un travail collaboratif multilingue et multi-niveaux est proposé à trois sous-groupes pour réaliser le voyage pour les célibataires et son accroche publicitaire. Pour cette publicité, les A1/A2 élaborent des phrases avec qui/que/où et les B1/B2 des phrases avec dont et les relatifs composés. En voici un exemple:

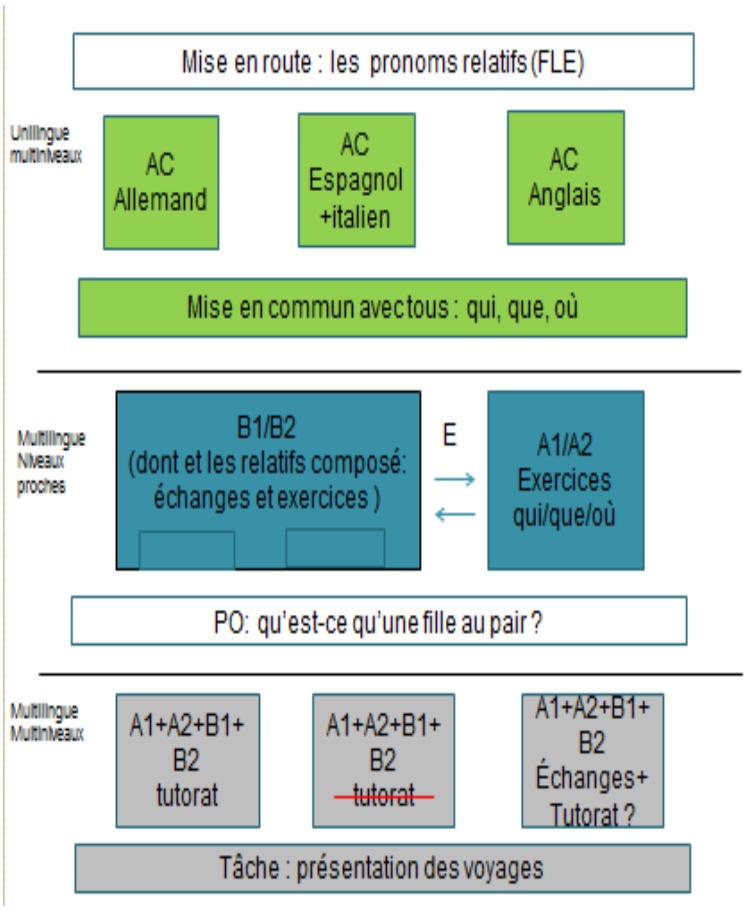
> Verone,
> Une ville qui attire les touristes, une ville que vous allez adorer, près de laquelle il y a beaucoup d'endroits magiques à visiter, une ville où on peut rencontrer l'amour et à laquelle on associe l'histoire de Roméo et Juliette, une ville dont vous garderez un merveilleux souvenir à deux.

Les enregistrements révèlent une utilisation assez fréquente de l'anglais et de la langue maternelle ainsi qu'un véritable tutorat entre une apprenante B2 et une apprenante A1 au sein d'un sous-groupe. Nous ne pouvons pas développer cet aspect mais il pourra faire l'objet d'une analyse approfondie dans un travail ultérieur.

Nous estimons positifs les résultats de cette approche structurale et sémantique de la langue étrangère. Cette approche multilingue a non seulement permis de comprendre et d'apprendre la LE, elle a permis aussi aux apprenantes de s'ouvrir à la logique d'autres langues, et enfin de mieux comprendre leur langue maternelle. Elle va dans le sens d'une réhabilitation de cette dernière en classe de langue offrant « une contrastivité revisitée » qui offre « des stratégies d'exploration interlinguistiques » (Dabène, L, 1996) et concourt à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Cette volonté d'utiliser la LM en classe de FLE multi-niveaux nous a également conduite à une meilleure gestion de l'hétérogénéité, nous ayant permis d'instaurer une dynamique des regroupements intéressante, allant de la classe entière aux sous-groupes unilingues multiniveaux, multilingues de niveaux proches, multilingues et multiniveaux comme le montre la figure ci-dessous.



NOTES

1 Ce que nous entendons par « contrastif » ici n'est pas une analyse contrastive a priori au sens propre du terme mais se comprend comme une analyse comparative

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abry D., Chalaron ML., (2013, éd revue et augmentée), *La grammaire des premiers temps A1-A2*, PUG, avec CD

Auger, N. (2010), *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives de classe*. Éditions des archives contemporaines

Auger, N (2005), DVD *Comparons nos langues* + 1 livret pédagogique, CRDP du Languedoc-Roussillon - Montpellier

Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, coll LAL, Didier.

Bourguignon, C. (1993). « Passlangues, vers une pédagogie intégrée de la grammaire en LM et en LE », in *« La grammaire à quoi ça sert », Lidil, n°9.*

Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir *dire*, PUF.

Candelier, M. (1986). « La réflexion sur la langue, d'où vient-elle et qu'en ferons-nous? », *Les langues modernes n°8*, APLV, Nathan U. p.59-74

Castellotti,V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international.

Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen de référence pour les langues*, Didier.

Corder, S.Pit. (1967). « The significance of learners'errors. » *IRAL*, V-4, 162-169 (trad. Fr.: 1980, dans *Langages*, 57, 9-15)

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire,* Didier/Hatier

Cyr, P., Germain, Cl. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, CLE international

Dabène, L. (1997). « Langue maternelle, langues étrangères, quelques réflexions », *Les Langues modernes*, n°1. P.91-95

De Salins G.-D., (1996), *Grammaire pour l'enseignement apprentissage du français langue étrangère*, Didier-Hatier

Marquino, L. (2003). *L'interprétation de l'erreur*, CLE international.

Perrenoud, P. (1995-2005, 3ème édition). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, ESF

Vygotski, L.S. (1935-1985). *Pensée et Langage*, Editions Sociales.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

VALORACIONES Y OPINIONES DE ESTUDIANTES DE ELE SOBRE LA APLICACIÓN DEL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS EN LA EVALUACIÓN GENERAL DE LA CLASE DE ESPAÑOL Y SUS CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Laura de Mingo Aguado
Alcalingua-Universidad de Alcalá
laura@alcalingua.com

Gabriel Neila González
Alcalingua-Universidad de Alcalá
gabriel@alcalingua.com

RESUMEN
Este taller tiene dos partes diferenciadas. En la primera, que va a ser más teórica, se van a explicar qué es el portfolio y el Plan Bolonia. A partir de esta parte, se les va a dar a los asistentes unos modelos de clase para que ellos puedan aportar ideas sobre qué podrían hacer en esos cursos.

Se presentará la nueva estructura de evaluación de cada uno de los cursos y se incluirán algunos de los resultados del trabajo llevado a cabo por nuestros estudiantes en sus portfolios. Asimismo, en esta parte del taller, se presentarán los resultados de las entrevistas realizadas a nuestros estudiantes en donde ellos comentan cuáles creen que han sido los aspectos positivos y negativos de esta nueva forma de evaluar.

Palabras clave: portfolio, valoración, opinión

ABSTRACT
This workshop has two different parts. Firstly, we are going to analyze the main principles of the European Languages Portfolio and the Bologna Plan in a more theoretical way. From this part on, we are going to show some types of classes to the participants. In this way, they will be able to discuss how teachers can apply the theoretical principles we have explained in the first part with these kinds of students.

Secondly, we are going to present a new evaluation structure for language courses. We include in the explanation some results of our students' work taking into account this mentioned way of evaluation. Moreover, we will go into detail about the results of some interviews with our students. They have expressed their points of view about the strongest and weakest parts of this new evaluative system.

Keywords: portfolio, assessment, evaluation

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. EL PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS

El portfolio es una propuesta que cada gobierno europeo tiene que desarrollar por sí mismo. Sirve para que el estudiante anote los datos acerca de su aprendizaje y reflexione sobre ello. Además es una herramienta que estará presente a lo largo de su aprendizaje y puede avalar lo que ha aprendido sobre una lengua. El portfolio tiene distintos componentes como el portfolio, el contrato de aprendizaje, la autonomía del estudiante…

Tiene distintas funciones, tanto pedagógicas como informativas que tienen diferentes objetivos. Por ejemplo, dentro de las funciones pedagógicas, nos encontramos:

-aprender y enseñar de modo reflexivo.
- poner claros los objetivos del aprendizaje.
- saber cuáles son las competencias y diferenciarlas.
- fomentar la autoevaluación.
-dar mayor importancia a la responsabilidad del aprendiz.
- activar la motivación por la lenguas y también la tolerancia a la diversidad.

En cuanto a las funciones informativas:

- Hay que ayudar a incrementar la transparencia y coherencia en la enseñanza.
- Tener un lenguaje común dentro de la Comunidad Europea.
- Las competencias lingüísticas deben ser reconocibles.
- Elaborar un documento acreditativo internacional para facilitar no solo la movilidad laboral sino también la escolar.

1.2. ¿Cuáles son los componentes?

El portfolio tiene tres componentes: el pasaporte, la biografía y el dossier. En cada uno de los componentes, nos encontramos diferentes apartados. En el pasaporte se encuentra el perfil lingüístico, las acreditaciones y las experiencias; en la biografía, los conocimientos, la reflexión y los planes de aprendizaje; en el dossier, muestras de trabajo, escritos, lecturas…

1.3. ¿A quién va dirigido?

Este documento va dirigido a estudiantes, ya sea a un estudiante autodidacta, a un estudiante en clase de español para reflexionar sobre su trabajo, no solo con sus compañeros sino también con el profesor o un estudiante que tiene varios profesores.

1.4. ¿Cómo se utiliza?

El portfolio tiene tres apartados: autoevaluación, coevaluación y la meta. En la autoevaluación, el estudiante se va a tener que evaluar a sí mismo mientras

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

que en la coevaluación, va a ser externa, es decir, no va a ser el estudiante sino el profesor. La meta es dónde quiere llegar el estudiante.

Además, nos podemos encontrar diferentes maneras de trabajarlo. Se puede trabajar mediante un documento escrito a partir de un audio o de un vídeo, también podemos tener documentos individuales o cooperativos.

2. EL PLAN BOLONIA

El Plan Bolonia es un proyecto que se ha desarrollado en las últimas décadas y que, por ahora, tiene su objetivo en el 2015. Lo más importante de este proyecto ha sido la importancia que se les ha dado a los créditos. Anteriormente, los créditos eran las horas impartidas por el profesor. De esta manera, cada crédito equivalía a 10 horas de clase. En la actualidad, los créditos ya no se miden de esta manera sino que ahora lo que importa es el trabajo del estudiante, es decir, las clases, los seminarios, las tareas y la realización de estudio. Durante un año académico tienen que cursar 60 créditos. De esta manera, van a tener que trabajar fuera de la clase de entre 25 y 30 horas a la semana. El estudiante ya no es un mero receptor sino que se convierte en participante en su aprendizaje.

Gracias a estos cambios en Europa, se facilita la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes.

En la actualidad, nos encontramos con la Estrategia Universitaria 2015 en donde se quiere mejorar y modernizar la Universidad.

3. EJERCICIO PRÁCTICO

Para el ejercicio práctico se les propuso a los asistentes una tipología de grupos en donde tenían que poner en práctica el portfolio. Cada grupo tenía una tipología diferente, algunos en los que sí se veía claramente cómo se podía adecuar el portfolio y en otros cómo el programa era tan ajustado y tenían tantas actividades que era casi imposible realizar una actividad de portfolio debido al poco tiempo libre que les quedaba a los estudiantes. Los asistentes realizaron un buen trabajo y también llegaron a unas conclusiones muy curiosas.

4. TIPOLOGÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pasemos a explicar la tipología de estudiantes que se han tomado como base para esta experiencia didáctica. Estos estudiantes son, en su mayoría, asiáticos. Tienen entre 19 y 22 años. Llevan alrededor de dos años estudiando español y tienen como obligación curricular alcanzar un nivel B1.2 en unos nueve meses, partiendo la mayoría de ellos de un nivel A1-A2. Los referentes culturales que tienen están relacionados con el turismo y con el mundo de los deportistas hispanos. Su motivación a la hora de estudiar español se basa en un criterio meramente académico, puesto que el objetivo que tiene la práctica

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

totalidad de este grupo de alumnos es cursar un grado universitario como Turismo o Administración y Dirección de Empresas.

5. ENCUESTA REALIZADA A LOS ESTUDIANTES

En este apartado intentaremos reflexionar sobre los resultados que surgieron a través de la encuesta realizada a los estudiantes que formaron parte de esta experiencia práctica. De manera general, se intentó presentar a los estudiantes diferentes preguntas de respuesta abierta y cerrada para que dieran su opinión sobre la manera en la que se ha desarrollado su proceso de aprendizaje del español, habiendo seguido en la evaluación de la clase los principios del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

La primera pregunta la planteamos con la intención de sondear el grado de satisfacción de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje del español. La respuesta fue abrumadora. Un 92% de los estudiantes consideraba que su aprendizaje de la lengua era mucho mejor después de haber trabajado con actividades relacionadas con el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL). No obstante, también habría que destacar que un gran porcentaje de esos estudiantes (75%) sigue pensando que necesita ampliar su tiempo de estudio como podemos observar en la segunda pregunta.

Si pasamos a la tercera pregunta, podremos ser conscientes de los aspectos más concretos que los estudiantes creen que necesitan mejorar. Al ser una pregunta de respuesta abierta, el rango de respuestas varía mucho. De forma general, los estudiantes piensan que sus destrezas orales (comprensión y expresión) son su punto más débil a pesar de haberlas trabajado mucho durante todo el curso académico.

Estas actividades que han trabajado durante todo el año están altamente consideradas por parte de los estudiantes. Un 67% de ellos piensa que han sido actividades útiles para su proceso de aprendizaje del español. No obstante, los aspectos mejorables sobre estas actividades que han sido señalados por parte de los estudiantes son la poca variedad de los temas.

En la quinta pregunta nos encontramos con una respuesta de carácter abierto sobre la forma en la que se suele desarrollar una clase en el país de origen de los estudiantes. Los apuntes que podemos extraer a través de la encuesta es que las clases en sus países se basan en la explicitación de aspectos gramaticales y la repetición de ejercicios formales. Asimismo, hay algunas opiniones que explican que la, cada vez más importante, presencia de profesores de origen hispano en Asia tiene una relación muy directa en la práctica de las destrezas orales en la clase.

En las siguientes preguntas podemos conocer el amplio apoyo de los estudiantes a los libros de lectura que se han trabajado en la clase. Asimismo, los alumnos consideran de mucha utilidad las actividades de comprensión que han trabajado fuera de la clase con un 92% de opiniones positivas.

En cuanto a las exposiciones orales que han tenido que preparar los estudiantes en casa, podemos establecer una serie de opiniones que han

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

resultado muy interesantes. En rasgos generales, los alumnos piensan que las exposiciones sí han servido para mejorar su expresión oral, pero que son mucho más difíciles para interactuar que las actividades más dirigidas. Además, también cabe destacar que lo más difícil para ellos ha sido organizar la estructura de esas exposiciones y elegir el vocabulario más adecuado. Los alumnos también son conscientes de que es mucho más adecuado elaborar un discurso fluido en este tipo de ejercicios que solo basarse en la memorización de un texto preparado de antemano.

Muchas de las actividades que se propusieron a lo largo del curso académico fueron en grupos. De ahí que quisiéramos profundizar en la opinión de los estudiantes acerca de este tipo de trabajos. Una amplia mayoría de ellos (92%) piensa que interactúa mucho mejor con sus compañeros en grupos pequeños.

Además, un 67% de los estudiantes encuestados afirma que entrega esas actividades en las fechas acordadas de antemano con el profesor. Este hecho demuestra que han sido capaces de distribuir de una manera adecuada su trabajo a lo largo del curso académico. De la misma forma, el 100% de los estudiantes son conscientes de los errores que han cometido en las producciones orales y escritas y que han tomado nota y han aplicado las correcciones que les ha marcado el profesor.

En las preguntas finales podemos establecer una serie de conclusiones por parte de los estudiantes sobre el proceso de evaluación del curso a través del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL). Un 67% de los alumnos afirman que las actividades que han trabajado durante el curso académico son relativamente fáciles y se pueden elaborar de una manera rápida. Otro de los aspectos relevantes de estas preguntas finales es la opinión unánime por parte de los alumnos sobre que sí han podido utilizar en la vida real lo aprendido y las destrezas adquiridas en esta experiencia didáctica.

Por último y, a modo de conclusión, se pretendía que los estudiantes diesen su opinión sobre el método de evaluación al que se han sometido durante esta experiencia didáctica. Habría que recordar que uno de los objetivos con los que partíamos era tratar de igualar el porcentaje del examen (40%) y de las tareas del portfolio en la nota final (35%). En esta respuesta de carácter mucho más abierto hay opiniones de varios tipos. Sigue habiendo un importante número de estudiantes que piensan que el examen reglado es la mejor manera de evaluar los conocimientos. No obstante, crece de una manera muy reseñable el número de estudiantes que comienza a creer en las bondades del portfolio europeo de las lenguas en el proceso de evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos afirmar que, mediante este taller, pretendíamos reflexionar sobre la importancia del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el proceso de evaluación de una clase de lenguas

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

extranjeras. Asimismo, se intentó que los asistentes conocieran de primera mano los puntos de vista del grupo de estudiantes que participó en esta experiencia didáctica mediante una serie de preguntas de carácter abierto y cerrado.

La evaluación en una clase de lenguas extranjeras ha sido un asunto candente en el ámbito de la metodología desde hace mucho tiempo. Hemos pasado de un concepto de evaluación relacionado con la consecución de objetivos en los diferentes cursos académicos a una evaluación más centrada en la producción de discursos orales y escritos más complejos de acuerdo con los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

En consecuencia, creemos que con este taller hemos podido establecer un nuevo modo de plantear la evaluación en una clase de ELE dando a los estudiantes herramientas diferentes que les hagan ser conscientes de su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D. (2002) "El portfafolio europeo de lenguas", *Aula de Innovación educativa,* 117, 13-17. Barcelona.

De Mingo L. y Neila, G. (2013). ‹‹Aplicación del portfolio europeo de las lenguas en la evaluación general de la clase de ELE››, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 13.

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.

Escobar Urmeneta, Cristina. (2000) *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lenguaje extranjera*. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB. Tesis doctoral.

"Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas.", *Mosaico*, 9, monográfico. Incluye artículos de Elena Verdía, Gisela Conde, Gilbert De Samblanc y Daniel Cassany. http://www.sgci.mec.es/be/mosaico.htm

Santos Guerra, M.A. (1990) La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Algibe, 1995.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

EL CONDICIONAL, FORMA VERBAL Y ORACIÓN EN EL AULA DE ELE: ESTUDIO CONTRASTIVO ESPAÑOL-ÁRABE

Mohamed Elsayed Deyab
Universidad de Al-Minia
mohdeyab@hotmail.com

RESUMEN
El presente trabajo analiza el condicional como tiempo verbal y modal en la lengua española y en la árabe desde un enfoque contrastivo a través del cual se busca el mejor proceso de su enseñanza a los estudiantes de ELE de origen árabe, en general, y egipcio, en particular. Se exponen los usos del condicional en cada idioma, luego se comparan ente sí mostrando sus equivalencias y destacando las propiedades distintivas de cada idioma. Este estudio se distingue por tener en cuenta las inferencias de la lengua coloquial/*'ammiyyah*$_t$ egipcia.

Palabras clave: el condicional, árabe, español, condicional ELE, egipcios.

ABSTRACT
This paper studies the conditional as modal and verbal tens in Spanish and in Arabic languages from a contrastive approach through which searching for the best learning process of ELE students of Arab origin in general and Egyptian in particular. Conditional uses in the two languages are presented, and then those uses will be compared with their equivalents in the other language in order to highlight the distinctive features of each language. This study is distinguished by taking into account the implications of the Egyptian colloquial/*'ammiyyaht* language.

Key words: conditional sentences, Arabic, Spanish, conditional ELE, Egyptians.

1. INTRODUCCIÓN

Identificar la significación de la temporalidad verbal y familiarizarse con sus usos no deja de ser un gran dilema del estudiante de ELE de origen árabe (Véase A. López y M. Rodríguez 2010), en general, y egipcio, en particular. El condicional se considera un punto de concentración de errores, que muchos alumnos no se atreven a usarlo ni, a veces, se les ocurre pensarlo. Motivación que implica dos objetivos fundamentales: el primero es buscar a fondo el origen de las frecuentes confusiones en dicho terreno, y el segundo es seleccionar las estrategias apropiadas para enseñarlo y subsanar los posibles errores tanto por carencia de usos equivalentes como por interferencia de lengua materna. Este trabajo adopta un método analítico contrastivo que

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

analiza las estructuras de los usos del condicional en ambas lenguas con el fin de llegar a la mejor comprensión posible de ellos para adoptar actitudes didácticas más acertadas.

Junto al estudio contrastivo de los usos del condicional en el español y el árabe culto se arroja luz a los mismos usos en la lengua coloquial/*'ammiyyah*$_t$ de Egipto siempre que dichos usos tengan una fórmula distinta o cuya comprensión ayude a adoptar una estrategia didáctica distinguida basándose en la mayoría de las veces en ejemplos reales de libros, la vida cotidiana o los periódicos. De una forma o de otra la lengua coloquial egipcia comparte la función de la lengua materna del estudiante egipcio con la lengua culta, y a base de ambas se forma la interlengua del estudiante.

2. EL CONCEPTO TEMPORAL Y MODAL DEL CONDICIONAL EN ESPAÑOL

Al contrario de lo que piensan algunos estudiosos del terreno de ELE (Véase Benyaya 2007: 39), la lengua árabe dispone de varias formas verbales con las que se puede describir o indicar acciones pretéritas. Muchos investigadores y lingüistas árabes han tratado el asunto de la temporalidad gramatical y han llegado a conclusiones claras y sorprendentes,[1] pero lamentablemente quedan excluidas y aún queda sin actualizarse el modo de percibir la temporalidad gramatical en el árabe.

Entre dichas formas verbales no declaradas por los manuales de la gramática árabe se encuentra la del condicional que expresa una acción que nunca ha sucedido ni existen indicios de serlo en su propia oración (RAE 2009: §23.15a). Por otra parte, la oración subordinada condicional tiene equivalente en el árabe cuya función se limita a presentar una hipótesis (proposición subordinada/prótasis) de cuyo cumplimiento depende la realización de un efecto determinado (proposición principal/apódosis). Las oraciones condicionales suelen ser subordinadas adverbiales impropias. El condicional como forma verbal coincide en parte con dicho tipo de oraciones condicionales, pero hay que advertir que no siempre va ligada la forma verbal con tal tipo de oraciones. Pues, varias veces se recurre a formas verbales del modo subjuntivo para describir sus acciones.

El nexo más común que une ambas proposiciones de la oración subordinada es la partícula *si*. No obstante, se puede usar otros nexos de condición como: *como*, *cuando*, *en el caso de que*, *a condición de que*, *a menos que*, *salvo que, excepto que*, *en el supuesto de que*, *con tal de que*, *siempre que*, *siempre y cuando*, *a no ser que*, *de* + infinitivo, etc., tanto en el español como en el árabe.

El uso temporal recto del condicional describe un hecho que iba a ocurrirse pero no se ha llevado a cabo, cosa que guarda una similitud con la proposición principal de la oración subordinada de condición. Puesto que dicha proposición describe a su vez un hecho pendiente o condicionado por el cumplimiento de aquel hecho descrito por la proposición subordinada. De ahí se concibe la interrelación entre un uso del tiempo verbal del condicional y la

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

oración cuyo significado contiene una condición. Varios lingüistas asocian el uso modal de cortesía del condicional con las oraciones de condición justificando esos usos como proposición principal de otra subordinada implícita/omitida, como *me gustaría verle otra vez* que se considera como apódosis de la prótasis *si fuera posible*: "Naturalmente, la prótasis es omisible únicamente cuando indica una condición de carácter muy general: si fuera posible, si pudiera, etc." (Rojo 1974: 122).

Debido a que la forma verbal, *llegaría/comería/iría,* denominada "condicional", contiene aspectos tanto temporales como modales, surgió la tradicional polémica acerca de su consideración como tiempo del modo indicativo o como modo independiente. Según *Nueva Gramática* (RAE 2009: §23.15a) y varios lingüistas como Rojo (1974: 168), el condicional es un tiempo verbal perteneciente al modo indicativo (Gili Gaya 1980: 168; G. Rojo 1974: 92 y 93). El hecho de clasificarlo como tiempo del indicativo o considerarlo independiente no altera en absoluto sus referencias temporales ni sus rasgos modales que el presente trabajo aborda a continuación. No obstante, en todos los casos el condicional guarda una forma verbal exclusiva e independiente en la lengua española.

Como tiempo verbal el condicional conlleva las relaciones temporales de la posterioridad del indicativo igual que la forma verbal del futuro *llegaré*. Sin embargo, la fórmula del condicional indica un acontecimiento posterior a una referencia anterior al origen (instante del enunciación), mientras que la del futuro simple señala una acción posterior al origen sin tener punto de referencia anterior. Por la misma razón lo llama Gilles Luquet (2004: 107) "futuro inactualizador". La fórmula de *llegaría* cubre un transcurso temporal más que la de *Llegaré*, ya que, como se ve en la figura Nº. 1, no parte solamente del origen como el futuro simple, sino de un punto de referencia anterior, lo cual propone una extensión temporal mayor que el futuro simple.

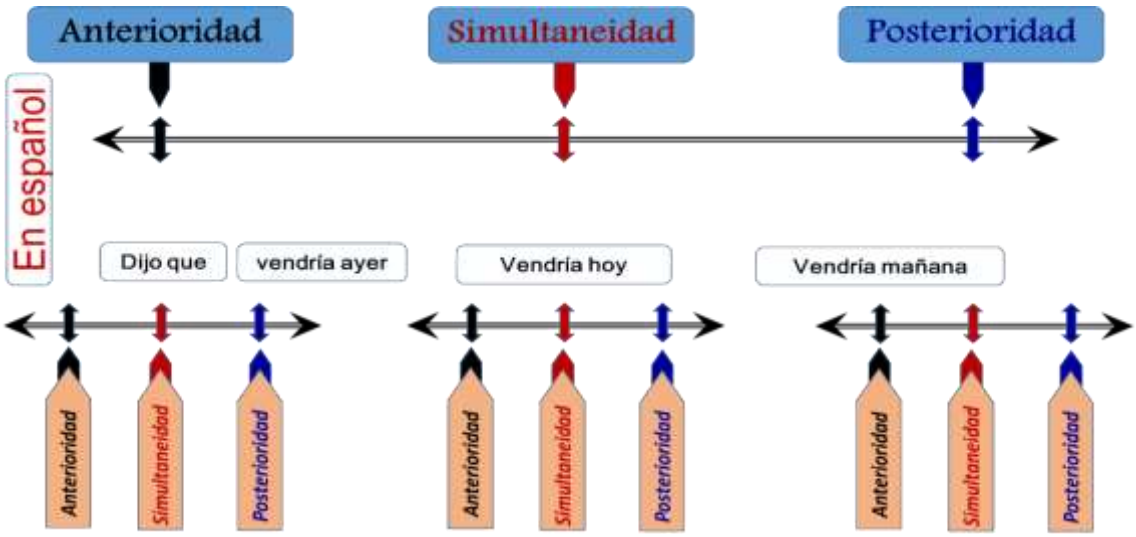


Figura nº. 1. La relación temporal del condicional simple

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

De ahí, y como se dio a entender de la figura Nº.1 que muestra la relación temporal del condicional localizando el origen, el punto de referencia y la acción/evento, la oración *Dijo que vendría* puede dar tres posibilidades de temporalidad respecto a la relación existente entre la acción de "venir" y el origen. Pues, el hecho de "venir" puede realizarse en un lapso de tiempo anterior, posterior o simultáneo al origen, como en *Se acordó que te esperaríamos en casa* o en *Me prometió que lo leería mañana*. De ahí, resulta correcto usar la misma formal con cualquier relación temporal según el adverbio temporal del ejemplo siguiente: *Dijo que vendría ayer/hoy/mañana.*

En otras palabras, se puede decir que los condicionales son respecto al pasado lo que los futuros en relación con el presente, eso es, es "el futuro del pasado" (Rojo 1974: 93; Gili Gaya 1980: 167 y RAE 2009: § 23.15c), "el futuro hipotético" (Gili Gaya 1980: 163) o el "pospretérito", según Andrés Bello (citado por RAE 2009: § 23.15c). Lo que el condicional comparte con el futuro[2] parte de la construcción morfo-léxica de ambas formas verbales que mantienen la forma del infinitivo en las tres conjugaciones del verbo (ar/er/ir) (RAE 2009: § 23.15c). Cabe destacar al respecto que la relación temporal que mantiene el condicional con el pasado radica en la desinencia *ía* que quedó de la forma imperfectiva del *haber* medieval (Gili Gaya 1980: 167).

Junto a su relación temporal el condicional aporta un rasgo modal de conjetura que equivale a "probablemente + imperfecto" o "podía + infinitivo", como en *Cuando él llegó, serían las seis*. Se puede decir *probablemente eran las seis* o *podían ser las seis*. Aunque la construcción verbal del condicional contiene el sentido de conjetura, algunas veces se encuentra acompañada por adverbios que expresan probabilidad, como en *La mujer hablaba poco. Seguramente pensaría en su hijo*. Y en *Estos serían probablemente los actuales portavoces municipales* (RAE 2009: §23.15k). Muy parecido al uso de conjetura existe el llamado condicional de rumor o de información no asegurada en el lenguaje periodístico para expresar conjetura cuando se ofrece una noticia de cuya veracidad se tiene alguna duda, como en *Según diversas fuentes, habrían sido detenidas siete personas*.

Según Guillermo Rojo (1974: 121 y 127), si el contexto propone una relación temporal simultánea, futura o pretérita respecto al origen, realmente distinta a la anteriormente dicha, esto implicaría/supondría un rasgo modal de probabilidad del hecho expresado. En este caso, la relación temporal del condicional se refiere a un evento simultáneo, posterior o pretérito al origen en lugar de un evento posterior a un punto de referencia anterior al origen. Rojo, al contrario de Gili Gaya y *Nueva Gramática*, considera uso recto a cuando el condicional describe un evento posterior a una acción pretérita, mientras que denomina usos dislocados a aquellos en que la forma *llegaría* indica una acción pretérita, presente o futura, usos llamados por algunos lingüistas como modales. Realmente la clasificación de Rojo coincide muy bien con la naturaleza del aula de ELE, especialmente, al estar dirigida a estudiantes de origen árabe/egipcio para los que el esquema temporal del español conlleva muchas cuestiones extraordinarias. Por ello, la interpretación

de dos usos globales (recto y dislocado) de Rojo ayuda en establecer nuevas entradas bastante sencillas para la comprensión de la temporalidad española por parte de dicho estudiante. De ahí y a continuación se clasifican los usos del condicional simple:

2.2. Usos del condicional simple

2.2.1. Usos rectos del condicional simple

Normalmente la forma verbal del condicional (llegaría) suele usarse para describir acción futura (posterior) considerada desde un momento del pasado, como: *Nosotros creíamos que Paco se casaría algún día, que tendría hijos, que formaría una familia, que sería feliz* y *Me contó que iría a París*.

Igualmente se considera recto el uso típico del condicional en la apódosis de las oraciones subordinadas condicionales, pues en tales casos la prótasis funciona como punto pretérito de referencia. En cambio, el uso del imperfecto de subjuntivo en las oraciones condicionales es dislocado por referirse a acción simultánea o posterior al origen, cosa por la cual adquiere un significado extratemporal de improbabilidad. Sin embargo, la forma *llegaría* cumpliría con su relación temporal anteriormente indicada si se realizara el planeamiento hipotético de la prótasis, como: *Si estudiara, aprobaría* y *Si lo supiera, te lo diría*.

Del mismo modo, se atribuye al uso previamente dicho la forma *llegaría* en las oraciones de condición de tipo *Mi padre me compraría el coche siempre que aprobara todo*. Pues, se trata de oración de condición pero carece de la partícula "si" como pionero de las oraciones condicionales reales, probables e irreales del español. Pero realmente no es la única partícula que pueda expresarlo, ya que además de "si" dichas oraciones pueden llevar otros nexos para expresar la condición de un modo más concreto, y con los cuales se usa el condicional siempre que se refiera a algo que se considera improbable en el presente o en el futuro, como *con (tal) de que*, *siempre que*, *siempre y cuando* y *a condición de que*:

Podríais decir cualquier cosa ***con tal de que*** se entendiera
Mi padre me compraría el coche ***siempre que*** aprobara todo.
Nos iríamos de vacaciones ***siempre y cuando*** termináramos el trabajo.
Me casaría contigo ***a condición de que*** compráramos un piso.

2.2.2. Usos dislocados del condicional simple

Los usos llamados dislocados surgen cuando se usa el condicional para indicar una acción pasada, presente o futura que, según el contexto, puede tener múltiples objetivos de probabilidad, deseo, cortesía, sugerencia, etc.:

- Peticiones, ruegos, deseos con cortesía o de modestia para suavizar o atenuar peticiones, como: *¿Le importaría dejarme pasar?, Podría ayudarme?, Querría un billete para Madrid*, *Me gustaría viajar a la India*,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

etc. Este tipo de usos suele aparecerse con los verbos de *querer*, *poder*, *desear*, *ser*, *tener*, *importar*, *molestar*, *parecer*, *gustar*, *hacer* e *ir*.

- Dar consejos y sugerencias, como: *Debería hablar más español*.
- Probabilidad, incertidumbre o conjetura, como: *En la conferencia habría unas noventa personas*; *Mañana iría contigo al médico, pero no puedo*; *Estaría borracho cuando hizo eso*; etc. Como se nota en los ejemplos anteriores, la acción del condicional se orienta directamente desde el origen hacia el pasado o el futuro y, en este caso, no depende de otro punto de referencia. Por ello aporta un rasgo modal de probabilidad,

2.3. Usos del condicional Compuesto

El condicional compuesto como todo tiempo compuesto, describe acontecimientos ya finalizados, y en este caso se traduce generalmente en un reproche de lo que se debió hacer en un momento y no se hizo. En el caso del condicional compuesto, describe una acción entre dos puntos de referencia el primero necesariamente es anteriores al instante de la enunciación. Tal y como el condicional simple coincide con la referencia temporal del futuro simple el condicional compuesto lo hace con el futuro compuesto

2.3.1. Uso recto del condicional compuesto

Expresa un hecho futuro con relación a un momento pasado; pero a su vez pasado respecto de otro momento futuro. En otras palabras, expresa una acción futura desde el pasado terminado antes del otro momento, como: *Me contó ayer que mañana a las 8 ya habría terminado el trabajo* y *Me dijo que para la semana próxima ya habrían tenido la reunión*.

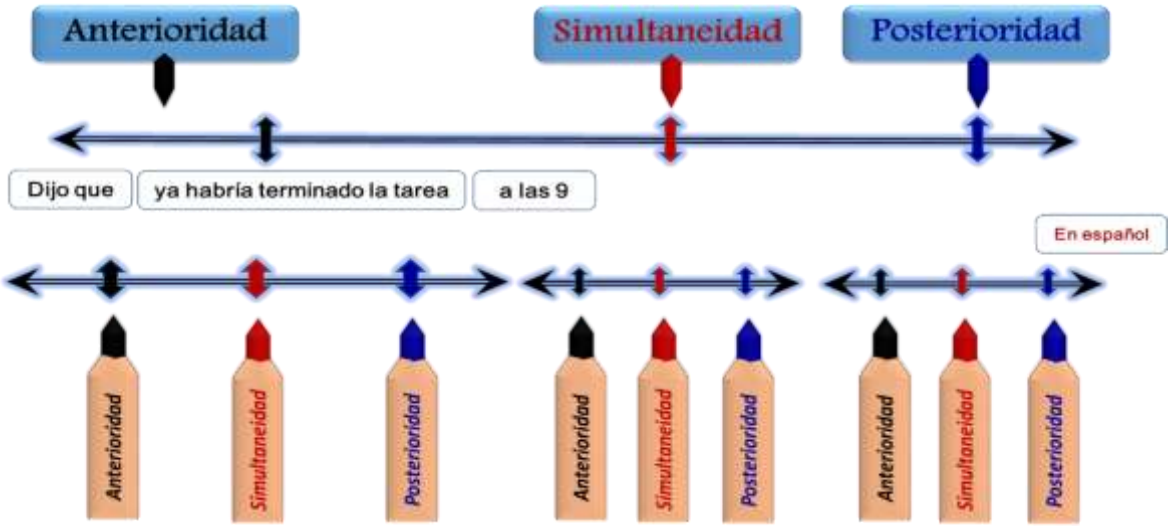


Figura nº. 2. La relación temporal del condicional compuesto

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

En el ejemplo de la figura nº. II, El hecho de "terminar la tarea" es futuro con relación al momento en que "me dijo", pero pasado en relación a "las 9". Cabe decir que "las 9" no debería ser anterior siempre al origen, sino que también podría ser posterior, como: *Me contó ayer que habría terminado todas sus tareas mañana a las 9* y *Dijeron que para mayo habrían concluido la construcción del metro*.

Igual que el condicional simple el compuesto describe una acción que hipotéticamente hubiera sucedido en el pasado (apódosis) si hubiera concluido la acción de la prótasis de las oraciones condicionales irreales, como en: *Si no hubiera llovido ayer, Juanjo y yo habríamos ido a la playa*.

2.3.2. Usos dislocados del condicional compuesto

- Describe una acción probable, hipotética o no realizada en el pasado. Con este mismo sentido puede usarse la forma verbal del pluscuamperfecto de subjuntivo, como: *Te habría llamado, pero no tenía tu número*, *Me habría gustado verle y hablarle* y *Ayer habría ido a la fiesta, pero no pude*.
- Se usa también para referirse a acciones finalizadas como invitaciones, demandas, deseos o sugerencias, como: *Habrías podido avisarnos*.

3. EL CONCEPTO TEMPORAL Y MODAL DEL CONDICIONAL EN ÁRABE

Al contrario de la lengua española, la forma verbal equivalente de la lengua árabe no se limita al uso exclusivo del condicional con rasgo temporal o modal. Sin embargo, se encuentra una forma verbal que expresa su referencia temporal tal y como sucede en el uso recto del condicional simple del español. Dicha forma se compone del verbo *kāna* + la forma verbal del futuro del verbo principal, como en:

Ejemplo en árabe: قَالَ لِي أنه كَانَ سَيُسَافِرُ غَدًا

Transliteración: *Qāla lī ʾannahu kāna sayusāfirᵘ ġadan*.
Traducción literal: Me dijo que fue viajará mañana.
Traducción estándar: Me dijo que viajaría mañana.

Al comparar la composición de la forma verbal del ejemplo anterior con la relación temporal del condicional simple en español se nota una semejanza cabal entre ambas relaciones temporales, ya que el vector pretérito radica en el verbo *kāna* con que la lengua árabe suele hacer referencia a hechos o estados pretéritos. Por otra parte, la forma verbal del futuro coincide con la denotación prospectiva del futuro que conlleva el condicional en el español.

Cabe decir también que los gramáticos de la lengua árabe no consideran el condicional tanto simple como compuesto como tiempo verbal independiente. De ahí, al categorizar las formas verbales según su referencia temporal no se menciona más que las tres formas simples orientadas desde el origen de imperfectivo, perfectivo e imperativo. No obstante, la lengua árabe

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

dispone de varias formas verbales como el español, pero el uso de las formas compuestas no es obligatorio, al mismo tiempo en que ser sustituidas por las formas simples no se considera uso incorrecto o indebido. A pesar de ello, la forma del condicional no deja de existir en la lengua escrita con valor temporal o modal según la conceptualización española del mismo, como se ve en los usos siguientes:

3.1. Usos del condicional simple en la lengua árabe

La forma verbal del condicional en la lengua árabe es compuesta que se compone de la forma perfectiva del verbo *Kāna* + la forma verbal del futuro[3]. Dicha forma se usa en la lengua coloquial (ammiyyaht) con rasgo distintivo de la forma del futuro simple. La forma anteriormente mencionada no es la que cumple con todos los usos españoles del condicional simple en el árabe, sino que la forma del futuro simple, la del imperfectivo y la del pluscuamperfecto comparten igualmente los usos como se ve a continuación.

3.1.1. Usos rectos

- Se usa para referirse a una acción posterior a un punto de referencia anterior al origen, como en:

Ejemplo 1: وذكر // أن ابنه //كان يعمل سائقا // اتفق معهم علي أن يسفر ابنه يوم ٢٠٠٤/١/١٧ // وكان سيسافر من ميناء بورسعيد ومنذ هذا التاريخ لم يسمع عنه أي شيء[4]

Transliteración parcial: wa kāna sayusāfir min mīnā'ⁱ būrsa'īd

Traducción literal: Y dijo /…/que su hijo/…/ trabajaba como conductor/…/ se acordó con ellos en que se viaja su hijo el día 17/1/2004/…/ y fue viajará del puerto de *Būrsa'īd* y desde esta fecha no oyó de él ninguna cosa.

Traducción estándar: Y dijo /…/que su hijo/…/ trabajaba como conductor/…/ se acordó con ellos en que harían viajar a su hijo el día 17/1/2004/…/ y viajaría del puerto de *Būrsa'īd*. Desde aquella fecha no volví a saber nada de él.

Ejemplo 2: وأكد شحاتة للاعبين أنه لا توجد أزمة أو خلاف شخصي مع شيكابالا، وأنه كان سيتعامل مع أي لاعب بنفس الحزم[5]

Transliteración parcial: wa 'kkada Šiḥātah$_t$ li-$_{al}$-llā'ibīna 'annahu lā tūĝad 'zmah$_{tun}$ /…/ wa 'annahu kāna sayata'āmal^u ma'a 'ayyi lā'ib^{in} binafs^i $_a$l-ḥazm$_i$.

Traducción literal: Y confirmó Šiḥātah$_t$ a los jugadores que no hay ninguna crisis ni contrariedad personal con Šīkābālā, y que él fue tratará a cualquier jugador con el mismo rigor.

Traducción estándar: Y confirmó Šiḥātah$_t$ a los jugadores que no había ninguna crisis ni contrariedad personal con Šīkābālā, y que trataría a cualquier jugador con el mismo rigor.

En la mayoría de las veces la forma verbal del futuro sustituye la del condicional sobre todo si viene después de otra pretérita por lo que se

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

sobreentiende la relación temporal pretérita de la forma verbal anterior, como en:

Ejemplo: عندما تحدث الدكتور محمد البلتاجي تصور المشاهدون أنه سيقدم اعتذاراً[6]

Transliteración: *ʻindamā taḥaddaṯa al-dduktūr Muḥammadu Al-biltāĝī taṣawwara al-mušāhidūna ʼannahu sayuqaddimu iʻtiḏāran*.

Traducción literal: Cuando habló Dr. Muḥammad Al-biltāĝī, los espectadores imaginaron que pedirá perdón.

Traducción estándar: Cuando habló Dr. Muḥammad Al-biltāĝī, los espectadores imaginaron que pediría perdón.

El uso del condicional simple no se diferencia del condicional compuesto en las oraciones condicionales de la lengua árabe, ya que en la prótasis puede emplearse casi todos los tiempos verbales y, sin exigencia, se puede usar cualquier tiempo en la apódosis según el objetivo y la relación temporal que quiere yacer el hablante. No obstante, en dos casos es frecuente usar la forma verbal del condicional simple: 1º. Si la forma verbal de la prótasis es perfectiva simple; 2º. Si la fórmula del pluscuamperfecto (*kāna* + forma perfectiva) constituye la prótasis, como en el ejemplo siguiente:

Ejemplo: Si lo supiera/hubiera sabido, te lo diría/te lo habría dicho.

Equivalente en árabe: لو عرفته/لو كنت قد عرفته، كنت سأقوله لك/سأكون قد قلته لك

Transliteración: law ʻaraftuhu/law kuntu qad ʻaraftuhu, kuntu saʼaqūluhu laka/saʼakunu qad qultuhu laka.

Traducción literal[7]: Si lo supe/si fui lo supe, te lo fui diré/te lo seré dije.

Cabe advertir igualmente que con las mismas prótasis anteriores se puede usar la forma verbal del condicional compuesto para referirse si la acción de la apódosis está concluida. Si la apódosis describe un hecho que podría suceder después del origen, se empleará la forma verbal del futuro simple constituida por la forma imperfectiva con el prefijo *sa* o precedida con el marcador temporal *sawfa*. Es de notar que el uso de las formas verbal en las oraciones condicionales del árabe no conllevan por si solas denotaciones modales de probabilidad ni imposibilidad, porque dicha significación se dará a través del significado percibido de la partícula condicional *law* (لَوْ) y por la relación temporal que conlleva el contexto y la apódosis, como en:

Ejemplo: Pero Egipto perdería mucho si *Al-ahlī* y *Al-zamālik* viajaran de verdad para jugar en London.

Equivalente en árabe: لكن ستخسر مصر كثيراً لو سافر الأهلي والزمالك بالفعل ليلعبا في لندن[8] معا

Transliteración: lakin sataḫsaru miṣru kaṯīran law sāfara al-ʼahlī wa al-zzamālik bi-al-fiʻli liyalʻabā laʻan fī London.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Traducción literal: Pero perderá mucho Egipto si Al-ahlī y Al-zamālik viajaron de verdad para jugar en London.

3.1.2. Usos dislocados del condicional simple en el árabe

En los usos dislocados del condicional simple que expresan relación temporal simultánea se puede usar tanto la forma verbal imperfectiva con un adverbio de probabilidad como la de *kāna* + forma imperfectiva (equivalente al p. imperfecto del español). Por otra parte, si el condicional indica una acción pretérita, se expresará en el árabe con un adverbio de probabilidad con *kāna* + forma imperfectiva (equivalente al p. imperfecto del español). Pero si la forma del condicional conlleva relación temporal futura, mantendrá su forma verbal estándar del condicional (*kāna* + forma verbal del futuro), fórmula de la que se desprende un matiz de probabilidad. Concluyendo, fuera del uso recto solamente figura la forma verbal del condicional cuando el verbo describe una acción posterior. En casos contrarios, estará sustituido por la forma verbal imperfectiva (presente) con un adverbio de probabilidad, por la de *kāna* + forma imperfectiva (equivalente al p. imperfecto del español) o por un adverbio de probabilidad con *kāana* + forma imperfectiva, como en:

Relación temporal presente-probabilidad-cortesía
Ejemplo: Querría hablar contigo un poco.
Equivalente en árabe: رُبَّما/كنت أُرِيدُ أَنْ أَتَحَدَّثَ مَعَكَ قَلِيلاً
Transliteración: *Rubbamā/kuntu ’urid^{u} ’an ’ataḥdat^{a} ’ilayka qalīl$_{an}$.*
Traducción literal: Posiblemente quiero/quería hablar contigo un poco.

Relación temporal presente-probabilidad-deseo
Ejemplo: Me gustaría viajar a India.
Equivalente en árabe: رُبَّما/كان يُعْجِبُنِي أَنْ أُسَافِرَ إلى الهِنْدِ
Transliteración: Rubbamā/kāna yu‘ĝibunī ’an ’usāfir^{a} ’ilá al-hind$_{i}$.
Traducción literal: Posiblemente me gusta/me gustaba viajar a India.

Relación temporal futura-probabilidad
Ejemplo: Mañana iría contigo al médico, pero no puedo/podré.
Equivalente en árabe: غدا كنت سأذهب معك إلى الطبيب، لكن لن أستطع
Transliteración: *ġad^{an} kuntu sa’adhab^{u} ma‘aka ’lá $_{al}$-ṭṭabīb^{i}, lakin lan ’astaṭi‘.*
Traducción literal: Mañana fui iré contigo al médico, pero no podré.

Relación temporal pretérita-probabilidad o duda
Ejemplo: Tendría 50 años cuando viajamos al Caribe.
Equivalente en árabe: ربما كان عنده 50 عاما عندما سافرنا إلى الكاريبي

Transliteración: Rubbamā kāna ‘indahu 50 ‘ām^{an} ‘indamā sāfarnā ’ilá al-kārībī.
Traducción literal: Probablemente tenía 50 años cuando viajamos al Caribe.

Relación temporal presente-probabilidad- consejo
Ejemplo: Deberías estudiar bien.
Equivalente en árabe: ربما/كان يجب عليك أن تذاكر جيدا
Transliteración: Rubbamā/kāna yaĝibu ‘alayka ’an tudākir^{a} ĝayyid^{an}.
Traducción literal: Probablemente debes/debías estudiar bien.

3.2. El condicional compuesto en la lengua árabe

La lengua árabe dispone de una sola forma verbal para el futuro perfecto y el condicional perfecto: la futura de *kāna* + (*qad*) + perfectiva del verbo principal.

3.2.1. Uso recto del condicional compuesto en el árabe

Pues desde el punto de vista del tiempo en árabe es una acción que supuestamente habría terminado/habrá terminado antes que otra sin exigir para ésta una relación temporal ni anterior ni posterior al origen. Lo que marca la anterioridad o la posterioridad es el punto de referencia o el contexto. Es de decir que en español el primer punto de referencia pretérito o simultáneo es el que modula el punto de arranque de la posterioridad, y del cual se decide el uso del condicional compuesto o el futuro compuesto, como muestra el ejemplo siguiente:
Ejemplo 1: Dijeron que para mayo habrían concluido la construcción del metro.
Ejemplo 2: Dicen que para mayo habrán concluido la construcción del metro.

Ejemplo 1 en árabe: قَالُوا اَنَّهُمْ قَبْلَ مَايُو سُيَكُونُون قَدْ أتموا بِنَاْءَ المِتْرُو.
Transliteración: Qālū ’annahum qabla mayū sayakūnūn^{a} qad ’atammū binā’^{a} $_{a}$l-mitrū
Traducción literal de verbos: Qālū (dijeron)- sayakūnūn^{a} qad ’atammū binā’^{a} (serán construyeron)

Ejemplo 2 en árabe: يَقُولُون اَنَّهُمْ قَبْلَ مَايُو سُيَكُونُون قَدْ أتموا بِنَاْءَ المِتْرُو.
Transliteración: yaqūlūna ’annahum qabla mayū sayakūnūn^{a} qad ’atammū binā’^{a} $_{a}$l-mitrū
Traducción literal de verbos: yaqūlūna (dicen)- sayakūnūn^{a} qad ’atammū binā’^{a} (serán construyeron)

Tal y como sucede con la forma verbal del árabe culto, la de la lengua coloquial tiene las mismas funciones temporales y la misma composición sin el marcador temporal *qad*: *Hayakūn* + perfectiva del verbo principal.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

En las oraciones condicionales tanto probables como irreales se intercambian la forma anteriormente dicha (*sawfa/sa-yakūn*+ (*qad*) + la forma perfectiva del verbo principal) y la del pluscuamperfecto árabe (forma perfectiva de *kāna* + (*qad*) + la forma perfectiva del verbo principal) para describir la acción de la apódosis que hubiera sucedido en el pasado si hubiera cumplido la de la prótasis, como en:

Ejemplo 1: si nos hubiera visitado tu hermano la semana pasada, habríamos viajado juntos.

Equivalente en árabe: لو كان قد زارنا أخوك الأسبوع الماضي، لكنا قد سافرنا جميعا

Transliteración: law kāna qad zāranā ʼa<u>h</u>ūk^{a} al-ʻusbūʻ^{a} al-māḍī, lakunnā qad sāfarnā ĝamīʻ$_{an}$.

Traducción literal: Si fue (qad) nos visitó tu hermano la semana pasada, fuimos (qad) viajamos juntos.

Ejemplo 2: ...في هذه اللحظة سيكون قد تدخل في أعمال القضاء[9]

Transliteración: fī ha<u>d</u>ihi $_{al}$-llaḥẓah^{ti} sayakūn^{u} qad tada<u>hhala fī</u> ʼaʼmāl^{i} $_{a}$l-qaḍāʼ$_{i}$.

Traducción literal:... en ese momento, será (qad) intervenido en el trabajo exclusivamente judicial.

Equivalente en español: ... en ese momento, habría intervenido en el trabajo exclusivamente judicial.

3.2.2. Usos dislocados del condicional compuesto

Al contrario del condicional simple no se usa la misma forma verbal del condicional compuesto para ningún uso dislocado desde el punto de vista español. Pue, para indicar una acción hipotéticamente no realizada en el pasado no se usa la forma verbal ordinaria compuesta por las formas del verbo saya*kūnu* + (*qad*) + forma perfectiva del verbo principal, sino la forma perfectiva del verbo *Kāna* (fue) + un adverbio de posibilidad (como *fue posible que*) + forma imperfectiva del verbo *kāna* (es) + (*qad*) + la forma perfectiva del verbo principal. A veces se puede desprender del verbo *kāna* que precede el adverbio de posibilidad. La misma forma es apta para todos los usos siguientes:

- Para describir una acción probable, hipotética o no realizada en el pasado, como en:

Ejemplo: Te habría llamado ayer, pero no tenía tu número.

Equivalente en árabe: كان من الممكن/المفترض أن أكون قد اتصلت بك بالأمس لكن لم يكن معي رقمك

Transliteración: *Kāna min al-mumkin^{i}/al-muftaraḍ^{i} ʼan ʼakūna qad ittaṣaltu bika bilʼamsi lakin lam yakun maʻiya raqamuka.*

Traducción literal: Fue posible/probable que soy (qad) llamé a tí ayer, pero no tenía tú número.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

En la lengua coloquial se usa una forma más sencilla para expresarlo. Se usa la forma perfectiva del verbo *Kāna* (fue) + un adverbio de posibilidad (como *fue posible que*) + *(ʾakūn)*+ la forma perfectiva del verbo principal, como en el siguiente ejemplo:

Ejemplo: Te habría llamado ayer, pero no tenía tu número.

Equivalente en árabe: كان ممكن/زمان اتصلت بك امبارح لكن مكانش معي رقمك

Transliteración: *Kāna mumkin/zamānⁱ (ʾakūn) ittaṣalt bik imbāriḥ lakin makānši maʿiya raqamak.*

Traducción literal: Fue posible/probable llamé a ti ayer, pero no tenía tú número.

- Para referirse a acciones finalizadas como invitaciones, demandas, deseos o sugerencias, como:

Ejemplo: Habrías venido antes que él.

Equivalente en árabe: كان من الممكن أن تكون قد أتيت قبله

Transliteración: kāna min al-mumkinⁱ ʾan takūna qad ʾatayta qablahu.

Traducción literal: Fue posible que eres (qad) viniste antes que él.

Igual que la lengua culta la misma forma anterior de la coloquial se usa para indicar hechos que pudieran haber sido finalizados en forma de invitaciones, demandas, deseos o sugerencias.

4. RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

- Enseñar las formas verbales sin denominaciones al principio.
- Enseñar los usos según situaciones reales para que el alumno descubra las peculiaridades significativas tanto modales como temporales de la forma verbal indicada, como el hecho de interpretar algunos episodios o diálogos que contienen el condicional y ensayar a los alumnos:
- Apoyarse en episodios cinematográficos o cortometrajes para mostrar los usos contextualizados
- Enseñar los rasgos aspectuales y modales de la forma verbal comparando una oración con otra para resaltar dichos rasgos.
- No insertar desde el principio los adverbios de tiempo en los ejemplos para que el alumno no dependa siempre del adverbio en casos innecesarios. Además, en el árabe la relación temporal y modal se identifican más con los adverbios no siempre con la forma verbal, mientras que en el español casi siempre la forma verbal indica la relación temporal y modal.

5. CONCLUSIONES

- No hay diferencia entre el futuro compuesto y el condicional compuesto en la forma verbal árabe.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

- Cuando el condicional simple describe una acción posterior al origen suele usarse la forma verbal del futuro simple en el árabe.
- La partícula *'an* (أَنْ - que) no separa los verbos de querer, poder, etc., de los verbos principales en la lengua coloquial árabe, cosa que se considera idéntica al uso español y contraria al árabe culto.
- El problema crónico de la enseñanza de la temporalidad verbal del español a estudiantes de origen egipcio es la falta de una comprensión uniforme de la misma en su lengua natal.
- Los puntos conflictivos del aprendizaje del condicional suele residir en sus usos modales y en que el alumno siempre considera la perífrasis "iba a" como equivalente de la forma condicional árabe en español.

NOTAS

1 Véase: Corriente, Federico (1996): *Gramática árabe*, Herder, Barcelona, pp. 223-227 y Nahmad Haywood (2004): *Nueva gramática árabe*: *clave de ejercicios*, traducción Francisco Ruiz Girela, Editorial Coloquio, Madrid, pp. 290-295.

2Las formas verbales que indican una relación venidera suelen ser la forma lexicalmente más completa del verbo junto a otras flexiones añadidas a la misma. Es una característica común de varias lenguas entre ellas figura la árabe.

3Se forma por la imperfectiva con el prefijo *sa* (سَـ) o precedida por la partícula *sawfa* (سَوْفَ), mientras en la lengua coloquial se compone de la imperfectiva con el prefijo *ha* (هَـ) en lugar del *sa*.

4http://www.egyptianoasis.net/showthread.php?t=8816

5http://www.almasryalyoum.com/news/details/171241

6http://today.almasryalyoum.com/article2.aspx?ArticleID=395395

7En las traducciones literales, se respeta la forma verbal utilizada en el original, mientras que no se respeta la posición del pronombre.

8http://today.almasryalyoum.com/article2.aspx?ArticleID=331523

9http://today.almasryalyoum.com/article2.aspx?ArticleID=394237

BIBLIOGRAFÍA

'Abdu$_{l}$-rraḥmān $_{Al}$-rrīhānī, M. (1997). Ittiğihāt^{u} $_{al}$-ttaḥlīl^{i} $_{al}$-zzamaniyy^{i} fī $_{al}$-ddirāsāt^{i} $_{al}$-lluġawiyyah$_{ti}$ (Tendencias del análisis de la temporalidad en los estudios lingüísticos). El Cairo: Dār^{u} Qibā'$_{i}$.

'As-samarrā'ī, 'I. (1983). *'Al-fi'l^{u}: zamānah^{u} wa 'abniyatuh^{u}* (El verbo: tiempo y estructura), 3ª Ed. Beirut: Editorial de Mu'assat^{u} 'Ar-risālah.

Amador López, M. y Rodríguez, Javier M. (2010). "Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza del español a arabófonos", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. [En línea] <http://www.cuadernoscervantes.com/lc_arabe.html>[15 mayo 2014]

Aydin, F. (1997). "'Al-'zminat^{u} fī 'al-luġat$_{i}$ 'al-'arabiyah$_{ti}$" (Los tiempos en la lengua árabe). Istanbul: Al-Ibar Publishing. [En línea] <http://www.saaid.net/book/open.php?cat=90&book=1524> (1 agosto 2009)

Benyaya, Z. (2007). "La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Vol. 1, nº. 2, pp. 1-61. Este artículo también puede encontrarse como Benyaya, Zineb (2007). "La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos". *RedELE*, 11.

Corriente, F. (1996). *Gramática árabe*. Barcelona: Herder.

Gili Gaya, R. (1980). *Curso superior de sintaxis española*. 13ª Ed. Barcelona: Biblograf.

Ḥassān, Tammām (1994). *A$_{l}$-lluġah^{tu} $_{a}$l-'arabiyyah$_{tu}$: ma'nāhā wa mabnāhā*, Dār^{u} $_{Al}$-ttaqāfah$_{ti}$ (La lengua árabe: sentido y construcción). Casa Blanca (Marruecos).

Haywood, N. (2004). *Nueva gramática árabe*: *clave de ejercicios*. Madrid: Editorial Coloquio.

Luquet, G. (2004). *La teoría de los modos en la descripción del verbo español: (un nuevo planteamiento).* Madrid: Arco-Libros, D.L.

Muṣtafá A$_{l}$-sāqī, F. (1977). *'qsāam^{u} $_{a}$l-kalam^{i} $_{a}$l-'arabiyy^{i} min ḥaytu $_{al}$-ššakl^{i} wa $_{a}$l-waẓīfah$_{ti}$* (Las clases de la palabra árabe según la función y la función/según la morfología y la sintaxis). El Cairo: Editorial Biblioteca de Al-ha

Real Académia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Rojo, G.(1974). "La temporalidad verbal en español", *Verba*, nº.1.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

L'USAGE CONJOINT DU SOCIAL BOOKMARKING ET DE L'ÉCRITURE COLLABORATIVE EN WIKI AU BÉNÉFICE DE LA TRADUCTION SPÉCIALISÉE

Elefthéria Dogoriti
TEI of Epirus
edogor@teiep.gr

Théodore Vyzas
TEI of Epirus
vyzas@hotmail.com

Georges Iséris
TEI of Epirus
ginocorfiatis@gmail.com

ABSTRACT
This paper reports a specialized translation experiment conducted in a Department of Applied Foreign Languages. It describes how two groups of students working in the course of a semester on a project in information retrieval, personal and collective knowledge management and collaborative translation, learn significantly better with the support of both a social bookmarking tool and a wiki environment. The goal is to develop a professional learning community and to improve the acquisition of specialized vocabulary. Combining the phases of the translation processes described by Delisle (1984) such as understanding, deverbalization and re-expression with Kimmerle et al.'s (2010) theory of co-evolution of cognitive and social systems, we analyze the individual and social knowledge processes facilitated by digital artifacts in which individual and collective knowledge are merged and intertwined.

Keywords: Social bookmarking tools, Diigo, Wiki, specialized translation

RESUMEN
El seguimiento de un semestre de dos grupos de estudiantes en traducción especializada en torno a un proyecto de investigación y de gestión del conocimiento personalizado y colectivo de traducción y escritura colaborativa demostrara la eficacia del uso de herramientas sociales, sistemas de etiquetado social (social bookmarking tools) y las plataformas wiki en la construcción de una comunidad de aprendizaje y profesional bajo la adquisición del vocabulario especializado por los estudiantes. Vinculando las etapas del proceso de comprensión, de reformulación y de justificación descrita por Delisle (1984) a la teoría de la co-evolución de los sistemas cognitivos y sociales (Kimmerle et al. 2010) se describirán los procesos internos y externos de la asimilación y la acomodación que se producen en estos sistemas conduciendo al aprendizaje individual y la construcción colaborativa del conocimiento.

Palabras clave: traducción especializada, sistemas de etiquetado social, *Diigo, wiki*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCTION

Cet article fait état de la deuxième étape d'une expérience en traduction spécialisée autour d'un projet de recherche documentaire, de gestion personnalisée et collective de connaissances et d'écriture collaborative de la traduction. Nous nous penchons sur la manière dont les étudiants de deux cours de traduction spécialisée (français-grec, italien-grec) interagissent sur le plan sociocognitif avec les *wikis* et les systèmes de *tagging* social afin de vérifier l'adéquation des termes et des passages traduits retenus en langue cible. Il s'agit d'une analyse qualitative des productions des étudiants dont les résultats seront commentés après une brève présentation, en premier lieu, des résultats de la première étape concernant les pratiques et les perceptions appréciatives des étudiants pendant le déroulement de l'expérimentation, deuxièmement de l'analyse de l'approche théorique et enfin de la problématique de la deuxième étape de notre recherche.

2. L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DES OUTILS DE GESTION ET DE PARTAGE DE SIGNETS ET DE WIKIS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES. UNE REVUE DE LA LITTERATURE

Les outils de gestion et de partage de signets ou de *tagging* social font l'objet de nombreuses recherches empiriques les dernières années par des chercheurs visant à exploiter les possibilités de ces outils en contexte éducatif et surtout comme support à des activités d'apprentissage collaboratives.

Il faut noter d'emblée que d'après la revue de la littérature, au niveau de l'enseignement des langues assisté par les *Social bookmarking tools*, on compte cinq études. Plus spécifiquement, l'étude de Chen et al. (2010) focalise sur l'apprentissage de l'anglais langue étrangère (ALE), par le biais du système TACO, basé sur les tags comme support à l'apprentissage, pour montrer une amélioration de la compréhension écrite et de la littératie des apprenants. L'étude de Johnson et al. (2010) porte sur l'amélioration de la compréhension écrite, de l'analyse critique et des compétences métacognitives d'un groupe d'apprenants d'anglais, lors de tâches d'annotation collaboratives. Enfin, les travaux de Dogoriti & Vyzas, (2011, 2012, 2013) traitent de l'amélioration des performances en traduction spécialisée en focalisant sur les aspects gestionnaire, communicatif, cognitif, métacognitif et linguistique, favorisés par les *tags*, le surlignage et les annotations (*sticky-notes*), proposés par l'outil *Diigo*. Ils mettent l'accent sur le degré d'appropriation lexicale/terminologique progressive des traductions à produire et l'émergence d'une intelligence collective qui semble promouvoir la co-construction et la co-gestion des connaissances.

La majorité des travaux sur les systèmes de *tagging* social ont comme objectifs pédagogiques, d'une part, le partage de signets et le développement de bases de ressources communes réutilisables en classe (Drechsler 2009), d'autre part, l'amélioration de la lecture active et de la compréhension dans le

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

processus d'apprentissage par enquête grâce à l'utilisation des *tags* et des annotations, dans des activités coopératives et collaboratives (Lu & Deng 2012; Lavoué 2011; Gao 2013; Razon et al. 2012).

Pour ce qui est des *wikis*, en matière d'apprentissage d'une langue étrangère, il apparaît qu'un *wiki* constitue un outil d'apprentissage actif, participatif, interactif, favorisant la co-construction des connaissances, ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la gestion collective de l'écriture, aux activités de révision et de restructuration du produit écrit, à l'engagement de chacun des apprenants dans l'activité collective, en donnant la possibilité d'accès à chacune des étapes des activités d'écriture (Cress & Kimmerle 2008; Kessler & Bikowski 2010; Elola & Oskoz 2010).

3. CADRE THÉORIQUE

L'objectif global de ce projet était de faire émerger et d'analyser les processus d'apprentissage qui ont lieu dans des outils sociaux tels qu'un *wiki* et un outil de *social bookmarking* tout aussi bien que dans les systèmes cognitifs de nos étudiants en poursuivant le modèle de Kimmerle et al. (2010), selon lequel la construction des connaissances est une co-évolution des systèmes cognitifs et sociaux pour expliquer l'apprentissage et l'acquisition de connaissances. Pour ce faire, il a fallu étudier à travers une expérimentation en traduction spécialisée décrite plus loin la façon dont les apprenants internalisent des informations de leur environnement dans leur système cognitif et externalisent leurs connaissances dans les systèmes sociaux. En d'autres mots, comment les apprenants à travers les *tags*, les *sticky-notes* sur *Diigo* et les informations apportées sur le *wiki* assimilent de nouvelles connaissances sans ou avec modification de la structure de leurs concepts cognitifs.

Le modèle de co-évolution des systèmes social et cognitif ci-haut mentionné repose sur :

a) la théorie de la construction de connaissances (Scardamalia & Bereiter, 1994), considérée comme un processus socioculturel visant à rendre les apprenants d'une communauté capables à appréhender des données et à produire de nouvelles connaissances.
b) la théorie de la création de connaissances organisationnelles élaborée par Nonaka & Takeuchi (1995) qui se réfère à des interactions impliquant l'individu, le groupe et l'organisation. Kimmerle et al. (2010: 34) profitent de cette théorie quand ils étudient la construction collaborative de connaissances assistée par des technologies de communication.
c) la théorie du développement cognitif de Piaget (1969) et les deux processus d'adaptation décrits par lui, l'assimilation et l'accommodation.
d) la théorie des systèmes sociaux de Luhmann (1995), laquelle selon le modèle de Kimmerle et al. (2010: 35) peut éventuellement décrire la

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

construction et la communication des connaissances médiatisées par ordinateur dans le sens où des artefacts partagés et les communautés associées décrivent l'interaction entre la connaissance individuelle (système cognitif) et la connaissance collective (système social).

3.1 Description du projet et méthodologie

La présente étude essaie de rapprocher la théorie de Delisle (1984: 70-86), qui propose une méthode de traduction fondée sur l'analyse du discours, c'est-à-dire sur l'analyse du processus cognitif de l'opération traduisante, du modèle proposé par Kimmerle et al. (2010) pour examiner si et à quel degré, à travers des activités d'apprentissage, les étapes de compréhension, de reformulation et d'analyse justificative du processus de traduction en tant que processus cognitifs correspondent aux processus internes et externes d'assimilation et d'accommodation amenant à l'apprentissage individuel et collaboratif.

Dans notre Département de Langues Étrangères Appliquées, deux classes de combinaison linguistique différente (français-grec et italien-grec) en traduction spécialisée ont été invitées à participer à un projet ayant comme objectif final la création d'un *wiki* - glossaire trilingue (grec, français et italien). Pour mener cette expérience, il a fallu créer deux groupes : le groupe A (expérimental) a dû mener des activités sur les plateformes de *Diigo* et de *Wikispaces* et les textes à traduire portaient sur les réseaux de transport européens (« Vers un espace européen de transport maritime sans barrières » - « Verso uno spazio europeo per il trasporto marittimo senza frontière »); quant au groupe B (celui de contrôle), ses étudiants ont dû travailler uniquement sur *Wikispaces* afin de traduire un texte sur la même thématique *(*« Soutien financier de l'Union aux réseaux transeuropéens » - « Contributo finanziario della Comunità alle reti transeuropee »).

L'objectif global de la première étape de notre recherche était de déterminer l'influence de l'utilisation conjointe des outils sociaux sur l'opération traduisante à travers l'utilisation de différentes présentations des métadonnées générées (*tags, sticky-notes, url tagué*, liens) en vue d'une co-élaboration de connaissances et d'une meilleure qualité du texte produit.

Selon les résultats de cette première étape, il apparaît que l'usage conjoint des outils en question a contribué à la maximisation aussi bien de l'effort individuel que de l'effort collectif, ce qui a favorisé des processus d'apprentissage sociocognitifs tels que l'assimilation de nouveaux concepts et des relations conceptuelles ou leur modification (accommodation) ainsi que la co-élaboration des connaissances.

Dans cette deuxième étape, nous envisageons en premier lieu de présenter l'impact de ces outils à la motivation des étudiants, ensuite de procéder à une analyse qualitative de la contribution de chaque étudiant en examinant comment ils ont tiré avantage des diverses fonctionnalités des outils et enfin de vérifier l'acquisition du lexique spécialisé concerné à travers une évaluation sommative en fin de semestre.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Nous attachons beaucoup d'importance à la constitution du glossaire, car celui-ci rend compte de la gestion terminologique par les deux groupes. Nous allons donc chercher à savoir si les termes enregistrés sont effectivement des termes, quels sont les moyens utilisés (dictionnaires et bases de données en ligne et textes comparables) et à vérifier la justesse des équivalents proposés.

3.2 Participants

Des 93 étudiants inscrits en traduction spécialisée (58 étudiants italien-grec et 35 étudiants français-grec), nous avons obtenu un ensemble de 78 personnes (48 étudiants italien-grec et 30 étudiants français-grec) ayant le même niveau de littératie numérique suivant les résultats d'un pré-test.

Ensuite, de chaque sous-ensemble linguistique (italien et français) nous avons sélectionné un échantillon aléatoire comportant la moitié des étudiants (24 étudiants d'italien et 15 étudiants de français) afin de créer deux groupes. Le groupe A (groupe expérimental) comportait 24 personnes (15 étudiants d'italien et 9 étudiants de français) et le groupe B (groupe de contrôle) comprenait 15 personnes (9 étudiants d'italien et 6 étudiants de français).

4. RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES

4.1 L'impact des outils à la motivation des étudiants

Quant à la motivation, entre le pré-test et les post-tests du groupe A et du groupe B il existe en moyenne une différence statistiquement importante. Cela signifie que les outils utilisés ont incité les étudiants à travailler plus sérieusement. À titre indicatif, à la question si l'usage des outils encourage l'esprit critique, selon le pré-test l'espérance se chiffre à plus de 60% et les résultats des post-tests confirment cette espérance à au moins 75% pour le groupe A et à 93% pour le groupe B. De plus, selon le pré-test 70% des étudiants espéraient pouvoir développer leurs compétences heuristiques, ce que les deux post-tests ont confirmé à 83% et à 93% pour les groupes A et B respectivement.

Selon les résultats de l'analyse statistique (Contrôle t) effectuée, au niveau des moyennes, entre d'une part les résultats du pré-test et d'autre part les résultats des post-tests A et B, il y a une différence statistiquement importante qui montre une certaine promotion de l'esprit collaboratif grâce à l'usage du *wiki*. Il est à signaler que 59% des étudiants estimaient que les outils leur permettraient de profiter de la contribution des autres, ce qui a été confirmé à 87% par les réponses des deux groupes au post-test. De plus, il est très important que 74% des étudiants espéraient que le processus participatif au moyen des outils encouragerait l'apprentissage autonome, ce qu'ont confirmé 83% et 93% des réponses aux post-tests des groupes A et B respectivement.

Enfin, pour ce qui est de la motivation pour l'usage des nouvelles technologies, la moyenne du groupe A s'éloigne de façon statistiquement

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

significative de celle du groupe B. En matière d'esprit coopératif, la moyenne du groupe A s'éloigne également de façon statistiquement importante de celle du groupe B.

Par conséquent, les résultats montrent un impact certain de l'usage conjoint (*Diigo* et *Wiki*) ou pas (*Wiki* uniquement) des outils sur les variables précitées.

De plus, il est important que, selon le pré-test, plus de 84% des étudiants espéraient de meilleurs résultats grâce à l'usage des *Diigo* et *Wiki*, ce qui a été confirmé par au moins 90% des réponses aux deux post-tests. Enfin, 61% espéraient une plus grande acquisition par des projets collaboratifs que par le travail individuel. 67% des réponses au post-test du groupe A et 80% des réponses au post-test du groupe B ont confirmé cette espérance.

4.2 Usages et productions langagiers sur *Diigo* et *Wiki* (groupe A): analyse qualitative

Afin de voir comment les étudiants ont géré les termes d'une part sur *Diigo* (*sticky-notes*) d'autre part dans la traduction et dans le glossaire sur *Wiki*, nous avons relevé 20 termes dans le texte original. Les termes choisis avaient la typologie suivante: deux monolexicaux, douze bilexicaux, six trilexicaux, deux quadrilexicaux. Il s'agit de termes à haute fréquence mais également des termes particuliers aux domaines de l'économie et des transports.

Les *sticky* comportaient aussi bien des termes que des mots. Certains étudiants ont enregistré sur des *sticky* des mots ou des termes mono- ou poly-lexicaux suivis de leur équivalent grec parfois avec l'hyperlien du site consulté. D'autres, au lieu de donner des équivalences lexicales, ont préféré traduire des phrases ou des paragraphes entiers. Enfin, certains étudiants ont opté pour une combinaison des stratégies précitées: enregistrement de mots ou termes suivis de leur équivalent ainsi que de traductions de paragraphes (Figure 1).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Figure 1 : Surlignage de termes, de mots ou de phrases. Deux *sticky-notes* différents ancrés sur le texte comportant des équivalents et des liens.

La comparaison entre les *sticky* et le glossaire sur *wiki* a montré que certains termes enregistrés sur *sticky* n'avaient pas été répertoriés au glossaire (Figure 2). Des 20 termes sélectionnés il n'y a que 17 compris dans le glossaire. De plus, bon nombre des termes de l'original ne figuraient pas sur les *sticky*. Nous supposons que les étudiants les ont traduits au moment de la rédaction de la traduction sur *wiki*.

Figure 2 : Glossaire trilingue sur *Wiki*

Nous avons constaté que nos étudiants avaient appréhendé et traité certains des termes susmentionnés effectivement en tant que tels. La preuve en est aussi bien l'extraction de termes polylexicaux complets que les ressources utilisées afin de copier, rechercher et vérifier les équivalents (iate, textes spécialisés parallèles et comparables, mémoire de traduction glosbe).

Néanmoins, sur certains *sticky* mais également dans le glossaire *wiki*, nous avons constaté une fragmentation de termes polylexicaux - stratégie suivie par 50% des étudiants - ce qui a eu un certain impact sur la recherche d'équivalents dans des ressources terminologiques. Plus concrètement, le syntagme *trasporto marittimo a corto raggio* n'a pas été reconnu en tant que tel, par conséquent, les étudiants ont répertorié *trasporto marittimo*. Le terme *transport maritime* a été réduit à *maritime* suivi, en plus, d'un équivalent grec erroné (*ναυτιλία*).

De plus, dans le glossaire, nous avons constaté à plusieurs reprises une double traduction pour le même terme français, ce qui est sans doute dû à l'incapacité éventuelle des étudiants d'écarter le mauvais équivalent. En tout cas, ce qui importe est de vérifier l'utilisation du bon équivalent dans le produit final.

Pour ce qui est des liens enregistrés quant aux ressources consultées, il apparaît que les étudiants ont eu tendance à consulter d'abord iate et ensuite le(s) texte(s) comparable(s), apparemment pour des raisons pratiques. Il n'y

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

a que deux étudiants qui n'ont eu recours qu'à des textes comparables. Toujours est-il que pour la plupart, il n'y a aucune mention de la ressource consultée.

Voici nos constatations concernant la traduction sur *Wiki*:

a. les étudiants ont transféré en très grande partie (pas la totalité de) leurs choix terminologiques grecs dans la traduction sur *Wiki*.
b. dans un petit nombre de cas, alors que le bon équivalent grec avait été proposé dès le départ, il y a eu modification vers un équivalent incorrect et rectification par la suite, p. ex. *transport intracommunautaire* > *ενδοκοινοτικών μεταφορών* > *ενδοκοινοτική συγκοινωνία* > *ενδοκοινοτικές μεταφορές*.
c. quant aux termes composés, seuls un ou deux éléments de ces termes avai(en)t été correctement rendu(s) au départ et chaque terme composé n'a été traduit de façon adéquate dans sa totalité que lors du dernier enregistrement p. ex. *mobilità sostenibile* > *μακροχρόνια κινητικότητα* > *βιώσιμη κινητικότητα*.
d. dans deux cas, les équivalents s'alternant dans le texte étaient également corrects selon iate, p. ex. *autoroutes de la mer* > *θαλάσσιες αρτηρίες* ou *λεωφόροι της θάλασσας*.
e. seuls deux termes composés ont été correctement rendus dès le début sans être contestés depuis, p. ex. *Reti transeuropee di trasporto* > *Διευρωπαϊκά δίκτυα μεταφορών*.

Il est étonnant que les mêmes plus ou moins stratégies aient été adoptées par le groupe B, comme nous allons découvrir tout de suite.

4.3 Usages et productions langagiers sur *Wiki* (groupe B): analyse qualitative

Afin de voir comment les étudiants ont géré les termes dans la traduction et dans le glossaire sur *Wiki*, nous avons relevé vingt termes dans l'original, dont dix seulement apparaissent dans le glossaire. Il s'agit de trois termes monolexicaux, onze bilexicaux, quatre trilexicaux, deux quadrilexicaux.

Voici nos constatations concernant la traduction sur *Wiki* :

a. dans un petit nombre de cas, alors que le bon équivalent grec avait été proposé dès le départ, il y a eu modification vers un équivalent incorrect et rectification par la suite, p. ex. *bonifications d'intérêt* > *επιδοτήσεις επιτοκίου* > *βελτίωση ενδιαφέροντος* > *επιδοτήσεις επιτοκίου*.
b. quant aux termes composés, seul(s) un ou deux de leurs éléments avai(en)t été correctement rendu(s) au départ et chaque terme composé n'a été traduit de façon adéquate dans sa totalité que lors du dernier enregistrement, p. ex. *fattibilità economica potenziale* > *βιώσιμα* > *προγράμματα που έχουν μια δυνητική αειφορία* > *δυνητική οικονομική βιωσιμότητα*.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

c. dans deux cas, les équivalents s'alternant dans la traduction étaient tous corrects selon iate, p. ex. *soutien financier* > *οικονομική υποστήριξη* ou *οικονομική ενίσχυση* ou *χρηματοδοτική στήριξη*.
d. un terme monolexical, un terme bilexical, un trilexical et un quadrilexical ont été correctement rendus dès le début sans être contestés depuis, p. ex. *contributi alle commissioni a garanzia di prestiti* > *συμβολή στα ασφάλιστρα για τις εγγυήσεις δανείων*.
e. un terme monolexical a été rendu deux fois par un équivalent monolexical incorrect pour ce qui est de la forme mais correct sur le plan conceptuel pour être enfin traduit de façon adéquate, p. ex. *Maturità* > *ωρίμανση* > *ωριμότητα* > *βαθμός ωριμότητας*.

4.4 Discussion

En comparant les stratégies de traduction et gestion des termes suivies par les deux groupes, nous avons constaté de nombreux points communs mais pas une gestion identique des termes. Chez les membres du groupe A, il y a eu un peu plus de certitude, sans doute grâce au traitement préalable des termes sur *Diigo* où la bonne visibilité des choix de leurs pairs sur les annotations ainsi que les interactions avaient encouragé les conflits cognitifs et sociocognitifs entre pairs.

Pour passer au groupe B, l'instabilité terminologique dont témoigne le plus grand nombre d'alternances d'équivalents dans la traduction de ce groupe par rapport aux choix du groupe A, selon l'historique fourni par l'outil, signifierait que sur *Wiki*, quand celui-ci est le seul outil utilisé, a lieu un nombre plus important de conflits cognitifs et sociocognitifs.

Au niveau des termes, la constitution du glossaire montre que les étudiants des deux groupes sont en mesure d'abord d'identifier et d'extraire les termes du texte original et deuxièmement de bien répertorier ces termes et de les rendre en grec. Pour ce qui est des moyens utilisés tels qu'ils figurent dans le glossaire, les étudiants ont eu recours, en premier lieu, à *iate*, deuxièmement à l'outil *glosbe*, troisièmement au *google translate* et enfin à des textes comparables.

4.5 Évaluation sommative

Lors de l'épreuve en fin de semestre, nous avons proposé à tous les étudiants impliqués au projet un texte en langue-source comparable à celui traduit lors de l'expérience et à ceux travaillés en présentiel tout au long du semestre, accompagné de sa traduction. Nous leur avons demandé de procéder, sans avoir recours à aucun moyen, à l'identification des termes d'abord dans l'original, français ou italien, puis dans la traduction, que nous avions manipulée de façon à introduire vingt équivalents trompeurs. En premier lieu, les étudiants ont extrait et identifié avec succès la totalité des termes de l'original. Ensuite, et après avoir réussi à faire correspondre les termes de l'original à ceux du texte en langue-cible, ils sont parvenus à identifier en

moyenne 66% des faux équivalents de la traduction. Nous n'avons remarqué de différences statistiquement significatives ni entre les étudiants des deux groupes A et B ni entre les représentants des deux langues étrangères (français – italien). Il en résulte que les conflits cognitifs et sociocognitifs lors de l'usage des outils aussi bien en classe que tout au long de l'expérience ont aidé les étudiants à distinguer les termes du lexique général.

5. CONCLUSION

Nous constatons donc que la reformulation, telle qu'elle est décrite par Delisle, se réalise lors de l'usage aussi bien de *Diigo*, avec l'enregistrement des équivalents grecs avec ou sans contexte en langue-cible sur les *sticky-notes*, que de *Wiki* où il peut y avoir des corrections successives obligatoirement en contexte de langue-cible. Nous pouvons dire que lors de la reformulation ont lieu les processus d'assimilation et d'accommodation internes puisqu'elles s'effectuent notamment au niveau individuel (dans l'esprit du traducteur) et se réalisent d'une part et surtout avec l'acceptation de l'équivalent en contexte – puisque les termes ne fonctionnent qu'en contexte – d'autre part et en deuxième lieu avec le transfert au glossaire de chaque terme en langue-source et en langue-cible. Il va de soi qu'en même temps surviennent des conflits cognitifs et sociocognitifs. Ces processus aboutissent donc à l'apprentissage individuel.

Pour ce qui est de la justification, lors de laquelle ont lieu les processus d'assimilation et d'accommodation externes, il s'agit d'une procédure pour la plupart collaborative puisqu'elle correspond à la vérification, qui amène à la construction collaborative de connaissances. En d'autres termes, la participation à un outil conduit à des processus d'apprentissage individuels des étudiants qui contribuent à cet outil, étant donné que l'externalisation demande aux étudiants d'approfondir leur connaissance et d'aiguiser leur compréhension: les étudiants n'auraient pas été capables de créer de la connaissance nouvelle s'ils n'avaient pas internalisé des informations grâce aux interactions avec l'outil. Cette connaissance émergente, fruit de collaboration, représente le développement collaboratif de connaissance au moyen d'une co-évolution des systèmes cognitifs et sociaux : l'assimilation et l'accommodation ont lieu à l'intérieur, dans le système cognitif des individus, ainsi qu'à l'extérieur, au sein des systèmes sociaux (*Diigo* – *Wiki*).

REFERENCES

Chen, J-M., Chen, M-C. & Sun, Y.S. (2010). A novel approach for enhancing student reading comprehension and assisting teacher assessment of literacy. *Computers & Education*, 55, 1367–1382

Cress, U., & Kimmerle, J. (2008). A systemic and cognitive view on collaborative knowledge building with wikis. *Computer-Supported Collaborative Learning*, (3) 105-122.

Delisle, J. (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction.* Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

Dogoriti, E., & Vyzas, Th. (2013). L'annotation et le tag comme supports à l'amélioration de performances en traduction spécialisée: le double rôle des outils de partage et de gestion de signets dans la gestion personnalisée et collaborative de connaissances. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 10 (2), 121-157.

Dogoriti, E., & Vyzas, Th. (2012). Les outils de partage de signets au service de la traduction spécialisée: proposition d'une démarche méthodologique, *Foreign Language Instructional Technology. Theory and Practice*, University of Cyprus, Nicosia, 3-5 december, 2010, University of Nicosia Press: 168-185.

Dogoriti, E., & Vyzas, Th. (2011). La pratique du social bookmarking, les folksonomies et la gestion documentaire au service de l'enseignement de la traduction spécialisée. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité-Cahiers de l'APLIUT*, vol. xxx, (3), 30-43.

Drechsler, M. (2009). *Les pratiques du socialbookmarking dans le domaine de l'éducation. Affordances sémantiques, socio-cognitives et formatives*, 2 volumes. Thèse de doctorat. Université Paul Verlaine-Metz, disponible sur : <http://www.educnet.education.fr/veille-education-numerique/mai-2010/these-les-pratiques-du-socialbookmarking-dans-le-domaine-de-l-education

Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, vol. 14 (3), 51–71. http://llt.msu.edu/vol14num3/elolaoskoz.pdf

Gao, F. (2013). A case study of using a social annotation tool to support collaboratively learning. *The Internet and Higher Education*, vol. 17, 76–83.

Johnson, T.E., Archibald, T.N. & Tenenbaum, G. (2010). Individual and team annotation effects on students' reading comprehension, critical thinking, and meta-cognitive skills. *Computers in Human Behavior*, 26, 1496–1507

Kessler, G., & Bikowski, D. (2010). Developing collaborative autonomous language learning abilities in computer mediated language learning: Attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning, 23*(1), 41–58.

Kimmerle, J., Cress, U., & Held, C. (2010). The interplay between individual and collective knowledge: technologies for organisational learning and knowledge building. *Knowledge Management Research & Practice*, 8, 33-44.

Lavoué, E. (2011). TaCS : une plate-forme collaborative à base de tags pour l'apprentissage. Actes de la 5ème Conférence "*Environnement Informatique*

pour l'Apprentissage Humain", Université de Mons, Belgique, 163-176, [consulté le 12/12/2013], disponible sur : http://liris.cnrs.fr/~elavoue/Lavoue_EIAH2011_final.pdf

Lu, J., & Deng, L. (2012). Reading Actively Online: An Exploratory Investigation of Online Annotation Tools for Inquiry Learning, *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38 (3), 1-16.

Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.

Oskoz, A., & Elola, I. (2010). Meeting at the wiki: The new arena for collaborative writing in foreign language courses. In M. Lee & C. McLaughlin (Eds.), *Web 2.0-based E-learning: Applying social informatics for tertiary teaching*, 209-227, Hershey, PA: IGI Global.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël.

Razon, S., Turner, J., Johnson, T.E., et al. (2012). Effects of a collaborative annotation method on students' learning and learning-related motivation and affect. *Computers in Human Behavior*, 28, 350–359.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265–283.

EL USO DE LA LITERATURA INFANTIL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA. *MANOLITO GAFOTAS* COMO EJEMPLO

Isabel Jerez Martínez
Universidad de Castilla-La Mancha
isabel.jerezmartinez@uclm.es

Eduardo Encabo Fernández
Universidad de Murcia
edencabo@um.es

RESUMEN
La literatura infantil se incluye en las primeras etapas del aprendizaje para los hablantes nativos y del mismo modo puede ser usada en la enseñanza de la lengua extranjera. En el caso del Español no existen demasiados casos de personajes infantiles que se proyecten exteriormente (traducciones a otras lenguas), pero si aludimos a *Manolito Gafotas*, sí comprobamos que posee sus correspondientes versiones. El objetivo de esta aportación se centra en analizar las posibilidades del texto en lo que concierne al contacto con la lengua española y sobre todo, con su cultura.

Estudiaremos pues el contenido del texto en lo concerniente a su vocabulario, a los sustantivos y adjetivos (con lo que cada uno de ellos comporta), y de igual manera, comprobaremos cuáles de estos términos se podrían asociar a estereotipos de la cultura española. Lógicamente, dichos clichés tendrán que ser considerados positiva o negativamente. Si bien el estereotipo suele tener una connotación negativa es posible hallar alguna cuestión positiva en alguno de los mismos. El objetivo último es valorar, si es posible, cómo educar en competencias a partir de este texto.
Palabras clave: Literatura, enseñanza, cultura, educación.

ABSTRACT
Children's literature is a crucial part within the first stages of learning for natives speakers of a language and, at the same time, can be used in the realm of teaching a foreign language. In Spanish language particular case, there are not many characters for children that had been translated into other languages, but if we take into consideration *Manolito four eyes*, different demonstrations arose. The aim of this contribution lies on analyzing the possibilities of the text concerning the Spanish language and, above all, its culture.

We will study the content, regarding its vocabulary, the names and adjectives, and we will select which of them can be associated to the Spanish culture stereotypes, depending on its positive or negative connotation. Although stereotypes use to have a negative sense, sometimes, it is possible to find positive meanings. Therefore, the general objective of this paper will be to assess how to educate through competences using the mentioned book.
Keywords: Literature, Teaching, Culture, Education.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

INTRODUCCIÓN

Cuando nos planteamos la enseñanza de la lengua y su cultura, en muchas ocasiones recurrimos a las manifestaciones culturales que se sitúan en los sectores más significativos de la sociedad (clásicos literarios y otras representaciones artísticas), pero si tenemos en cuenta que, en el caso de las personas que aprenden una segunda lengua, el grado de conocimiento lingüístico y contextual no es elevado, podemos buscar recursos que se ubican en etapas más tempranas del aprendizaje. Es el caso de la Literatura infantil, en principio, únicamente destinada a niños, su valor crece cuando tenemos en cuenta precisamente el nivel de conocimiento del usuario. Aprovechamos la cita de González Gil (1979: 278) cuando menciona que:

Literatura General y Literatura Infantil tienen unas características comunes; pero, a veces, no es suficiente añadir unas notas diferenciadoras para clarificar nuestra cuestión. La realidad es compleja y observamos hechos como el siguiente: se encuentran niños y adultos que se identifican y satisfacen con obras literarias idénticas, o una obra literaria gusta a un adulto y a varios niños... ¡Difícil delimitación la que tiene que contar con el gusto y la libertad del arte!

Se desprende de dicha cita que no sería contradictoria la utilización de la literatura infantil para fines educativos relacionados con la enseñanza de la lengua y la cultura. Es más, en textos previos (López Valero, Encabo y Jerez Martínez, 2013) hemos cuestionado la pureza de dicha literatura, destacando la influencia del adulto en la misma y las marcas que el mismo puede dejar reflejadas en tales textos. Por consiguiente, consideramos que explorar la literatura infantil puede resultar positivo como aportación para la obtención de recursos válidos para la enseñanza de la lengua y su cultura. Además, tal y como nos indica Chartier (2008), reivindicaremos el papel de la lectura en la construcción de procesos sociales, integrando la misma en un proceso no sencillo como es la educación lingüística.

En este texto analizamos las últimas décadas de nuestra literatura infantil y hallamos al personaje emblemático que supone *Manolito Gafotas*. La colección de libros escritos por Elvira Lindo que tienen como protagonista a este niño se muestra como la manifestación más importante de la literatura infantil en España. Sin entrar a valorar la calidad literaria, lo que es cierto es que los citados textos son ampliamente conocidos en el territorio nacional y más allá del mismo. Además, su anclaje cultural, mostrando evidencias propias de España, motiva que sea un texto ideal para reflexionar sobre su idoneidad a la hora de utilizarlo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así pues, estudiaremos el contenido del libro en función de las cuestiones lingüísticas y culturales que posee, valorando si puede ser o no incluido en los procesos educativos de la lengua española.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1.- COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

La evolución en la enseñanza de lenguas nos permite apreciar cómo el enfoque exclusivamente centrado en cuestiones gramaticales ha sido enriquecido con la dimensión cultural. Podemos hacernos una idea si atendemos a las aportaciones de Consejo de Europa (2002); García Rivera (1995); Llobera (1995); Vez, Guillén y Alario (2002); Lorenzo, Trujillo y Vez (2011); López Valero y Encabo (2013) o Núñez y Rienda (2014). La importancia que adquiere la valoración del discurso en toda su complejidad, implica que los docentes tengan que estar mejor preparados y tengan que hallar más recursos con los que interactuar en el aula. El objetivo educativo tiene que ver con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y para alcanzar la misma hay que intervenir en los distintos aspectos que se entrelazan para producir el discurso.

La interacción con los interlocutores se erige como fundamental en el proceso de aprendizaje, no queda denostado ninguno de los procesos tradicionales, simplemente, como se ha indicado, se enriquece el desarrollo. Conocer las identidades supone poder comunicarse de una manera adecuada, pudiendo ajustar el contenido del discurso, y sobre todo, evitando los no deseados estereotipos. Estos, si bien no pueden ser eliminados, sí pueden ser tratados, siendo el debate sobre los mismos parte del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Tenemos que ser conscientes de que en el aludido concepto, la competencia intercultural es el paso previo y está contenida en el mismo. Supone la habilidad de "distanciarse", para entender la perspectiva del otro, para comprender los supuestos que respaldan los discursos de emisor y receptor, de tal manera que el proceso comunicativo pueda ser un hecho exento de prejuicios y estereotipos. En este proceso, apuntamos la aportación de Byram (1997) cuando expone las cinco competencias o saberes a desarrollar en la persona que aprende. De este modo, *savoir être* supone poseer una actitud de curiosidad y apertura; *savoirs* que son conocimientos basados en la comprensión de los grupos sociales; *savoir comprendre* implica la habilidad de interpretar y relacionarse con los demás; *apprender savoir/faire* que son las habilidades de descubrimiento e interacción, y *s'engager savoir* que es la conciencia crítica cultural propia y los usos y costumbres del otro.

Nuestro propósito se relaciona con la posibilidad referida a que el texto de Elvira Lindo contenga los aspectos idóneos para poder desarrollar las competencias o saberes apuntados. En textos previos hemos optado por el folclore (Varela, Sánchez y Encabo, 2014), en este caso profundizaremos en la literatura infantil. Así, podremos comprobar si la persona puede nutrirse de conocimientos culturales que le ayuden a conocer mejor la lengua que desea aprender.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2.- LOS ESTEREOTIPOS EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

Creemos que, antes de analizar el texto literario que hemos seleccionado, es preciso detenernos en el concepto de estereotipo ya que lo consideramos importante en la dimensión cultural que se une a la enseñanza de la lengua. Definimos el mismo como el conjunto de creencias compartidas sobre las características personales de un individuo, generalmente rasgos de personalidad, pero también acerca de los comportamientos de un grupo de personas (Yzerbyt y Schadron 1996). Parece evidente que el intelecto humano no es capaz de almacenar toda la gran cantidad de información y de estímulos a la cual se expone diariamente; por ello, hay que recurrir a estrategias que ayuden a ordenar el pensamiento y a reducir el espectro de posibilidades que se perciben. Se desprende de esta reflexión la doble condición del estereotipo, por una parte, nos facilita la visión de la realidad, ya que condensa la numerosa información que nos acontece y trasciende, pero, por otra parte, acota en exceso la información, cercenando parte de la misma, e incluso generando confusión y conocimiento contrario al real.

La competencia comunicativa intercultural por la que hemos abogado tiene como objetivo el debate acerca del estereotipo con el fin de confirmar su legitimidad o de eliminar el contenido erróneo que alberga. No es algo baladí el hecho de abordar dicho tratamiento, ya que, el estereotipo se encuentra en la base de la generación de violencia. Pensemos que tras la asunción del estereotipo, se procede a crear un prejuicio, esa valoración previa motiva que en nuestra interacción con el resto de personas, procedamos a la discriminación. Cuando el ser humano se encuentra en esa situación provocada por uno o varios interlocutores se hace patente el conflicto. Y, siguiendo la secuencia, no parece que si se ha establecido ese proceso, el mismo se solucione por una vía comunicativa sino que lo más probable es que acontezca la violencia.

Relacionando el concepto de estereotipo con el texto escogido para esta aportación, somos de la opinión relativa a que diversos contenidos de *Manolito Gafotas* son tendentes a la generación de estereotipos, pero, como hemos citado previamente, este es un hecho que puede beneficiar la labor en el aula ya que es posible debatir acerca de los mismos, desmontándolos y contrastando los mismos con la realidad. Por ello, en el siguiente apartado procedemos a analizar los distintos aspectos del libro para comprobar su utilidad en el proceso de enseñanza de la lengua española y su cultura.

3.- ANÁLISIS DE *MANOLITO GAFOTAS* Y SU APORTACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL A LA ENSEÑANZA

La serie de Manolito Gafotas creada por Elvira Lindo cuenta con ocho títulos protagonizados por el citado personaje. Textos ilustrados por Emilio Urberuaga, Premio Nacional de Ilustración, las cuales sin duda, dotan de personalidad concreta a la obra. Ganadora del Premio Nacional de Literatura

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Juvenil, es una lectura recomendada y, debido a su popularidad, ha sido adaptada al cine y a la televisión. Mediante temas como la familia, el grupo de amigos, la escuela o el barrio, se nos narra una historia que es reflejo cultural. Por consiguiente, nos planteamos si *Manolito Gafotas* es un texto representativo de la cultura española. La respuesta que proporcionamos es afirmativa, ya que las evidencias que posee el texto y, sobre todo, su popularidad –sintiéndose la población identificada con prácticas de sus protagonistas-, motivan que la persona lectora pueda encontrar referentes del país, tanto de tipo lingüístico como cultural.

Otra pregunta que realizamos es si debe conocer esta obra un aprendiz de nuestra lengua. Pensamos que sí, ya que, puede ayudarle a familiarizarse con el lenguaje cotidiano y también con ciertos aspectos de la cultura, reforzando su acceso a la educación lingüística y literaria.

Indicamos que el tratamiento de la lengua española no es demasiado específico, por lo que la dificultad de acceso a los contenidos será moderada (lógicamente, dependiendo del nivel de usuario). A continuación, desglosaremos en diferentes subapartados distintas cuestiones que tienen que ver con especificidades que tratarán de dar respuesta a dos de las preguntas clave de este texto: ¿contribuye a la competencia intercultural? Y, ¿genera/contiene estereotipos? Para responder a las cuestiones indicadas y para analizar las dimensiones que hemos reseñado en nuestro estudio, nos centramos únicamente en el primero de los libros denominado *Manolito Gafotas*.

3.1.- Cuestiones relacionadas con el uso de la lengua

Entre los elementos asociados a lo lingüístico, podemos afirmar que el registro de la lengua empleado por la autora es coloquial aunque con el uso de vocabulario de un contexto técnico o culto generan situaciones lingüísticas por contraste con un alto grado de comicidad, sobre todo teniendo en cuenta que son narradas por un niño de ocho años. "Mientras nosotros estábamos en el médico, mi madre iría al súper a comprar provisiones para la fastuosa merienda colosal", "La puerta del salón se abrió y empezamos a cantar nuestro Cumpleaños Feliz. Lo hacíamos mejor que los niños cantores del Papa; si el Papa nos conociera nos contrataría *ipso facto*". "A un amigo de mi padre le dio un ataque al corazón, se lo llevaron muerto al hospital y en el hospital le hicieron revivir con unos electrodos que habían traído de Estados Unidos… A lo mejor los electrodos se gastaron y no les dio tiempo a ir a por otros a los Estados Unidos para salvar al padre de Paquito Medina".

También encontramos refranes (por influencia de su abuelo) y vocabulario propio de los medios de comunicación (la televisión) como muestra incipiente de la globalidad lingüística, es decir, la incursión de anglicismos. "Yo estoy con mi nieto en la calle y de la calle a mí no me echa ni usted ni el alcalde que se presentara aquí *in person*. Mi abuelo soltó lo de *in person* y se quedó tan pancho". Otro término que hallamos en el texto y que

posee su importancia como modo de comportamiento es el de *colleja*. En el contexto del libro rápidamente puede atribuirle el lector no nativo su significado.

Otros modismos y expresiones que encontramos en el texto ayudan a conocer lo específico de la cultura española: *quedarnos de bulto, tío casposo, eso está en el quinto pino, se me va la olla, o es usted un plasta*. También se aprecia un potencia contenido de aprendizaje que tiene que ver con el uso vulgar del determinante antes del nombre: *volví con la Susana*. El libro está plagado de ejemplos que son potencialmente educativos, por lo que el docente o educador podrá hacer uso de los mismos para ahondar en un mejor aprendizaje de la lengua española.

3.2.- Cuestiones relacionadas con la cultura

El libro contiene aspectos que se relacionan con la cultura española y que son interesantes para ser debatidos y analizados entre la persona que enseña y aquellos que aprenden. Así, expresiones como "En España cuando una persona va a al psicólogo es que la han echado de todas partes", "Los reyes no pueden llevar gafas y cuando nacen con gafas, los mandan al extranjero y ponen a otro". Guiños humorísticos como el que acontece cuando los niños visitan el Museo del Prado y realizan una variación lingüística: "Las tres gracias/Las tres gordas"; o, las alusiones a formas de comportamiento –relacionadas con el honor y la honestidad- propias de la cultura española, que no sorprenden a los nativos pero sí pueden hacerlo a los extranjeros: "Yo me he traído mi chuleta de mi casa y no tengo por qué copiar a Paquito Medina". Estos ejemplos nos hacen ver que hay muchas posibilidades para tratar la dimensión cultural en el proceso educativo, e, indudablemente, esta queda unida a las manifestaciones lingüísticas, conformando un tipo de expresiones genuinas de la cultura española que la persona que aprende deberá dominar sí quiere desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

3.3.- Sobre el modelo familiar y educativo

En la línea argumentativa que supone la cultura, el texto ofrece una visión particular del modelo familiar y educativo que puede relacionarse con parte de la cultura española. De este modo, hallamos al padre camionero, a la madre ama de casa, la figura clave del abuelo. Todos ellos nos muestran un núcleo familiar cohesionado que deja entrever la importancia del concepto familia en nuestra cultura. Por otra parte, la escuela es mostrada de una manera contextualizada en el barrio del protagonista del libro y ofrece pinceladas acerca de las relaciones entre niños y maestra o las propias relaciones entre los compañeros de clase. Otros elementos que tienen menos que ver con la formación pero que también constituyen un modo de educación informal son los lugares en los que tiene lugar la trama. Por ello, *el Bar el Tropezón, el Parque* denominado *El ahorcado o el Metro de Madrid* influyen en la

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

personalidad de los personajes y también suponen un aporte cultural con potencial de aprendizaje para las personas extranjeras. Otros aspectos que se pueden destacar son la dinámica de aula en el colegio (suelen llamar a la profesora *sita*…) o las relaciones un tanto satíricas que se establecen con algunos personajes del libro como puede ser el atracador.

Como vemos, el texto proporciona al lector la posibilidad de observar comportamientos cotidianos de la cultura española, especialmente relacionados con la educación, tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Lógicamente, corresponde al mediador/educador indicar que no podemos generalizar la muestra que se hace en el libro, ya que incurriríamos en el error concerniente al estereotipo, aspecto que hemos reseñado como necesario de ser evitado. Sin duda que estos elementos pueden constituir un pretexto idóneo para abordar estos temas culturales e incorporarlos al proceso educativo. También sería interesante contrastar si ha habido evolución en, por ejemplo, los estereotipos o roles familiares desde los años 90.

3.4.- Curiosidades y censura

En este subapartado queremos reseñar algunas peculiaridades que pueden ser encontradas en el texto así como indicar los conceptos o denominaciones que, en las adaptaciones/traducciones que se han realizado, han sido modificadas. Elementos que suscitan curiosidad son, por ejemplo las siguientes expresiones: "¿Crees que tu *agüelo* le dirá a mi *agüelo* que he sido yo el que te rompió las gafas?", en esta primera apreciamos la digresión que a la hora de pronunciar realizan los niños y que se mantiene como algo natural. Podría inducir a los docentes a tratar las particularidades dialectales y sobre todo, la jerga. Otra expresión es: "Que no, *atontao*, que te lo has tragao, pardillo, que el de cabrales es para mí y para ti es el bocadillo de colacao con mantequilla", donde se juega con la rima fácil, cuestión que podría ser comentada como particularidad del idioma y la cultura. Por último, observamos: "Fui clase sin tener NPI de un examen de Conocimiento del Medio", donde la abreviatura supone también una forma de jerga que pueda ayudar a conocer en su totalidad la cultura española mediante la asociación de la misma a la lengua.

Mencionamos también que en las adaptaciones o traducciones de la obra, se ha censurado la inclusión de las collejas, aspecto que eliminado resta particularidad a la narración. Por otra parte, tampoco se ha permitido la inclusión de la denominación del "imbécil" al hermano de Manolito, y de igual manera, se ha eliminado el adjetivo "gafotas" siendo sustituido por la traducción "Manolito four eyes". Son modificaciones que suponen no ser fieles al original, tal vez por evitar un determinado choque cultural. Estos hechos podrían ser explicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje para comprobar cómo se produce el contacto entre culturas y para mostrar a los estudiantes la importancia de poder conocer en profundidad –siempre en la medida de las posibilidades de cada persona- las distintas culturas con las que se pueda interactuar y por qué no con aquellas que nos son más lejanas.

La importancia de tener mote (*Manolito Gafotas, Orejones, El imbécil, Susana Bragas Sucias…*) es un hecho bastante acusado en la cultura española.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Además, las connotaciones de dichos motes suelen aproximarse a lo negativo. Se apuesta por el sobrenombre y en el caso del texto que nos ocupa, comprobamos que su significado es gracioso para un español pero puede ser chocante para alguien extranjero.

4.- CONCLUSIONES

El recorrido que hemos realizado, transitando por distintas dimensiones de análisis del libro, confirma que puede ser un buen recurso para la enseñanza de la lengua española y su cultura. Incluida en las primeras etapas del aprendizaje para los hablantes nativos, la literatura infantil, de igual manera, puede ser usada en la enseñanza de la lengua extranjera. Tal vez con más motivo ya que, al reducirse la dificultad de los textos, hay una tendencia a igualar el nivel de los libros con el del usuario. Creemos que *Manolito Gafotas* es un texto altamente representativo de la literatura infantil española, ya que en las últimas décadas es, probablemente, el libro (o la colección) más leído; siendo a la vez el icono de la literatura infantil española, ya que es un personaje altamente conocido, con el que los niños se pueden identificar. Además, posee marcas culturales suficientes como para ser planteada su utilización didáctica en las aulas. Las cuestiones lingüísticas, la trama, las particularidades de la cultura, el humor, se unen para conformar un libro que ofrece múltiples posibilidades al docente, ya que puede trabajar con su totalidad o si lo prefiere puede optar por la lectura fragmentada (en niveles inferiores).

La lectura del texto puede conllevar la adquisición o desarrollo de contenidos o saberes actitudinales. En primer lugar, puede haber una postura hacia la trama en general, y posteriormente, puede generarse hacia personajes específicos o hacia el contexto en el que los mismos desarrollan sus actividades. En esta conformación influye sin duda la presencia de determinados estereotipos propios de la cultura española que deben ser tratados "con tacto" por el profesorado o mediador de la lectura. Como se ha comentado, en apartados previos, el tratamiento del estereotipo es el que va a marcar su valor positivo o negativo para la formación de la persona. Así pues, podemos indicar que se puede educar en competencias (en especial, lingüística y cultural) con la lectura y posible uso de *Manolito Gafotas* en aulas u otros espacios educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En José Antonio Millán (Coord.) *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, pp. 23-39.

Consejo de Europa (2002). *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Madrid: Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco (Fecha de consulta: 31/03/2014).

García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid: Akal.

González Gil, D. (1979). Literatura Infantil. Necesidad de una caracterización y de una crítica literaria. En *Cauce*, 2, pp. 275-300.

Llobera, M. *et al*. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*, Madrid: Síntesis.

López Valero, A., Encabo, E. y Jerez Martínez (2013). La Literatura Infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. En *Revista Educación XX1,* nº 16 (2), pp. 247-264.

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

Núñez, P. y Rienda, J. (coords.) (2014). *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura*, Madrid: Síntesis.

Varela, J. J., Sánchez, G. y Encabo, E. (2014). Intercultural learning through traditional folk stories. *Anglisticum Journal (IJLLIS), 3* (6): 8-14.

Vez, J. M., Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua extranjera en la Educación Infantil y Primaria,* Madrid: Síntesis.

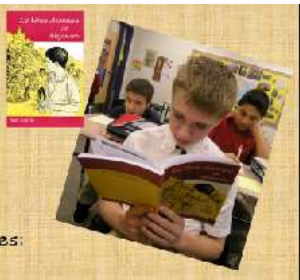
Yzerbyt, V. y Schadron, G. (1996) Estereotipos y juicio social. En Richard Bourhis y Jacques Leyens (Eds.) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos,* Madrid: McGraw-Hill, pp. 113-137.

EN UN LUGAR DE LA MANCHA...
APRENDE ESPAÑOL CON DON QUIJOTE

Chantal Esquivias
North Davis Preparatory Academy
cesquivias@northdavisprep.org

Lucía Pascual
North Davis Preparatory Academy
luciapascualm@msn.com

Objetivos y Metodología:



Comprensión lectora: lectura dramatizada en grupo del libro *La gran aventura de Alejandro*.

Expresión escrita:

. Puesta en común de información (PowerPoint elaborado por el profesor).

. Elaboración de cuadernillo sobre Don Quijote (el autor y su obra) con las siguientes secciones:

- Biografía del autor
- Mapa de La Mancha
- Vocabulario destacado
- Descripción de personajes principales
- Cómic de una de las aventuras.

Comprensión auditiva:

. Visionado de fragmentos de episodios de la serie de dibujos animados *Don Quijote de la Mancha* (RTVE), con ejercicios de expresión oral y escrita.

. Audición del tema principal ("*Quijote, Sancho*") de la banda sonora de la serie de dibujos animados con actividades varias de comprensión.

Expresión e interacción oral:

. A partir de la lectura y visionado de fragmentos antes descritos, recreación de un episodio de Don Quijote (los estudiantes escriben y representan con sus compañeros una aventura de invención propia).

Competencia cultural:

. Conocer al personaje de Don Quijote de la Mancha, figura emblemática de la cultura hispánica.

. Comprender el contexto histórico y geográfico de la obra literaria y su autor, Miguel de Cervantes.

Conclusiones:

Todas las tareas descritas anteriormente nacen de nuestro convencimiento de que resulta imposible aprender una lengua si no es dentro de su marco cultural. El auténtico aprendizaje debe ser siempre *significativo* tanto para el docente como para los discentes.

En consecuencia, nuestro propósito al elegir una figura tan singular de las letras hispánicas como la de *Don Quijote* es acercar al alumno de español, de una manera amena (*docere et delectare*), a la auténtica idiosincrasia española en toda su complejidad: hechos históricos, sociedad, vestimenta, gastronomía... Y siempre a través del desarrollo de las 4 destrezas comunicativas desde un contexto cultural.

Bibliografía y recursos web:

. Kanter, Abby (1994), *La Gran Aventura de Alejandro*, Editorial AMSCO School Publications, INC. New York.

. Archivo de audio con la canción "Quijote, Sancho" de la serie homónima interpretada por el grupo *Botones*
http://www.quijote.tv/mp3dg.htm

. Páginas web con fragmentos de *Don Quijote de la Mancha*, serie de dibujos animados de RTVE (1979):
http://www.youtube.com/watch?v=w4tFzD13hmc (Introducción de la serie con canción)
http://www.youtube.com/watch?v=NFMEiKv0eLE (Recomendable para usar como canción)
http://www.youtube.com/watch?v=-T7x-WZfMzI (Desaparición de la biblioteca)
http://www.youtube.com/watch?v=eZoaGPorzpg (1ª salida de Don Quijote y promesa de Ínsula)
http://www.youtube.com/watch?v=RFuoyeL3YzO (Aventura de los molinos de viento)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

LA ENSEÑANZA SIN SOPORTE ESCRITO DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA A INMIGRANTES NO ALFABETIZADOS. PUESTA EN PRÁCTICA DE MATERIALES

Aina Gallart Fos
Universidad de Barcelona
ainagallart@gmail.com

Carolina Domínguez Durán
Instituto Cervantes de Belgrado
carooll_9@hotmail.com

Elisa Rosado Villegas
Universidad de Barcelona
erosado@ub.edu

RESUMEN

En este trabajo presentamos el análisis y la reflexión surgidas de la puesta en práctica de dos unidades didácticas y de una propuesta de programación para un curso inicial de español como lengua extranjera para alumnos no alfabetizados en su lengua materna, sin el uso del soporte escrito y con el apoyo de material creado para ello (Domínguez, 2011; Gallart, 2012). El propósito inicial del trabajo es examinar su funcionamiento y valorar si permite a los alumnos alcanzar los objetivos didácticos determinados. Se presenta también un breve análisis de necesidades y por último, la descripción del proceso de recogida de datos, el análisis de estos datos y las conclusiones finales. El análisis de los datos obtenidos nos conduce a afirmar que los alumnos alcanzan los objetivos fijados por la programación y, por consiguiente, permiten valorar positivamente tanto el diseño de la unidad como los materiales y actividades desarrollados específicamente para su implementación.

Palabras clave: español para inmigrantes, materiales, no alfabetizados, enseñanza de la expresión e interacción oral.

ABSTRACT

In this paper we present the analysis of our own implementation of two didactic units and a syllabus specially designed for an elementary course of Spanish as a foreign language for nonliterate students, without the use of written support (Dominguez, 2011; Gallart, 2012). The main purpose of this paper is to examine and assess the students' performance and whether specific learning objectives are achieved.

A brief analysis of needs is presented together with the description of the process of data collection, the analysis of the results and the final conclusions.

The analysis of the data shows that students do achieve the goals set in the program and allows us to positively value both the unit design, and materials and activities under evaluation.

Keywords: Spanish immigrant, materials, illiterate, teaching and oral interaction

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

La idea inicial nace de nuestra experiencia como profesoras de español para extranjeros en cursos para inmigrantes y de las necesidades que nos surgieron. Lo que aquí presentamos es el fruto de un trabajo colaborativo, tejido y enriquecido con la visión, formación y experiencia del otro

El trabajo que exponemos consta de dos partes: (1) el diseño de una programación para alumnos no alfabetizados o alfabetizados de forma funcional, utilizando métodos y soportes que no sean excluyentes ni enfocados únicamente a personas alfabetizadas, que presentamos en este mismo congreso en formato póster (v. Domínguez, 2011; Domínguez, Gallart y Rosado, 2014) y (2) el análisis y la reflexión propias derivadas de la puesta en práctica de estos materiales con tal de determinar si los alumnos alcanzan los objetivos fijados y por lo tanto, comprobar la validez didáctica de los materiales (Gallart, 2012).

El objetivo último de nuestra investigación es propiciar la reflexión sobre la labor del docente, que contribuye a la integración de sus alumnos del país de acogida y a su aprendizaje de la lengua, proporcionando ejemplos concretos sobre cómo trabajar ambos aspectos. Asimismo, es nuestro propósito demostrar la conveniencia de ofrecer herramientas de comunicación inicial y materiales didácticos adecuados desde etapas de integración muy tempranas, sin necesidad de partir de un proceso de alfabetización previo.

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Tanto el diseño de materiales como la investigación que hemos llevado a cabo se sustentan en un análisis de necesidades con el propósito de identificar las motivaciones e intereses de los alumnos y de los profesores y así poder dar respuesta a carencias concretas

En el caso de los profesores se buscaba identificar las necesidades que los docentes perciben en sus cursos en cuanto a materiales y recursos, las necesidades educativas e intereses del alumnado y cómo se intentan cubrir. Recogimos, en este sentido, declaraciones como las siguientes:

> "Si tienes material con el que trabajar se hace todo más fácil. A mí me falta material a la hora de trabajar el oral, en el escrito hay más, pero en el oral no. Te los puedes hacer tú, pero a veces no encuentras la foto adecuada o no tienes tiempo". (Prof. 1)

> "(…) Vas según te llegan ellos. Y es así realmente que la clase tiene también su utilidad […]. No sabes lo que te vas a encontrar. Vas intentando atender sus necesidades e intentas llegar a ellos y cubrirlas". (Prof. 5)

Pudimos observar la demanda de un material específico para el nivel

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

inicial para alumnos adultos no alfabetizados con un contenido flexible, de temas organizados según intereses específicos, que respetase ritmos y niveles y particularmente, materiales y tipos de actividades.

Igualmente, en las entrevistas con los alumnos se perseguía obtener información sobre sus necesidades comunicativas y los contextos de interacción con la lengua de la cultura de acogida, así como una breve historia lingüística y expectativas en cuanto al curso al que acudían. Así pues, obtuvimos, entre otras, las siguientes afirmaciones:

> "Si alguien me insulta en la calle como no sé español, no contesto. Saber que la gente te insulta y tú no poder decirle a la gente lo que sientes porque no sabes, (…)". (Grabación 21. Mujer. Marruecos)

> "Yo no estudio para aprender lengua, yo estudio para aprender muchas cosas porque este mundo siempre cambia." (Gr. 23. Hombre. Mauritania)

> "Me gusta ir al bar a hablar con la gente, tienes que salir, tienes que hablar con la gente, luego las cosas salen bien, si no hablas luego tienes problemas dentro". (Gr. 28. Hombre. Mauritania)

Pudimos constatar su interés por aprender español, la percepción de este como un instrumento de integración y que la falta de competencia en este sentido puede impedir que establezcan interacciones con el objetivo de desarrollar una vida normalizada, asegurar la garantía de sus derechos y ejercer sus deberes

3. MATERIALES DISEÑADOS

Previamente, llevamos a cabo el diseño de materiales y una programación –de la que se desarrollaron dos unidades didácticas- para alumnos no alfabetizados o alfabetizados de forma funcional, utilizando métodos y soportes que no sean excluyentes ni enfocados únicamente a personas alfabetizadas (v. Nota 1). La metodología adoptada es la propia del enfoque comunicativo para la enseñanza del español sin soporte escrito (Domínguez, 2011 y Domínguez, Gallart y Rosado, 2014).

Estos materiales siguen el enfoque por tareas, especialmente el Enfoque de interacción estratégica (Di Pietro, 1987) y el desarrollo de los escenarios a partir de Alonso (1990). Así pues, el eje principal es la interacción a partir de la creación de necesidades comunicativas. El alumno tiene que intentar resolverlas y es a partir de su actuación cuando se evidencian las necesidades del grupo y se articula la sesión. Estas situaciones comunicativas se presentan en forma de imágenes, que el alumno tiene que interpretar, durante el desarrollo de la sesión se presentan las herramientas necesarias para llevarla a cabo y en una tarea final, son ellos mismos los que vuelven a interpretar la

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

situación poniendo en práctica los contenidos aprendidos. Esta es una muestra de presentación de una situación comunicativa:

Figura 1. Muestra de materiales (elaboración propia).

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Una vez diseñados los materiales y las unidades didácticas nos propusimos comprobar su validez pedagógica y a partir de su puesta en práctica nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

> "¿Alcanzan los alumnos de un curso de español de nivel inicial para no alfabetizados los objetivos de una programación de español para extranjeros llevada al aula sin el uso del soporte escrito y con el apoyo de material creado específicamente para ello?"

5. TEORÍAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Para intentar dar respuesta a esta pregunta hemos seguido el procedimiento propio de las investigaciones etnográficas, optando por los procedimientos de la investigación en acción y la investigación en el aula. Es decir, "una investigación […] que no se realiza de espaldas al profesor, sino que parte de la realidad de las clases para construir una comprensión teórica del acto didáctico" (Cambra, 2003).

5.1 La enseñanza reflexiva

La 'enseñanza reflexiva' es, según Richards y Lockhart (1998), una perspectiva de la enseñanza y la educación que puede ser definida como "interna" o "de abajo hacia arriba". Los profesores se ven implicados, observando y recogiendo datos de la propia práctica docente para después reflexionar sobre ella y poder plantear cambios y favorecer el crecimiento.

5.2 La investigación-acción

En la investigación cualitativa hemos seguido los preceptos de la

investigación- acción según la cual hemos de "convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria" (Noguerol, 1995), de manera que la acción pedagógica es a su vez generadora de conocimiento.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos llevado al aula las dos primeras unidades de los materiales (Domínguez, 2011), y su tarea final durante un total de diez sesiones, de una hora de duración cada una. Finalmente se realizó una prueba de comprensión e interacción oral.

6.1 Descripción del contexto y grupo meta

El curso en el que pusimos en práctica los materiales se integraba dentro de los cursos de español para extranjeros Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Elche.

El grupo estaba formado por 22 personas de entre 20 y 30 años, la mayoría de los cuales eran hombres, procedentes de África subsahariana: trabajadores agrícolas, no alfabetizados, que se encontraban en España desde hace entre uno y tres años y que no tenían en el momento ni permiso de residencia ni de trabajo.

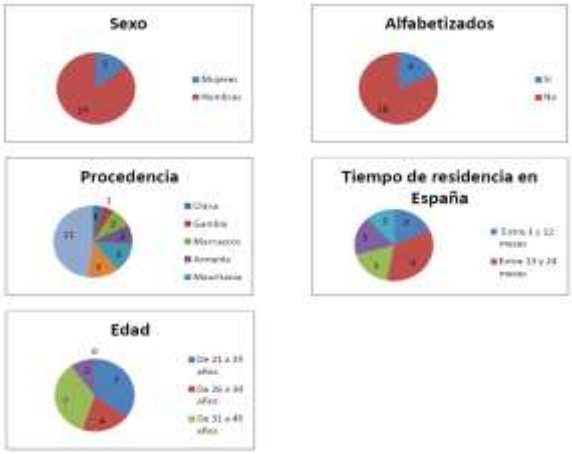


Figura 2. Características de los alumnos del grupo meta (elaboración propia).

6.2 Métodos e instrumentos de observación y recogida de datos

Para llevar a cabo la evaluación de los materiales utilizamos dos medidas complementarias. Una en la que medimos el progreso de los alumnos en las dos semanas de puesta en práctica de los materiales mediante una prueba final y el análisis de las intervenciones orales de los alumnos y la otra centrada en el uso de los materiales y el desarrollo de las dinámicas. Las herramientas que utilizamos fueron las siguientes:

- Diario de la profesora, un informe escrito donde se da cuenta de los

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

eventos que ocurren en el aula.

- Cuestionario de observación, en el que la profesora responsable del grupo durante el curso lleva a cabo una observación externa sobre su percepción del desarrollo de la clase y la acogida de los nuevos materiales.

Las tablas de evaluación que utilizamos para valorar el progreso de los estudiantes, fueron las del examen del DELE A1 del Instituto Cervantes (v. Nota 2).

Para llevar a cabo el análisis de datos grabamos las sesiones y transcribimos los vídeos de las tareas finales, intentando ofrecer una imagen global del acto comunicativo, reflejando todos aquellos factores que aparecen en el discurso oral.

El corpus está constituido por:

- 5 grabaciones de voz en el aula (media de duración 1:10 h)
- 13 grabaciones de la prueba oral (media de duración 10 minutos)
- 11 grabaciones en vídeo (media de duración 1 minuto)

7. ANÁLISIS DE DATOS

En el análisis de la producción oral lingüística obtuvimos una serie de datos cuantificables, si bien el nuestro no es un estudio cuantitativo al uso, ni buscamos obtener conclusiones generalizables o categóricas, sí que este acercamiento nos permite observar aspectos lingüísticos concretos y comprobar la consecución de unos objetivos determinados. Ello se realiza por medio del examen de la producción por parte de los alumnos de unos ítems lingüísticos que hemos adoptado como baremo de medición para decidir si los alumnos alcanzaban los objetivos fijados en la programación. No detallamos aquí los resultados de cada uno de los ítems estudiados, que se pueden consultar en el trabajo de Gallart (2012).

		Concordancia de género y número	Conjugación de verbos	Orden de los elementos	Léxico	Lenguaje no verbal	Tamaño de palabra	Reconocimiento de situaciones comunicativas
TAREA 1	CORRECTO	6	38	32	38	6	11	9
	NO CORRECTO	1	11	4	2	1	3	1
	CONFUSO	0	0	0	1	0	0	0
TAREA 2	CORRECTO	4	32	31	101	2	14	13
	NO CORRECTO	1	2	5	8	0	8	5
	CONFUSO	0	0	0	4	4	13	2
PRUEBA	CORRECTO	62	68	66	144	Sin datos	15	30
	NO CORRECTO	13	15	22	19	Sin datos	1	2
	CONFUSO	2	1	0	2	Sin datos	0	1

Figura 3. Recogida de datos de la producción en la prueba de interacción oral y tareas (elaboración propia).

7.1 Fonética

En general, las oraciones son claras, no truncadas y fluidas. También se da el caso de que el ritmo se ralentice por "leer" las imágenes de las fotocopias, pues el alumno intenta descifrar la situación y al dudar, emite oraciones muy

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

lentas.

7.2 Morfosintaxis

Por lo que vemos en la conjugación de los verbos en presente de indicativo, los alumnos conocen las formas verbales correspondientes, aunque no siempre las utilizan en el momento adecuado.

7.3 Léxico

En cuanto al léxico, se observa que los alumnos han ampliado el vocabulario y que tanto en el diario como en el análisis de la producción oral, el avance que muestran es muy satisfactorio. Ponen en juego diferentes recursos como utilizar palabras del mismo campo semántico, de otras lenguas, etc.

7.4 Pragmática

En cuanto a la pragmática hay que destacar que el contacto visual durante la interacción oral se ve afectado por el hecho de disponer de folios en los que apoyarse durante las tareas. Además, los turnos de palabra a veces no se siguen o respetan como debería ocurrir en un diálogo.

En general, los resultados obtenidos por los alumnos son positivos, habiendo un 94% de alumnos que superan el 60% del examen. En la gráfica siguiente se muestra de manera detallada.

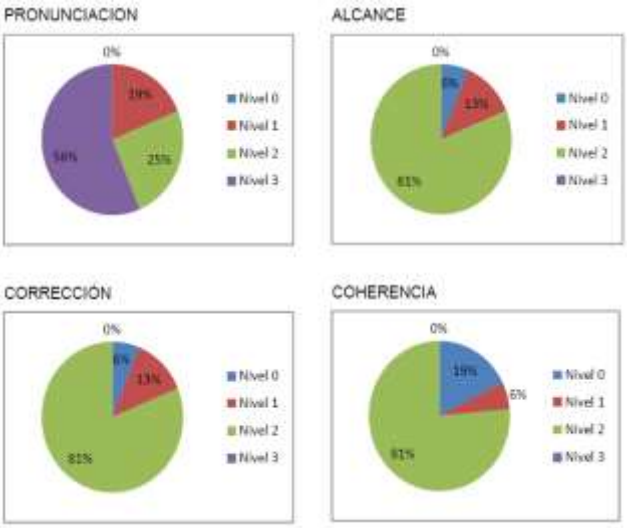


Figura 4. Resultados de la prueba de interacción oral (elaboración propia).

Según la escala analítica de evaluación del MCER, si nos fijamos en los resultados de cada una de las categorías– examinadas, podemos decir que en general, son los deseados.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

7.5 Encuesta observación de clases

Según la información acerca de la percepción del progreso de los alumnos, obtenida a través de las encuestas a la profesora observadora, el alumnado ha progresado notablemente en cuanto a su competencia comunicativa así como en la capacidad de participación en el aula. También hay más dificultades el seguimiento de las dinámicas y la duración de la clase (cansancio) y que se observa mayor motivación al reconocer situaciones comunicativas de la vida cotidiana y que son capaces de resolverlas. Por último, comenta que los alumnos expresan su satisfacción por haber participado en esta experiencia y que al haber interiorizado las dinámicas las clases posteriores son más ricas y productivas.

7.6 Diario de la profesora

Aquí encontramos información de carácter cualitativo relacionada con la adecuación de los materiales al curso y qué acogida han tenido por parte de los alumnos. Se observan aspectos comportamentales y procedimentales que se dan durante las sesiones, tales como la recepción de las dinámicas por parte de los alumnos, la motivación que presentan a lo largo del curso, el esfuerzo invertido en la comprensión de dinámicas y su práctica o la adecuación de las actividades y los materiales según el desarrollo de las clases.

En cuanto a los materiales, uno de los aspectos que más nos ha llamado la atención y que tal vez no habíamos anticipado convenientemente es lo relacionado con la representación gráfica. Las actividades apoyadas en dibujos revelan una dificultad en el acto de descifrar los parámetros y convenciones que rigen este tipo de representaciones en la cultura occidental.

8. CONCLUSIONES

Una vez analizados los datos de producción y de observación obtenidos durante la puesta en práctica, podemos dar respuesta a la pregunta de investigación sobre si alcanzan los alumnos de un curso de español de nivel inicial para no alfabetizados los objetivos de una programación de español para extranjeros llevada al aula sin el uso del soporte escrito y con el apoyo de material creado específicamente pare ello.

El análisis de nuestros datos nos permite afirmar que los alumnos han alcanzado, en su gran mayoría, los objetivos fijados por la programación y que, por consiguiente, tanto esta como los materiales y actividades derivados son válidos para la labor docente. Somos conscientes, sin embargo, de que es necesaria una revisión de estos materiales en cuanto a su temporalización, objetivos, imágenes e ilustraciones y dinámicas. No obstante, en esta investigación nos limitamos a responder a la pregunta inicial del proyecto, no pudiendo extendernos aquí en determinar de qué manera deberían darse esos

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

cambios.

Para acabar, nos gustaría recoger una cita Lourdes Miquel que resume aquello que nos movió en su momento a realizar esta investigación y que nos sigue motivando para continuar esta investigación:

> "El hecho de que un alumno sea analfabeto influirá en las técnicas que utilizamos en clase. Pero tenemos que partir de una idea muy clara: la lengua como instrumento de comunicación se puede enseñar sin recurrir a la escritura y a la lectura. Y nosotros, profesores, tendremos que hacer posible que estas personas que no saben leer ni escribir aprender a comunicar con la nueva lengua" (Miquel, 2005: 64).

Es pues nuestra responsabilidad y nuestra tarea como profesoras hacer que la docencia sea posible, y para ello hemos, sobre todo, de observar atentamente las necesidades y actuaciones de nuestros alumnos pues sólo a partir de ahí podremos desplegar eficiente y significativamente todos los recursos a nuestro alcance. .

AGRADECIMIENTOS:

Nuestro agradecimiento a Susana Martín Leralta por sus valiosos comentarios y aportaciones durante la presentación de la comunicación en el II Congreso de Lingüística Aplicada de la Universidad Nebrija.

NOTAS

1 Por razones de espacio no podemos incluir aquí los objetivos de la programación, que aparecen detallados en Domínguez, (2011) y en Gallart (2012).

2 Se decidió cambiar la escala de evaluación y crear una propia para futuras investigaciones en el campo que tratamos. Agradecemos a Susana Martínez Leralta su observación en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, R. (1990). Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas. *ASELE. Actas II Congreso Nacional de ASELE*: 209-216.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

Consejo de Europa. 2003 (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos.* España: Paidos.

Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic Interaction: Learning Languages Through Scenarios.* Cambridge: Cambridge University Press.

Domínguez, C. (2011). "La enseñanza sin soporte escrito del español como segunda lengua a inmigrantes no alfabetizados. Diseño de materiales". Memoria de Máster. Universidad de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra.

Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 55-90.

Gallart, A. (2012). La enseñanza sin soporte escrito del español como segunda lengua a inmigrantes no alfabetizados. Puesta en práctica de materiales. *RedEle. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 13. Madrid: MECD.

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press

Villalba, F. y Hernández, M. T. (2000). ¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48: 85-110.

Miquel, L. (2005). Reflexions sobre la metodologia d'ensenyament de llengua a immigrants. *Llengua i ús: Revista tècnica de política lingüística* (34):60-66.

Miquel, L. (1998). *Modelo de Programación de Cursos de Lengua Oral para Inmigradas no Alfabetizadas*. Girona: GRAMC.

Noguerol, A. (1995). Bases psicolingüístiques i lingüístiques per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua a Catalunya. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

DIMENSIONES DIDÁCTICAS DE LA RED SOCIAL EN EL AULA DE ELE

Juan García-Romeu
Instituto Cervantes de Praga
jgarciaromeud@cervantes.es

Javier González Lozano
Universidad Carolina de Praga
javier.gonzalez@ff.cuni.cz

RESUMEN
En este artículo hacemos una propuesta para articular el potencial didáctico de la red social a través de tres planos: 1. En el aula: desarrollo de la competencia digital de los aprendices y uso pedagógico de la red social; 2. En grupos en línea cerrados: espacio para compartir las tareas que incluyen medios digitales y puente para la publicación en internet; 3. En la gran conversación: participación en la creación de conocimiento de forma conjunta con la comunidad 2.0 hispanohablante (uso real de las redes sociales).
Para ello, en primer lugar, expondremos el punto de partida y los objetivos. Seguidamente, detallaremos los presupuestos epistemológicos sobre los que se asienta nuestra propuesta y, a continuación, la describiremos. Finalmente, concluiremos con un análisis reflexivo que recogerá, a modo de resumen, los principales puntos de nuestra propuesta.

Palabras clave: enseñanza de ELE, redes sociales, web 2.0, tareas 2.0, tecnologías 2.0.

ABSTRACT
In this paper, we attempt to enunciate the educational potential of social networks on three levels: 1. In the classroom: developing digital competence in students and using social networks in teaching; 2. In group: providing a space for sharing assignments containing digital media and a bridge for publication on the internet; 3. In the global conversation: participating in the production of knowledge within the Spanish-speaking community 2.0.
First, we explain the starting point and the objectives. Second, we detail the epistemological assumptions of our proposal and we describe it. Finally, we end with a reflexive analysis which picks up and summarizes the main points of our proposal.

Keywords: teaching Spanish, social networks, web 2.0, assignments 2.0, technologies 2.0

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

> "Dime qué sabes hacer con la letra digital y te diré qué súper poderes tienes" (Cassany 2012:43)

Ya no hay marcha atrás. La web 2.0 ha producido un profundo cambio en las prácticas comunicativas. En este sentido, hoy en día, podemos satisfacer nuestras necesidades de comunicación como nunca antes se había hecho. Vivimos en una sociedad aumentada en la que "surgen infinitos tipos de comunidades, en torno a diferentes tipos de intereses y en las que se desarrollan incontables tipos de relaciones sociales" (Reig 2012:33). Por tanto, ahora podemos dar respuesta a cualquier interés a través de internet.

Pero, ¿es necesario introducir la red social en las aulas? ¿Cómo hacerlo de forma rentable? ¿Cómo podemos facilitar a los aprendices la participación en la gran conversación de la comunidad 2.0 hispanohablante?, ¿cómo podemos educar en los valores de la participación?

1.1 Punto de partida

Vivimos en una sociedad en la que la generalización de dispositivos móviles conectados a internet y la pertenencia a redes sociales es una realidad prácticamente universal. ¿Hay algo más real que pertenecer a una comunidad digital? ¿Dónde se puede producir más fácilmente un intercambio comunicativo real: en el aula o en internet?

Los aprendices del siglo XXI esperan tener oportunidades para compartir, crear, hacer, deshacer y participar a través de internet. Creemos necesario aprovechar esta demanda para favorecer la atención a los diferentes estilos de aprendizaje, fortalecer el componente afectivo a través del reconocimiento social en la red, desarrollar la literacidad crítica en internet y promover el empoderamiento de los aprendices.

Además, en tanto que profesores de ELE, asumimos uno de los principios fundacionales del Marco Común Europeo de Referencia (MCER en lo sucesivo):

> "Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social" (MCER 2002:4)

1.2 Objetivos

La propuesta que presentamos busca:

- Desarrollar la competencia digital de estudiantes y profesores.
- Fomentar las prácticas letradas en internet desde la enseñanza formal.
- Promover el aprendizaje informal.
- Facilitar el acceso a la gran conversación de las redes sociales en español.
- Favorecer el desarrollo de la identidad digital.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

- Educar en la participación de forma crítica.

2. MARCO TEÓRICO

La propuesta que presentamos adopta una perspectiva sociocultural y se asienta sobre la base de:

- la red social y la enseñanza de ELE,
- la evolución del concepto TIC en relación con la metodología de aprendizaje,
- las prácticas pedagógicas y vernáculas.

2.1 Red social y enseñanza de ELE

Para explorar el potencial didáctico de la red social en la enseñanza y aprendizaje de ELE nos basamos en la definición de Cassany (2010) de los conceptos de comunidad letrada y prácticas vernáculas. Así, podemos decir que una red social es una comunidad letrada que realiza prácticas vernáculas de forma interconectada a través de internet[1].

En este contexto, entendemos que una comunidad letrada es una sociedad alfabetizada de lectura y escritura que construye conocimiento de forma crítica y que se cuestiona y argumenta la realidad para construir su propia identidad (Cassany 2010).

Por su parte, las prácticas vernáculas son todas aquellas actividades de lectura y escritura que realiza una comunidad letrada y que son autorreguladas por los individuos. Estas prácticas pertenecen al ámbito privado, son aprendidas informalmente, están vinculadas con su identidad y afectividad, están socialmente despreciadas y criticadas. Se caracterizan por su multiliteracidad, es decir, la comunicación se sirve de todo tipo de formatos (audio, vídeo, imagen, texto) que potencian la diversidad y la remezcla (Cassany 2010).

Si queremos que nuestros estudiantes participen en la conversación global en español, resulta imprescindible que tengamos en cuenta cómo funciona el proceso de integración en una comunidad letrada. Kalman (2003, cit. en Cassany 2010) diferencia cuatro pasos (Figura 1):

Figura 1: Proceso de integración en una comunidad letrada

A. Disponibilidad de la tecnología y de los recursos necesarios.
B. Acceso a la red social. Resulta necesario facilitar los espacios 2.0 para que el aprendiz pueda participar e interactuar con la comunidad letrada hispanohablante.
C. Participación. El aprendiz analiza el funcionamiento de la comunidad

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

letrada, comienza a interactuar paulatinamente, observa el impacto que causan sus aportaciones y adecua su actuación al grupo.

D. Apropiación. El estudiante participa de forma autónoma en la comunidad y la "integra en su conjunto de prácticas comunicativas letradas y aporta su *voz* personal." (Cassany 2010:14).

Una vez que finaliza el proceso de integración en la comunidad letrada es cuando podemos hablar del empoderamiento del aprendiz.

2.2 Evolución del concepto TIC en relación con la metodología del aprendizaje

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han producido un profundo cambio social y, por consiguiente, también educativo. En la Figura 2 Reig (2012b) describe la evolución del término TIC en relación con el uso que hacemos de las tecnologías en las redes sociales y con la metodología de aprendizaje.

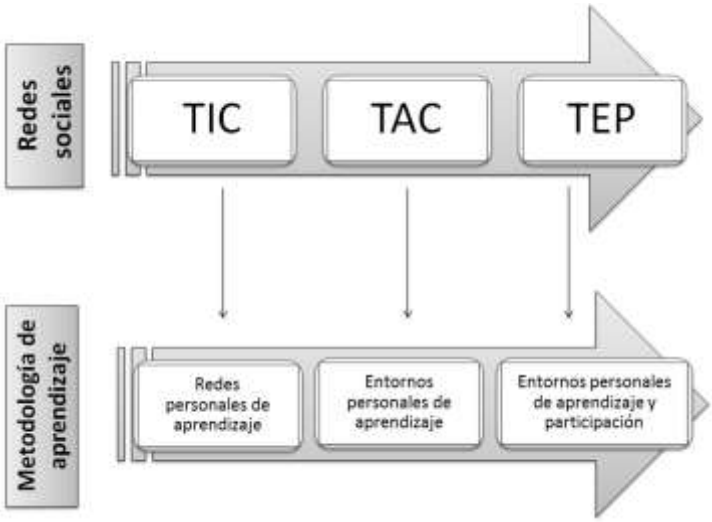


Figura 2: Evolución del concepto TIC (Reig 2012b)

Reig (2012a), en un primer momento, caracteriza el uso TIC como todo aquello que hacemos en las redes sociales cuando las utilizamos de forma trivial para interactuar con nuestra comunidad. Son posibilitadoras de la comunicación y gracias a ellas podemos interaccionar con nuestras redes personales de aprendizaje. En el uso TIC el aprendizaje no es intencional.

Posteriormente, a través del uso TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), aprovechamos los dispositivos digitales para desarrollar nuestro entorno personal de aprendizaje. Este uso TAC integra el uso TIC y añade la colección y organización de servicios, herramientas digitales y personas que consideramos oportunas para satisfacer, de un modo intencional, nuestras necesidades de aprendizaje.

Finalmente, Reig destaca que hay que trabajar la vertiente de las tecnologías que significa cambio y participación en la vida pública de las comunidades 2.0. Es decir, resulta necesario mejorar la recepción,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

organización y reflexión de la información (uso TAC), pero sobre todo, hay que potenciar la interacción y la creación de contenidos. Así, propone hacer un uso TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) para que el aprendiz participe en la conversación global. Enfatiza la necesidad de educar en la participación en la sociedad aumentada (Reig 2012a) y potenciar el carácter prosumidor[2] (Cassany 2014) de los aprendices.

Estamos de acuerdo con Reig (2012a) en que la red social nos empodera, nos hace más libres, nos iguala y nos garantiza la democracia participativa. Por ello, nosotros, en tanto que profesores de español, tenemos que ser capaces de aprovechar el potencial que nos ofrece la web 2.0 y promover actividades que impulsen la interacción, participación y creación de conocimiento de forma conjunta con la comunidad hispanohablante 2.0.

Pero, ¿cuáles son concretamente las actividades interactivas, participativas y creativas? ¿Cómo podemos capacitar a nuestros estudiantes para "producir y consumir" en las redes sociales?

Chatti (2013, cit. en Adell y Castañeda 2013) afirma que los aprendices del siglo XXI deben ser buenos creadores de redes de conocimiento, no de masas, y describe las actitudes de este aprendiz tal y como observamos en la Figura 3.

Figura 3: ¿Qué hace un aprendiz de lenguas del siglo XXI?

Concretamente, el buen el aprendiz de lenguas del siglo XXI:
- crea su propia identidad en la red,
- nutre, fortalece y, sobre todo, sostiene su entorno personal de aprendizaje y participación,
- se conecta con personas afines y enlaza los diferentes nodos de información,
- coopera con las comunidades 2.0 en que se integra, se apropia de los hábitos de dicha comunidad,
- remezcla diferentes recursos o artefactos digitales con un objetivo diferente al que fueron creados en un primer momento,
- crea conocimiento de forma compartida,
- reta, desafía y cuestiona el conocimiento vigente (Chatti 2013, cit. en Adell y Castañeda 2013).

Por tanto, podemos afirmar que los aprendices del siglo XXI construyen su identidad digital por y alrededor de redes de conocimiento o de intereses

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

comunes. En este sentido, compartir sería el elemento esencial en el aprendizaje participativo y social. El aprendiz participa y es origen y destinatario de la información, del conocimiento. Existe como prosumidor activo, como productor de conocimiento, y asume el rol de verdadero protagonista de la web social.

2.3 Prácticas pedagógicas y prácticas vernáculas

Desde el punto de vista teórico, cada vez existe un mayor acuerdo en que la educación formal debe:

> "a) identificar y valorar los aprendizajes que realizan los chicos en la red; b) debe trazar puentes entre las prácticas vernáculas y las académicas; c) debe adaptar y flexibilizar los programas y las prácticas a los entornos digitales de los aprendices, o d) debe ayudar a los aprendices a mejorar lo que hacen en la red, al margen de que pertenezca o no al currículo oficial" Cassany (2011:250)

Sin embargo, desde el punto de vista práctico, los docentes invertimos gran cantidad de tiempo en el qué hacer y perdemos de vista, en muchos casos, el para qué hacerlo, cuál es el objetivo o cómo estamos capacitando o preparando a los aprendices para ser autónomos y participar en la conversación global.

En estos casos, constatamos que las prácticas pedagógicas no siempre contemplan ni son sensibles con las prácticas comunicativas habituales que se producen en internet.

En la Figura 4, basada en Cassany (2010), recordamos algunas de las características esenciales de las prácticas pedagógicas y vernáculas, y ponemos énfasis en la necesidad de estrechar los lazos de unión entre estos dos mundos a través de una bidireccionalidad: del aula a la red y de la red al aula.

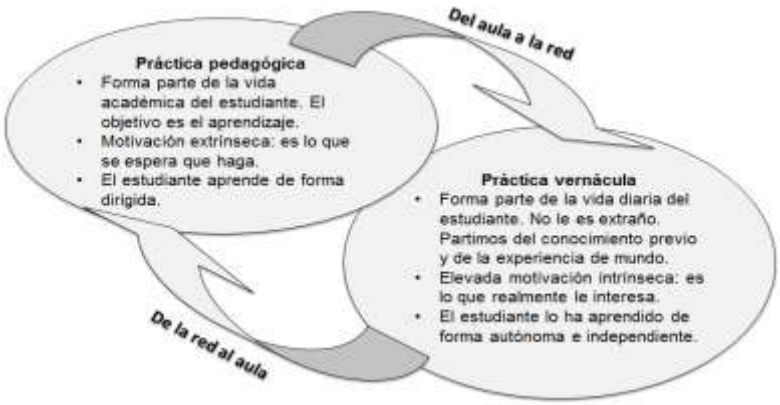


Figura 4: Prácticas pedagógicas y prácticas vernáculas. Basado en Cassany (2010)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

- De la red al aula: las prácticas vernáculas de las comunidades 2.0 son una muestra de lengua viva, están al servicio de la comunidad virtual y podemos enriquecer con ellas nuestra actividad docente y trabajarlas desde una perspectiva pedagógica. Por ejemplo, usar un vídeo de Youtube en el aula, una foto de internet, un foro de discusión extraído de la red social para amenizar un debate con diversidad de opiniones, etc.
- Del aula a la red: las prácticas pedagógicas deben impulsar las prácticas vernáculas que los aprendices realizan en internet. De esta manera, acercaremos la revolución tecnológica y social a nuestras aulas, y favoreceremos el carácter prosumidor de los aprendices y su literacidad crítica en español. Para ello, podemos realizar dos tipos de actividades: prácticas pedagógicas que se realizan en grupos en línea cerrados y prácticas vernáculas[3].

Las prácticas pedagógicas que se realizan en grupos en línea cerrados son tareas que normalmente realizamos en el aula pero que se sirven de la tecnología 2.0 para compartir experiencias de aprendizaje y tareas finales, resolver dudas lingüísticas o, simplemente, para informar de un evento de interés general para el grupo en línea cerrado. No son tareas 2.0 propiamente dichas porque no participan en la gran conversación, pero facilitan y tienden puentes entre lo estrictamente académico y las prácticas vernáculas.

Por otro lado, en el caso de las prácticas vernáculas, los aprendices se sirven de las prácticas pedagógicas en la lengua meta para crear conocimiento de forma conjunta con la comunidad hispanohablante 2.0 (por ejemplo, editando entradas en Wikipedia, subtitulando vídeos en Youtube, participando en foros, etc.). Los aprendices se apropian la red social, la hacen suya, y participan en la construcción de conocimiento de forma compartida con la comunidad letrada. El profesor actúa como facilitador de los nodos de interés necesarios para que los aprendices creen su red de conocimiento y puedan ejercer su rol de prosumidores activos.

Tanto las prácticas pedagógicas como las prácticas vernáculas forman parte de la vida de los aprendices. Por tanto, no se puede desterrar, descatalogar o desmerecer ningún tipo de práctica sino, más bien, hacerlas converger en un ejercicio de simbiosis donde las unas se aprovechen de las otras para obtener el máximo beneficio. De esta manera, conseguiremos hacer del aprendizaje de lenguas extranjeras algo más real, más efectivo y, sobre todo, más atractivo para todos.

3. DIMENSIONES DIDÁCTICAS DE LA RED SOCIAL EN EL AULA DE ELE

En este apartado haremos una propuesta de clasificación de las dimensiones didácticas de la red social en el aula de ELE y ofreceremos una serie de pautas para los profesores que quieran promover el empoderamiento de los aprendices y atender la diversidad de los diferentes niveles de competencia digital presentes en el aula.

Así, partiendo de la base de que nuestros estudiantes tienen

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

disponibilidad y acceso a las comunidades 2.0 de su interés, tratamos de impulsar los pasos de participación y apropiación del proceso de integración en una comunidad letrada (ver Figura 1). Para ello proponemos una serie de tareas que pueden ser realizadas en tres planos diferentes dependiendo de las prioridades pedagógicas y de la competencia digital del profesor y de los estudiantes (ver Figura 5).

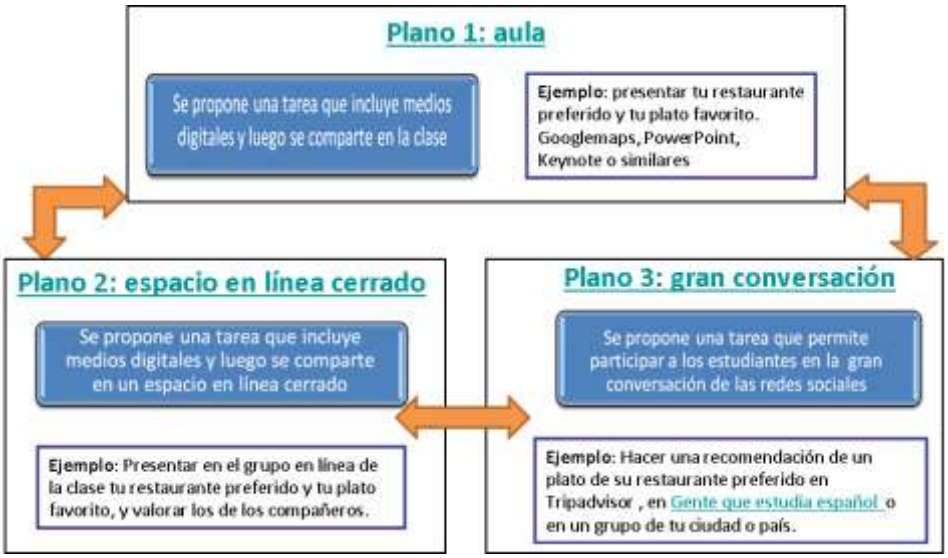


Figura 5: Dimensiones didácticas de la red social en el aula de ELE[4]

En el plano 1 (en el aula), se propone una tarea que incluye el uso de recursos digitales y que luego se comparte en la clase. No es una tarea 2.0 propiamente dicha pero facilita el paso del aula hacia las redes sociales y las introduce en la dinámica de la clase (ver Figura 5).

En el plano 2 (en un espacio en línea cerrado) se propone una tarea que incluye el uso de recursos digitales y se comparte en un espacio en línea cerrado. Usa una herramienta 2.0, pero la tarea sigue siendo pedagógica porque los aprendices no participan en la gran conversación de las redes sociales (Figura 5).

En el plano 3 (en un espacio en línea abierto) se facilita a los estudiantes un espacio web 2.0 para que salgan del aula y participen en la gran conversación, en la creación de conocimiento de forma conjunta con la comunidad hispanohablante 2.0 y extiendan su red de nodos de conocimiento.(Figura 5).

A través de estos tres planos tratamos de impulsar el movimiento "del aula a la red" o, lo que es lo mismo, el empoderamiento y el carácter prosumidor de los aprendices.

Pero este movimiento, tal y como vemos en la Figura 5, no es ni gradual, ni unidireccional, sino multidireccional. Es decir, tenemos que animar a los estudiantes a que compartan sus experiencias en el plano 3 en los planos 1 y 2, y viceversa. De esta manera, integramos las prácticas vernáculas en las prácticas pedagógicas[5] y favorecemos el aprendizaje significativo. Además de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

la tarea que aparece en la Figura 5 podemos ver otros ejemplos de tareas 2.0 en el Campus de Difusión, *Gente Hoy 1*[6].

En cuanto a los recursos tecnológicos que vamos a utilizar, nos preguntamos: ¿es necesario utilizar la tecnología más moderna? El objetivo no es innovar por innovar, sino mejorar el aprendizaje ofreciendo un abanico de posibilidades 2.0 a los estudiantes para que desarrollen, de forma autónoma, el aprendizaje de la lengua meta. Para ello, resulta imprescindible conocer cuáles son las prácticas vernáculas que realizan en la red, cuáles son las comunidades de práctica en las que participan en su lengua materna y, sobre todo, cuáles son sus intereses. De esta manera, podremos crear necesidades y desarrollar inquietudes en los aprendices, y proponerles espacios 2.0 donde participar e interactuar con la comunidad hispanohablante de acuerdo a sus intereses y expectativas.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar, queremos destacar que las tareas 2.0:

- hacen del aprendizaje algo real porque vinculan las prácticas pedagógicas y las prácticas vernáculas,
- desarrollan la competencia comunicativa digital de estudiantes y profesores,
- favorecen el aprendizaje informal porque promueven la integración de los aprendices en la conversación global de los hispanohablantes en internet y, por supuesto,
- potencian el empoderamiento de los aprendices.

El rol del profesor es ser facilitador de espacios, de comunidades 2.0 donde los aprendices puedan participar de acuerdo con sus intereses. El estudiante, por su parte, tiene que tener disponibilidad y acceso, y participar de forma activa en las comunidades de práctica. En este sentido, queremos llamar la atención sobre la responsabilidad que tenemos los profesores de español en la formación de los aprendices del siglo XXI: "en un mundo en constante cambio, hemos de preparar a los jóvenes para afrontar su futuro, no nuestro pasado" (Clarke, cit. en Reig 2012b).

Para terminar, no podemos olvidar que "lo menos importante son las TIC, lo importante son los valores con los que estamos construyendo este mundo. Nuestra responsabilidad es educar en los valores, en lugar de seguir cumpliendo el papel de «maestro sabio»" (Reig 2012b).

NOTAS

1. Una definición más exhaustiva de red social se puede encontrar en Cassany (2012: 231-234)
2. Un prosumidor es un productor de contenido en la web social que, a su vez, consume lo que otros producen y lo que él mismo hace (Cassany 2014).
3. Ver PPS con ejemplos reales de prácticas pedagógicas en grupos en línea cerrados y de prácticas vernáculas en http://goo.gl/CYZ4xM

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

4. Dimensiones didácticas de la red social en el aula de ELE, ver PPS en: http://goo.gl/dJyfEh
5. Un ejemplo de integración de las prácticas pedagógicas en las prácticas vernáculas de un aprendiz lo podemos ver en el trabajo que realizó una estudiante para la Universidad Carolina de Praga. Ella compartió su presentación en el grupo cerrado de la clase y también lo compartió en Slideshare en abierto y en un grupo de profesores de español. En este caso, el trabajo del profesor simplemente fue sugerirle los espacios donde podía compartir su presentación. Su trabajo suscitó tanto interés que obtuvo un amplio reconocimiento en Facebook. En la actualidad, su PPT en Slideshare tiene más de 1.700 visitas (ver en: http://goo.gl/npC7e3), ha recibido varias ofertas de trabajo como profesora de español y el año académico 2014-2015 empezará a dar clases de español en Salamanca.
6. Ejemplos prácticos de tareas 2.0 en *Gente Hoy 1*.
http://campus.difusion.com/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D. (2010) "Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. *Congreso Leer.es* Noviembre 2009. Madrid. http://blog.leer.es/daniel-cassany-practicas-letradas-contemporaneas/

Cassany, D. (2012) En_línea: Leer y escribir en la red. Barcelona. Anagrama.

Cassany, D. y otros (2014) "Categorizando a los usuarios de los sistemas digitales". Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación. Nº 44.

Castañeda, L. y Adell, J. (2013) Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.

Consejo de Europa (2002*). Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2003.

Martín, E. y Sans, N. (2013) Gente Hoy 1. "Tareas 2.0" en "campus.difusion.com"

Reig, D. (2012a) Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social? Barcelona. Deusto.

Reig, D. (2012b) El Caparazón [Blog internet]. http://www.dreig.eu/caparazon/

LA PRODUCCIÓN DE CONSEJOS DE ANGLOPARLANTES APRENDIENTES DE ESPAÑOL Y NATIVOS ESPAÑOLES: LA REPERCUSIÓN DEL PODER SOCIAL EN LA SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS

Adrián Gómez Acosta
Universidad Antonio de Nebrija
adgomez86@gmail.com

RESUMEN
Este estudio presenta un análisis sobre la influencia que ejerce el poder social en las estrategias para producir consejos tanto de angloparlantes aprendientes de español como de nativos españoles. Se recogen muestras de 30 informantes mediante un *Discourse Completion Test* y se plantea como objetivo analizar, cuantificar y contrastar las estrategias empleadas con el fin de establecer una clasificación que permita mostrar aquellas que son más utilizadas, así como sus preferencias en el tipo de consejo.

Palabras clave: consejo, cortesía verbal, estrategia, poder social

ABSTRACT
This study presents an analysis of the influence that social power performs into the strategies to produce advices as Spanish language learners speakers as Spanish native speakers. The collection of data was completed with a Discourse Completion Test with 30 students and the objective is analysing, quantifying and contrasting the used strategies to stablish a clasification that allows us to show those that are most used as well as their preferencies regarding on the type of advice.

Keywords: advice, verbal courtesy, strategy, social power

1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la influencia que ejercen los componentes que van más allá de lo puramente lingüístico tiene como consecuencia la convicción asentada de que el estudio de una lengua no se aborda de forma eficaz si no se tienen en cuenta otros ámbitos como el pragmático o el cultural. Este hecho viene precedido por una corriente de opinión que defiende la diversidad cultural como generadora de una serie de normas de cortesía que puede propiciar errores pragmáticos en los aprendientes de una lengua extranjera. Tal es el caso de Haverkate (1994), que distingue entre lenguas de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

distanciamiento y lenguas de solidaridad y ejemplifica su teoría calificando al español y al inglés como lenguas de culturas de solidaridad y distanciamiento respectivamente. El interés del presente estudio se halla en el acto de habla del consejo, puesto que, si dar un consejo puede suponer adentrarse en la privacidad del interlocutor atacando incluso su voluntad, puede ser fuente de malentendidos y errores pragmáticos entre hablantes de diferentes tipos de cultura. Por tanto, esta investigación pretende analizar y contrastar las producciones para dar consejos de universitarios angloparlantes aprendientes de español (en adelante, AP) y nativos españoles. Concretamente, tiene como objetivo analizar la influencia que ejerce el poder social en la selección de las estrategias de producción de ambos grupos.

2. EL CONSEJO. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO Y ESTATUS EN LA CORTESÍA VERBAL

Los estudios dedicados al acto de habla del consejo ofrecen a menudo un uso indiferenciado entre los términos de consejo, sugerencia y recomendación. Tales son los casos de Hinkel (1997) o Matsumura (2001), que no distinguen entre sugerencia y consejo. En cambio, otros como Hernández Flores (1999) o Martínez Flor (2003) los perciben como actos de habla distintos. Tal y como postula Bordería García (2006:19), se estima necesaria la diferenciación entre estos conceptos:

> Suggestions can fulfill two clases of speech acts, the assertive and the directive. Moreover, even within the directive group, a suggestion could be an invitation to do something and not necessarily advice […] Advice and recommendations seem to be a subclass of suggestions but the differentation between recommendation and advice is troublesome and has been avoided in the literature.

Koike (1994), que ha elaborado uno de los estudios más exhaustivos sobre el consejo hasta la fecha, estima necesario que se cumplan tres requisitos:

- El oyente ha manifestado que no existe ningún problema o el hablante es consciente del problema del oyente y le ofrece un consejo.

- El hablante que da el consejo propone una acción mostrándose convencido (sinceramente o no) de que ayudará a solucionar el problema del oyente.

- Se espera que el oyente responda o cumpla con el consejo.

En este estudio se determina que dar un consejo es proponer al oyente

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

una acción, que no tiene por qué ser sincera, con el fin de ayudarlo a sabiendas de que cuenta con la autonomía y libertad suficientes para actuar o no según su contenido. En ese sentido, son las variables que se presentan en cada situación comunicativa las que pueden determinar las estrategias de producción. Respecto a su papel en la dimensión de la cortesía verbal, no existe una opinión unánime entre los especialistas. Brown y Levinson (1987) sostienen que supone una amenaza implícita para la imagen negativa del interlocutor porque, de alguna forma, se le fuerza a hacer o dejar de hacer algo. Goldsmith y Fitch (1997) defienden que es el interlocutor mediante su interpretación el que determina si el consejo es un acto de habla amenazante o no. Según ellos, sucede cuando es percibido como crítica o desaprobación. Por su parte, Hinkel (1997) lo atribuye a un factor cultural, puesto que existen culturas como la japonesa o la china en las que dar un consejo se concibe como un acto de solidaridad. Por último, Hernández Flores (1999) defienden que, en ningún caso, suponen una amenaza para el oyente, puesto que cuenta con la libertad suficiente para decidir sin tener que actuar según su contenido.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el influjo el poder social en la selección de estrategias de cortesía para la producción de consejos de universitarios angloparlantes AP y nativos españoles. Para tal cometido, se establece la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cómo afecta el poder social a la selección de estrategias de cortesía para la producción de consejos de los universitarios angloparlantes AP y los nativos españoles?

La herramienta de recogida de datos es un *Discourse Completion Test* (en adelante, DCT) compuesto por ocho situaciones distintas. Todas ellas poseen una descripción breve de la situación comunicativa para que produzcan un consejo ante un interlocutor de mayor o igual poder social y se proporciona la opción de no producir ningún consejo. Asimismo, las muestras recogidas se organizan teniendo en cuenta la clasificación realizada por Bordería García (2006), que distribuye las estrategias en función de su fuerza ilocutiva: directos, indirectos convencionales e indirectos no convencionales (Tabla I).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Consejo directo	Modo imperativo *Debería(s)* *Tiene(s) que* *Necesita(s)* Verbos performativos explícitos: *recomedar, aconsejar, sugerir* Oraciones en presente
Consejo directo convencional	*Puede(s)/Podría(s)* *Quizás, tal vez, a lo mejor* Expresiones de opinión como atenuante: *Creo / Pienso que ...* *Yo que tú... / Yo de ti...* Oraciones condicionales con el nexo *Si* 1ª persona del plural o el inclusivo *nosotros* Preguntas formulaicas: *¿Por qué no...?*
Consejo indirecto no convencional	Comentarios o insinuaciones

Tabla I. Estrategias para ofrecer consejo.

Participan un total de 30 informantes distribuidos en dos grupos con edades que oscilan entre 19 y 23 años. Los nativos españoles son estudiantes de un grado universitario en la universidad Antonio de Nebrija, mientras que los angloparlantes AP en el momento de la recogida de datos se hallan en inmersión lingüística y poseen un nivel de dominio lingüístico de B2.

2. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación se describen tanto de forma cuantitativa como cualitativa, puesto que se computan y contrastan las estrategias empleadas por los dos grupos para mostrar sus preferencias, y se exponen algunas de las razones recogidas con el fin de mostrar las tendencias generales de los casos en los que no se emite ningún consejo.

La gráfica I muestra la selección de estrategias utilizadas por ambos grupos cuando se trata de dar un consejo a un interlocutor de mayor poder social. La opción de no ofrecer ningún consejo es la mayoritaria con veinticuatro apariciones en los dos grupos. A continuación, son las insinuaciones o comentarios el grupo más numeroso con veintidós casos en los angloparlantes y diecinueve en los españoles. En tercer lugar, se sitúan las formas *Puede(s) / Podría(s)*, puesto que los angloparlantes las emplean seis veces, mientras que los españoles las utilizan ocho. Después, la estrategia más usada por ambos grupos es la compuesta por oraciones condicionales con

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

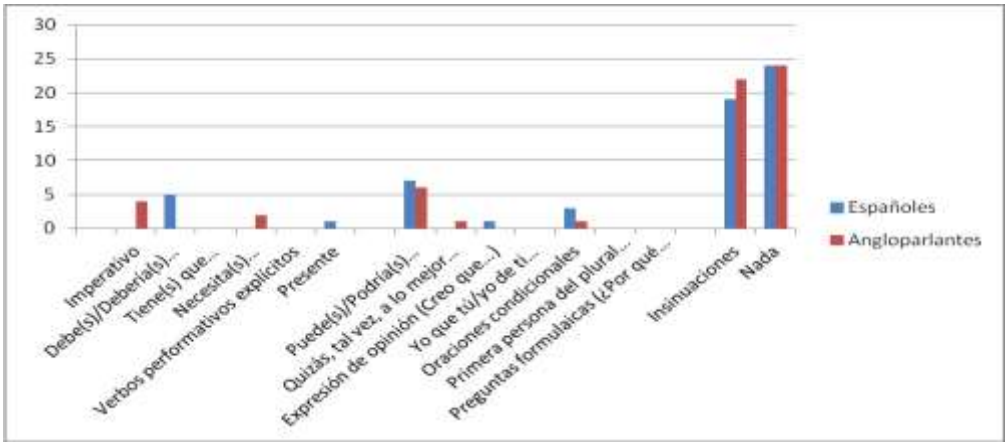
el nexo *Si*, con una ocasión para los angloparlantes y tres veces para los españoles. Posteriormente, en un orden descendente los angloparlantes emplean el modo imperativo en cuatro ocasiones, la forma *Necesita(s)* en dos y una vez *Quizás*, *tal vez*, *a lo mejor*. Por su parte, los españoles no eligen ninguna de estas formas como respuestas y, de mayor a menor, se decantan por *Debe(s)* / *Debería(s)* en cinco ocasiones y una única vez la forma del presente y la expresión de opinión *Creo que…* / *Pienso que…* Por ejemplo:

Españoles

- "¿Podrías acabar las clases un poco antes? Nos coincide con la siguiente clase"; "¡Ánimo, que ya te queda poco!"; "Al salir de esta clase un poco tarde el profesor de la siguiente hora se cabrea con nosotros por llegar tarde a su clase"; "Hombre, podríamos intentar cambiar las clases un poco para no comernos el tiempo de descanso"; "Profe, deberías de acabar antes las clases. Las clases están bien, pero se hacen eternas y tendrías que controlar más el tiempo".

Angloparlantes

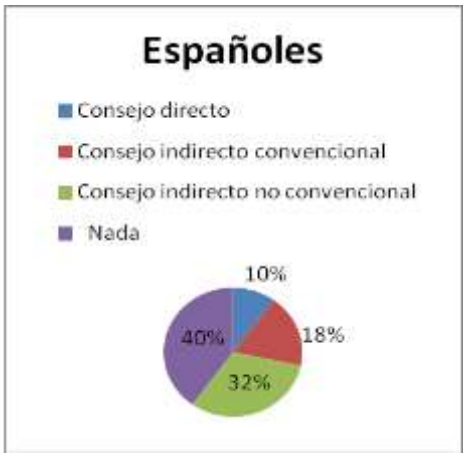
- "Me gustan las lecciones y la información, pero muchos de los estudiantes piensan que la clase termina tarde muchas veces"; "¡Gracias por su ayuda! ¿Te sientes bien? Parece que estás enfermo"; "Profesor, tu clase es un poco difícil. Puedes cambiar la manera que explicas tus clases"; "Habla más claro, por favor"; "Podrías explicar en otras maneras. Muchas personas no te entienden".



Gráfica I. + Poder social

La distribución de estas estrategias permite establecer qué preferencias muestran ambos grupos en lo que concierne al tipo de consejo empleado ante un interlocutor que posee mayor poder social. Tal y como puede observarse en las gráficas II y III, tanto angloparlantes como españoles se decantan por no emitir ningún consejo en el 40% de los situaciones. Por su parte, el consejo

indirecto no convencional aparece como el más seleccionado con un 37% y 32% respectivamente. Posteriormente, el indirecto convencional posee una representación del 13% en angloparlantes y del 18% en los españoles. En último lugar, aparece el consejo directo, que representa un 10% en ambos casos.



Gráficas II y III. + Poder social

La gráfica IV presenta la distribución de las estrategias de angloparlantes y españoles cuando pueden dar un consejo a interlocutores de igual poder social. De nuevo, la opción más empleada por los angloparlantes es la de no producir ningún consejo, puesto que se decantan por ella en veinticinco ocasiones, mientras que los españoles seleccionan esta estrategia quince veces. Posteriormente, son los comentarios o insinuaciones con un total de dieciocho ocasiones. Por su parte, los españoles prefieren esta opción en la misma medida que el uso de una forma en imperativo con un total de diecinueve apariciones, mientras que los angloparlantes emplean el imperativo solo en diez ocasiones.

Existe un grupo de estrategias de las que solo se recoge un único caso en ambos grupos: verbos performativos explícitos, las formas *Puede(s) / Podría(s)*, oraciones condicionales con el nexo *Si* y preguntas formulaicas *¿Por qué no…?*. Sin embargo, también aparecen estrategias que solo emplea uno de los dos grupos. Las formas *Necesita(s)*, *Quiza(s)/ tal vez / a lo mejor* son solo utilizadas por angloparlantes, mientras que solo los españoles emplean *Debe(s) / Debería(s)*, formas del presente y la expresión de opinión *Creo que… / Pienso que…*

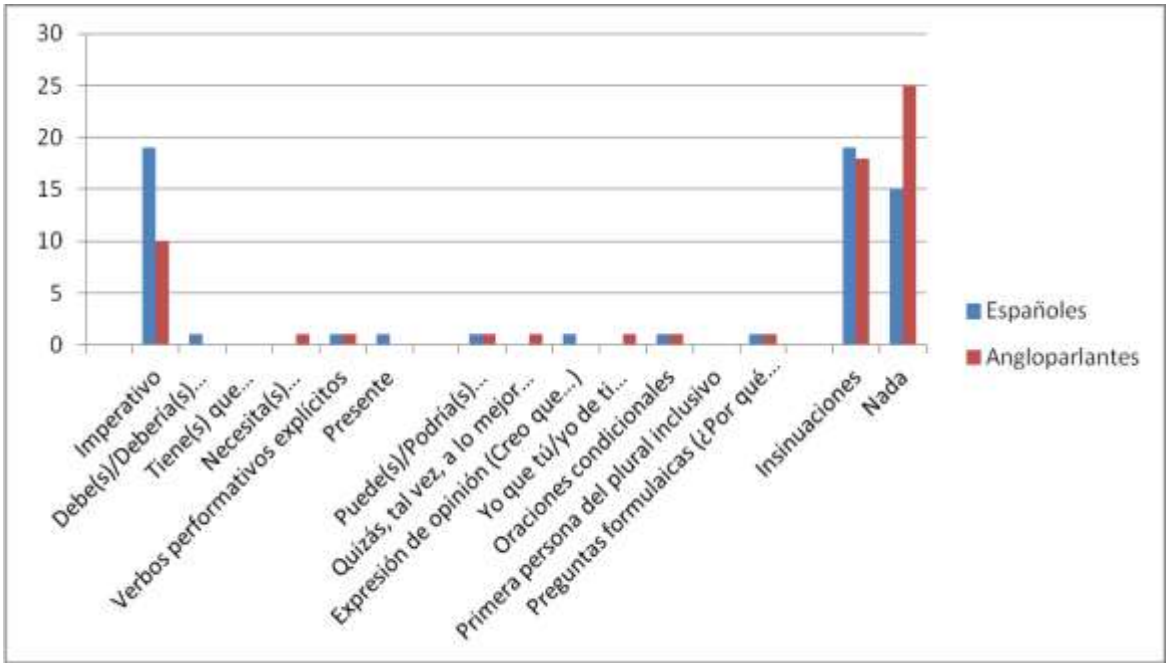
Españoles

- "Anímate a opinar algo. No te preocupes que, además, a este profesor le gusta que participemos"; "Tío, no seas tonto y participa, que sabes mucho y te equivocas mucho menos que cualquiera de nosotros"; "Siempre fumando, eh…"; "Oye, tío, dale caña al debate que está un poco soso"; "Hombre, si el resto las llevas bien, yo intentaría sacarla, aunque es jodida que te cagas".

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Angloparlantes

- "¿Qué piensas sobre este tema? Es un tema muy discutido, ¿no?"; "Amigo, habla más si quieres recibir los puntos de participación"; "No deberías fumar. Es malo para tu salud"; "Esta asignatura es bastante difícil. Yo recomiendo que tomes una aspirina"; "Puedes contestar las preguntas para recibir una buena nota".



Gráfica IV. = Poder social

Como se observa en las gráficas V y VI, el empleo de estas estrategias por parte de ambos grupos permite establecer sus preferencias en torno al tipo de consejo que prefieren utilizar ante un interlocutor de igual poder social. El más seleccionado por los españoles con un 36% es el directo, mientras que los angloparlantes prefieren no dar ningún consejo en el 42% de las situaciones. En cambio, el consejo indirecto no convencional se sitúa en segundo lugar en ambos casos, puesto que los españoles lo emplean en un 32% y los angloparlantes en un 30%. Por último, ambos grupos prefieren el consejo indirecto convencional con un 7% en los españoles y un 8% en los angloparlantes.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Gráficas V y VI. = Poder social

Los informantes pueden optar por no emitir ningún consejo debido a razones muy diversas. En ese sentido, con el objetivo de extraer más datos que nos permitan obtener una visión más global y detallada sobre su producción como acto de habla, aquí se recogen algunas de las causas preponderantes argumentadas por los informantes de ambos grupos:

Angloparlantes

- Vergüenza: "Soy tímido"; "No quiero causarle vergüenza"; "Es una situación incómoda".
- Confianza: "No es mi problema y no quiero preguntarle sobre su vida".
- Falta de interés: "It is not my business to tell her what to do"; "None of my business"; "No me importa y es el problema de él/ella".
- Evitar molestar: "No quiero molestarle"; "He is busy working".

Españoles

- Vergüenza: "Me daría vergüenza";
- Confianza: "No mencionaría que terminamos tarde porque no tengo la suficiente confianza necesaria como para decírselo"; "No soy muy lanzado a decir las cosas con profesores";
- Falta de interés: "Si le gusta fumar que lo haga. A mí no me molesta". "No es de mi incumbencia".
- Evitar molestar:
- Otros: "Hay que mantener la distancia entre profesor y alumno"; "Miraría a otro lado".

En los casos tanto de mayor como de igual poder social se recogen estrategias exclusivamente utilizadas por un grupo. Cuando se trata de dar un consejo a un interlocutor de igual poder social, la formas *Necesita(s)* y *Quizás*, *tal vez*, *a lo mejor* solo aparecen en angloparlantes, mientras que *Debe(s)* / *Debería(s)*, en verbo en forma del presente y la expresión de opinión *Creo que…* / *Pienso que…* solo recogen en las muestras extraídas a los españoles. Al

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

mismo tiempo, estas mismas formas son las únicas que aparecen en ambos grupos con interlocutores de mayor poder social. No obstante, se debe añadir Yo que tú / Yo de ti entre las producciones de los angloparlantes.

En lo que concierne a las preferencias por el tipo de consejo, las gráficas VI y VII muestran que el más seleccionado por los españoles es el directo con una representación del 36%, mientras que los angloparlantes prefieren no emitir ningún consejo en un 42% de las situaciones. Por su parte, el consejo indirecto no convencional se encuentra en segundo lugar tanto para españoles como para angloparlantes con un porcentaje del 32% y 30% respectivamente. Por último, se halla el consejo indirecto convencional con 7% para los españoles y un 8% para los angloparlantes.

Las muestras analizadas indican que el poder social ejerce una influencia muy similar en ambos grupos solo en las producciones de consejos ante un interlocutor de mayor poder social. En estas situaciones, los dos grupos prefieren no dar ningún consejo, puesto que se muestra como la opción más elegida entre las posibles respuestas o, en su caso, realizan comentarios o insinuaciones. El resto de estrategias posee una representatividad mucho más reducida. En cambio, cuando se trata de un interlocutor de igual poder social, mientras que los angloparlantes apenas muestran variación en sus estrategias, los españoles se decantan por los comentarios o insinuaciones e imperativos en la misma proporción. Así pues, según la taxonomía de estrategias tomada para el estudio, los españoles prefieren el consejo indirecto no convencional ante interlocutores de mayor poder social, pero se inclinan por el consejo directo si el interlocutor posee el mismo poder social.

3. CONCLUSIONES

Una vez analizados los datos extraídos de la muestra de los informantes, cabe responder a la pregunta de investigación:

- ¿Cómo influye el poder social en la selección de estrategias de cortesía en la producción de consejos que emplean los universitarios angloparlantes APl y los universitarios españoles?

Los angloparlantes emplean un total de seis estrategias diferentes ante un interlocutor con mayor poder social, mientras el repertorio se amplía a nueve cuando se dirigen a alguien de igual poder social. Por tanto, en total usan nueve estrategias distintas entre las que son los comentarios e insinuaciones los más empleados con cuarenta apariciones. Sin embargo, la alternativa de no ofrecer ningún consejo es la más seleccionada, puesto que aparece en cuarenta y nueve casos.

En definitiva, teniendo en cuenta el cómputo global de las estrategias, podría concluirse que los angloparlantes se decantan por no dar consejos o, en su caso, realizar comentarios o insinuaciones, lo que parece confirmarse si se

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

atiende a las preferencias sobre los tipos de consejos, donde no dar consejos a un interlocutor de mayor poder social representa un 40% y el consejo indirecto no convencional un 32% frente al 18% y al 10% del consejo indirecto convencional y el consejo directo respectivamente. Ocurre lo mismo cuando se trata de un interlocutor con el mismo poder social, puesto que la ausencia del acto de habla en cuestión supone un 42%, mientras que el indirecto no convencional aparece con un 30%, un 20% para el directo y el indirecto convencional posee un 8% de las respuestas.

Los españoles muestran una distribución muy similar con la presentación de las mismas estrategias. Sin embargo, destaca la ausencia de uso de formas en imperativo con interlocutores de mayor poder social frente a la aparición de cuatro casos en los angloparlantes. Asimismo, a diferencia de los angloparlantes, utilizan formas del presente y expresiones de opinión. La opción de no ofrecer ningún consejo es la más utilizada en su conjunto con cuarenta y nueve casos al igual que los angloparlantes. Ahora bien, muestran un número mayor de comentarios e insinuaciones cuando se trata de una situación con interlocutores del mismo poder social. Por tanto, estos también muestran una mayor tendencia a no producir ningún consejo, o insinuaciones o comentarios frente a otras posibilidades.

Se recoge un número determinado de estrategias que solo aparece en un único grupo. Las estructuras Debe(s) / Debería(s), la forma del presente y la expresión de opinión Creo que… / Pienso que… solo se recogen en las producciones de los españoles en los casos en los que el interlocutor posee el mismo poder social, mientras que las formas Quizás, tal vez, a lo mejor aparecen solo en los angloparlantes. Por su parte, cuando se trata de un interlocutor de mayor poder social, las mismas estrategias conservan la exclusividad en ambos grupos, salvo las formas Yo que tú / Yo de ti, que también aparecen en los angloparlantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bordería García, A. M. (2006). *The acquisition of pragmatics in Spanish as a foreign language: interpreting and giving advice*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Iowa.

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

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

Goldsmith, D. y Fitch, K. (1997). The normative Context of Advice as social support. *Human Communication Research*, 23 (4): 454- 477.

Haverkate, H. (1994). La cortesía verbal. 1ª ed. Madrid; Editorial Gredos.

Hernández Flores, N. (1999). Politeness ideology in Spanish Colloquial conversation: the case of advice. *Pragmatics*, 9 (1): 37-49.

Hinkel, C. (1997). Appropiatness of advice: DCT and Multiple choice data. *Applied Linguistics*, 18 (1). http://applij.oxfordjournals.org/content/18/1/1.full.pdf+html

Koike, D. A. (1997). Negation in Spanish and English suggestions and requests: mitigating effects? Journal of Pragmatics, 21: 513-526.

Martínez Flor, A. (2003). Non native-speaker´s production of advice acts: the effects of proficiency. *Revista española de lingüística aplicada*, 16: 139-153.

Matsumura, S. (2001). Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialization. *Language and Learning*, 51 (4): 635-679.

WHAT'S IN A STUDENT'S MIND WHEN LISTENING? INFERENCES IN PROCESSING SPOKEN INFORMATION

Carlos González Barcenilla
Escuelas Oficiales de Idiomas, Comunidad de Madrid
cgonzalez15@hotmail.com

RESUMEN
Los procesos de inferencia has sido contemplados por muchos autores como una de las estrategias utilizadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras y, más específicamente, en la comprensión oral. El presente artículo explica un experimento que fue llevado a cabo en un grupo de adultos principiantes y "falsos principiantes" en una Escuela Oficial de Idiomas de Madrid. La intención de dicho experimento era comprobar si este tipo de estudiantes eran capaces de hacer inferencias mientras completaban tareas de comprensión oral, además de desvelar los procesos mentales involucrados en estas inferencias. Primero se explica brevemente el marco teórico que fundamentó el experimento, seguido de sus objetivos, metodología y conclusiones finales. Finalmente, el artículo incluye una sección sobre un experimento posterior que está relacionado y que aún está por concluir.

Términos clave: estrategias de aprendizaje de lengua extranjera, estrategias de comprensión oral, inferencias.

ABSTRACT
Inferencing processes have been contemplated by many authors as one of the strategies used in FL learning and, more specifically, in listening comprehension. The present article gives an account of an experiment which was carried out in a group of adult beginners and "false beginners" in a State Languages School for Adults in Madrid ("Escuela Oficial de Idiomas"). The purpose of such experiment was to check whether this type of students were able to make inferences when completing listening comprehension exercises, as well as to uncover the mental processes involved in such inferences. After providing the general theoretical background the article briefly explains the whole process, consisting of the research objectives, methodology and final conclusions. Finally, the article includes a section on some further research which is still in progress.

Keywords: FL learning strategies, listening strategies, inferences

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. THEORETICAL FRAMEWORK

Listening comprehension is an intricate process in which many overlapping mechanisms are interrelated. Different models attempting to explain such process in three stages have been provided by Underwood (1989), Anderson (1983, 1985 and 1995) and Rost (2005), among others. Anderson identified these stages as *perception, parsing* and *utilization*. Afterwards, Rost provided a different approach by referring to them as *decoding, comprehension* and *interpretation*. These models have been relevant to understand the different difficulties and mental processes that learners experience when listening.

These mental processes may occur in form of *language learning strategies*, a term which has been defined by different scholars such as Faerch and Casper (1983:67), Richards and Platt (1992:209), Stern (1992:261) and Griffiths (2008). These definitions share a common understanding: learning strategies are mental mechanisms which are activated when learners experience some challenge in their language learning. These challenges are inherent in every language learning process and may occur in a wide range of situations, such as when internalising a language form or when trying to communicate with an interlocutor.

Strategies for language learning include *listening strategies*. Clark & Clark (1977) are probably among the first authors in using the term "strategy" in listening comprehension. Listening strategies are used by native-speaker listeners, and they referred to them as instruments used in an improvisatory manner in order to recover meaning. The difference between native and non-native speakers' use of listening strategies was investigated by Conrad (1981 and 1985, in Berne 2004), who pointed out that the cues to comprehend speech are used differently by the two groups of language users: the results from such research reveals that native speakers tend to use semantic cues in order to process speech, whereas non-native speakers get hold of the meaning of a spoken text by syntactic cues.

Focusing on listening strategies, eleven types of cognitive strategies were distinguished by Vandergrift (1997b), among which we find *inferencing strategies*. These are defined by the author as "the use of information within the text or conversational context to guess the meanings of unfamiliar language items associated with a listening task, to predict outcomes, or to fill in missing information" (1997b: 393).

Inferencing is contemplated in various pieces of work, such as the ones carried out by Rubin (1981), O'Malley et al. (1985, 1990), Vandergrift (1997b) and Goh (2000). Its relevance in speech comprehension has been stated by authors such as Eysenck and Keane (1995), Vandergrift (1999) and Goh (2000). However, a study that specifically deals with how learners activate inferential processes in listening has not been found. Such necessity is reinforced by its pedagogical relevance, stated by Vandergrift (1999), Mendelsohn (1994) and Richards (2008). Thus, the present article will give an

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

account of our experiment, which aimed to check if adult beginners and "false beginners" could make inferences in listening comprehension and, if they could, how they made them.

2. RESEARCH OBJECTIVES

The experiment aimed to find out whether adult beginners and "false beginners" can make inferences to complete listening tasks, basing on linguistic and non-linguistic information available to them. We also wanted to check if these learners could use the variety of inferences contemplated in our research.

Moreover, our experiment is not only concerned with whether this type of students can make inferences; it also aimed to find out how they use them. Therefore, we wanted to know the specific mental processes that learners follow while making these inferences in as much detail as possible. We also attempted to find out the extent to which such inferences can be used and whether they are used when expected. Finally, the experiment also attempted to uncover whether some types of inferences predominate over the others and, if they do, which ones.

3. METHODOLOGY

3.1.The instruments

The data was collected by means of three interrelated instruments: inference typology, activity sheet and retrospective protocol. The typology identifies and classifies inferences, the activity sheet shows whether the expected inferences were made, and the retrospective protocol reveals the mental processes that had taken place while completing the activities.

3.1.1. Typology of inferences

This typology was of high relevance for our experiment, because it was the basis for the subsequent design of the activities and the protocol sheet. It was based on the ones which had been designed by Haastrup (in Faerch and Kasper 1987, p 199) and Vandergrift (1997b, p 393). Our typology distinguishes *linguistic inferences, co-textual inferences, pragmatic inferences* and *schematic inferences*.

Linguistic inferences are based on the speakers' knowledge about the language which is used in the auditions; such knowledge may belong to the phonological, morphological, lexical or syntactic levels of the target language, or also to their own language or another FL. For co-textual inferences the listener uses specific parts of an interaction or discourse in order to interpret the message. Pragmatic inferences are based on the knowledge about the time, place and relationship among the speakers in order to understand the

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

auditions. Finally, schematic inferences rely on the knowledge about the world or specific knowledge about a topic in order to process spoken information.

Both bottom-up and top-down processes can be identified in this typology. On one hand, linguistic and co-textual inferences require the listener's perception of specific forms, being considered as bottom-up processes. On the other hand, pragmatic and schematic inferences are recognized as top-down processes, because they need the cues which are readily available to listeners regardless of their language competence.

3.1.2. Listening tasks

Sixteen tasks based on six auditions were elaborated. The listening tasks mainly consisted of filling gaps and answering questions. The elaboration of these tasks was based on the inference typology. The auditions were non-authentic and specifically designed for teaching purposes, since they were extracted from A1 coursebooks.

The following two tasks are based on an audition which consists of a quiz show. In this quiz show the contestants try to find out Phil's job, which is not said in the audition. The objective of the listening task is to find out if listeners were able to make linguistic and schematic inferences:

1. Is Phil sure he wears a uniform? *(expected answer: no, he isn't)*
2. What's Phil's job? *(expected answer: footballer)*

In task 1 the listeners are expected to recognize the hesitant intonation that Phil uses when answering a question from a contestant ("Do you wear a uniform?"), from which they may infer that Phil is not sure he wears a uniform. Moreover, the objective of task 2 is to check whether students can use their linguistic and schematic knowledge: for the first type the subjects are expected to perceive the key forms that they need in order to infer Phil's job, which are the questions that the contestants ask him. As for the schematic inference, they are supposed to use their general knowledge about the job "footballer" in order to give such answer.

3.1.3. Retrospective protocol

The answers that the listeners give in the activities were not enough on their own, as they did not reveal any mental process that had been carried out while completing the listening activities. These activities only focus on the product, but they do not provide any evidence about the details of the inference process; this is why such activities needed to be supplemented by a protocol sheet.

The protocol sheet consisted of sixteen set of options, one for each activity. Six or seven different options were presented in each set, describing the possible mental processes which could take place in the listeners' mind

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

when completing the listening tasks. The subjects were expected to choose the option which best described their mental process; however, if these failed to do so, they had the choice to explain it themselves by filling in the "blank option" (the last one in each set). The following are the sets in the protocol sheet for the two activities above:

1
A. Supe que no estaba seguro porque lo decía con una entonación que no expresaba seguridad.
B. Supe que no estaba seguro porque, además, entendí como decía "a kind of uniform".
C. No fui capaz de identificar a Phil, así que no puse nada/respondí incorrectamente.
D. Respondí correctamente pero lo puse "a boleo".
E. Lo dejé en blanco porque....
F. Respondí incorrectamente porque...
G._____

2
A. Supe cuál era su profesión porque por la información que iban dando fui capaz de deducirlo.
B. Sabía que hablaban de su profesión y entendía cosas sueltas, pero me faltaba información para deducir que era futbolista.
C. Comprendí la audición bastante bien, pero no fui capaz de deducir su profesión.
D. Lo dejé en blanco porque....
F. Respondí incorrectamente porque....
F._____

These two sets do not only show the expected inferences considered (options A and B for both tasks), but also other possible mental processes from which they would fail to provide the expected answer.

3.2. Administration

The participants in the experiment were a group of twenty first year students in the State School of Languages for adults ("Escuela Oficial de Idiomas") in Valdemoro. Because the resulting data was too much to handle, it was decided to select what was provided by eight of these subjects. The experiment was conducted in two separate sessions, with only one day in between. In the first session subjects were told to complete the listening tasks by listening to each one of the six auditions twice. After listening to the six auditions and completing all the tasks, they were asked to return their activity sheets.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

In the second session the subjects were given their activities back and were played the auditions only once, in order to "bring them back" to the completion of the activities two days before. Besides, they were asked to complete the protocol sheet by choosing the option which best described the process they had experienced when they completed the activity, or by explaining in Spanish their process in the final gap if none of the options were accurate.

3.3. Data analysis

The data from both the activity and the protocol sheets was recorded in an excel book, one for each spread sheet. Every activity was noted on these spread sheets, with their corresponding answers. The spread sheets showed the answers and protocol options, providing the contrast between the ones expected and the ones given. A column for additional comments was also included. The following extract shows an example of a subject who succeeded in giving the expected answer and in making the expected inference for activity 1, which has previously been mentioned:

activity	Expected answer	Expected types	Given answer	Given types	comment
1 Is Phil sure he wears a uniform?	No, he isn't sure	Linguistic (phonology)	"No"	Linguistic (phonology)	The student was able to make use of the phonological cue in order to make the inference.

Starting from the left column, this extract shows that this activity expected a specific answer ("no, he isn't sure) resulting from an expected type of inference (linguistic). It is revealed that this subject met our expectations, because the answer he gave and the inference he made coincide with the expected ones. The evidence which proves such inference is provided by the fact that he chose option B in the protocol sheet. Besides, a comment on the result was written in the corresponding column.

However, many subjects did not provide correct answers. The following extract shows an example of a subject who failed to make the expected inference and, subsequently, to give the expected answer:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

activity	Expected answer	Expected types	Given answer	Given types	comment
2 What's Phil's job?	footballer	linguistic schematic	"cajero de banco"	linguistic	The subject explains the following: "sabía que hablaban de su profesión y entendía cosas sueltas, pero me faltaba información para deducir que era futbolista". This reveals that there was an attempt to make a global use of the text. However, it is not revealed which forms were recognized and why the answer was given.

In this case the subject was expected to make both linguistic and schematic inferences (expected types) in order to give "footballer" as an answer. However, he failed to use his schematic knowledge (given types), so he provided an incorrect answer (given types). The comment shows none of the options presented were satisfactory for the subject, so he used the gap in the last option of the protocol sheet in order to explain his process: this reveals that although he perceived some of the key forms, he could not draw a successful conclusion, as shown in the given answer ("cajero de banco").

All the answers provided by the eight subjects were processed for a qualitative and quantitative analysis. To explain the quantitative analysis very briefly, every participant was expected to make 29 inferences, some of these belonging to the same type. In total, 232 inferences were expected to be made by the eight participants, being 85 out of these 232 successful. As for the qualitative analysis, some conclusions which answer our hypothesis and research questions could be drawn. Such conclusions will be accounted for in the next section.

4. CONCLUSIONS

The evidence shows that adult beginners and false beginners have the ability to make inferences, being able to complete 37.05% of them. It is also revealed that they can use them diversely, which means that all the different types which are distinguished in our typology were made.

Moreover, inferences do not operate separately; they are interdependent processes which support one another according to the requirements of the task. A primary or a secondary role can be assigned to these inferences; they may be relevant in order to construct meaning, or they may reinforce or reassure another one which is essential in order to construct meaning.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Qualitative analysis also shows that many possible mental processes which lead listeners to give their answers are possible; in many cases the subjects provided an expected answer by making an expected inference, but it was also shown that correct answers were given from unexpected inferences. Furthermore, incorrect answers do not necessarily result from unexpected inferences; evidence shows various reasons such as perceiving the key form correctly but carrying out an inaccurate mental process, or failing to perceive the key form which should lead them to complete the task successfully.

In general, the evidence reveals this group of learners have the ability to make top-down inferences (linguistic and co-textual types) in their listening comprehension; however, they also show high ability to use extralinguistic information in order to construct meaning out of spoken language, which characterizes bottom-up processes. It is also shown that they have some difficulty in using some inferences which rely on the perception of some language forms; maybe because this perception is out of their language competence, or maybe because of their lack of instruction in the use of cognitive strategies in listening comprehension.

5. FURTHER RESEARCH

A subsequent experiment which aims to analyze the implications of inferencing when completing listening tasks has just been carried out. Some general aspects on the theoretical framework, objectives, participants and methodology are hereafter explained.

5.1.Theoretical framework

For this later experiment a different approach was taken for the theoretical framework; instead of focusing on strategic competence the three types of inferences according to the field of pragmatics have been considered. These are *implicatures, presuppositions* and *entailments*.

Implicatures occur when an utterance means more than its semantic content, because its meaning depends on contextual factors; such phenomenon takes place when a speaker flouts any of the four maxims of the cooperative principle, proposed by Grice in 1975 (quality, quantity, relevance and manner). Thus, the speaker assumes that the hearer will use their knowledge of the world in order to interpret their utterance. As for presuppositions, Yule (1996: 25) explained that it is something the speaker assumes to be the case prior to making an utterance. Regarding entailments, Crystal (1998: 136) defined them as "relations between pairs of sentences such that the truth of the second sentence necessarily follows from the truth of the first". In many cases it is based on semantic relations between words. (As'ad Ja'far, p 4).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

5.2. Objectives

This research aimed to the following:

-Find out whether adult students on intermediate level are able to use these inferences in order to complete listening tasks based on authentic material, without any prior instruction.

-Uncover whether it is possible to train adult students on intermediate level to use these inferences, so that they can complete listening tasks which are above their language competence.

-Reveal the extent to which the instruction in these inferences helps this type of students to complete listening tasks which are above their language competence.

-Analyze the impact of such training by contrasting the performance of the experimental group to the performance of the control group.

5.3. Participants and methodology

The experiment has been carried out in two groups of "Intermedio 1" (B1.1 level) students in the State School of Languages for Adults ("Escuela Oficial de Idiomas") in Tres Cantos. One of these groups was selected to be the experimental, and the other the control one.

A series of listening activities have been used along the academic year in order to collect data. These activities are divided into diagnostic, instructional and final activities. For this research authentic material has been used, because scenes from different films were selected as audios. The objective of these activities was not only to collect data, but also to instruct individuals in the use of pragmatic inferences (entailment, presupposition and implicature). The impact of such instruction was to be subsequently measured in the final activity, applied in both groups.

This research is still in progress because the data has just been collected but it has not been processed and analyzed yet, so the objectives indicated in the corresponding subsection will be met in the future.

BIBLIOGRAPHY

Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Berne, J. E. (2004). Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. *In Foreign Language Annals, 37* (4): 521-531

Clark, H.H. and Clark, E. (1977). *Psychology and Language.* New York: Hartcourt, Brace, Jovanovitch.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Crystal, D. (1998). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics.* Oxford: Blackwell Publisher Ltd.

Faerch, C. and Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication.* Longman.

Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28: 55-75.

Grice, H. Paul. (1975). Logic and conversation. *In Peter Cole and Jerry Morgan, eds., Syntax and Semantics, volume 3*: Speech Acts, 43–58. New York: Academic Press.

O'Malley, M., & Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. and Platt, J.(1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rost, M. (2005) Listening. In Eli Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* London: Routledge.

Rubin, J. (1981). The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics,* 1, 117-131.

Underwood, M (1989). *Teaching Listening (Longman Handbooks for Language Teachers).* New York, USA: Longman Group.

Vandergrift, L. (1997b). The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals* 30, 3. pp. 387-409.

Wenden, A. and J. Rubin, eds. (1987). *Learner Strategies in Language Learning.* London: Prentice Hall.

Yule, George (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press, 1996.

USO DEL MATERIAL COMPLEMENTARIO EN CLASE, ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

Carmen Hernández Alcaide
Universidad Nebrija
chernan@nebrija.es

RESUMEN
Este trabajo forma parte de otra investigación cuyo objetivo era proponer una secuencia de actividades para trabajar los conectores condicionales. Este estudio surge al plantearnos las razones por las que los profesores de español como lengua extranjera (ELE) empleamos material complementario en clase al tratar los conectores condicionales, así como el tipo de actividades que proponemos para complementar los manuales. Nuestro objetivo fue comprobar si los profesores complementan el manual de clase y averiguar las causas por las que lo usan. Para realizar la investigación, planteamos las preguntas de manera general y no las enfocamos a los conectores condicionales. Para obtener la información, diseñamos un cuestionario que pasamos a profesores nativos y no nativos de español que trabajaban en diferentes países. Los resultados obtenidos nos aportaron información sobre el tipo de actividades que se debe incluir en la secuencia didáctica.

Palabras clave: actividad, material complementario, secuencia didáctica

ABSTRACT
This study is part of another investigation whose objective was to propose a sequence of activities to work the conditional connectors in Spanish as Foreign Language (SFL). The starting point of this research emerges from the following questions: why teachers employ complementary material in class when they work with conditional connectors, and what type of activities they use to complement the student-book. Our objective is to check if SFL teachers use other didactic resources apart from the student-book and the reasons why they use this extra material. To carry out this study we present the research questions from a general point of view and we do not focus on the conditional connectors. We designed a questionnaire that was filled out by native and non-native teachers of Spanish that work in different countries. The results gave us information about the type of activities that should be included in the didactic sequence.

Keywords: activity, complementary material, sequence of activities

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos forma parte de la investigación realizada para una tesis doctoral[1], cuyo objetivo general era proponer una secuencia didáctica que facilitara la utilización de la construcción lingüística *conector + presente de subjuntivo* para expresar condición. Esta investigación principal surge al observar, a lo largo de muchos cursos, que los estudiantes, una vez estudiada dicha estructura, no la empleaban y seguían usando la construcción *si + presente de indicativo* en sus producciones orales y escritas. Esto nos llevó a plantearnos si podía deberse al tipo de actividades realizadas y si debíamos diseñar unas actividades que permitieran al estudiante llegar a producir esta construcción en sus enunciados. Antes de diseñar las actividades, planteamos tres estudios previos con el fin de recabar información sobre el tipo de actividades que debíamos incluir. En el primero verificamos que la dificultad para aprender esta estructura lingüística radicaba en el uso del conector y no en el modo verbal. En el segundo comprobamos que la mayoría de las actividades propuestas en los manuales no estaban enfocadas a la práctica de estos conectores ni de esta construcción. En el tercero nos planteamos la razón por la que los profesores empleaban material complementario, ya que esta información nos ayudaría a conocer las necesidades de los profesores y nos permitiría saber el tipo de actividades que debíamos incluir en la propuesta. Para comprobarlo nos planteamos verificar si los profesores utilizaban material complementario, y en caso de que la respuesta fuera afirmativa, averiguar las causas: considerar insuficientes las actividades propuestas en los manuales, considerar que faltan actividades significativas y que la secuencia no es adecuada, etc. Aunque el origen de este trabajo y el tema de la investigación general era la construcción condicional, quisimos plantear preguntas generales y no enfocadas a este contenido lingüístico porque pensamos que obtendríamos más información sobre las actividades que los profesores necesitaban en cuanto a tipología, objetivos, etc., y de esta manera los profesores podían contestar lo que consideraran conveniente.

2. DISEÑO DE MATERIAL COMPLEMENTARIO

En este trabajo presentamos este último estudio. Para su realización nos basamos en las recomendaciones de Borrego Ledesma (2001) y Santos Gargallo (1993) a partir de un estudio de Análisis de Errores. El objetivo general de la investigación era proponer una serie de actividades secuenciadas por lo que era importante tener en cuenta los errores producidos por los estudiantes y el material utilizado como sostiene Santos Gargallo (1993:120-122) ya que esto aporta la información necesaria para desarrollar nuevos materiales. También Borrego Ledesma (2001: 98-99) sugiere que antes de complementar un material o sustituirlo, se revise el utilizado para estudiar el contenido lingüístico tratado y detectar la dificultad de dicho contenido

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

lingüístico. Pero también tuvimos en cuenta las nuevas tendencias para enseñar gramática en el aula, y partimos de que no se pueden enseñar las construcciones gramaticales de forma aislada sino que se debe establecer una relación entre forma y función (input estructurado, output estructurado, y sensibilización lingüística).

Rutherford y Sharwood Smith (1985:274) proponen que las actividades proporcionen las herramientas necesarias para que el estudiante pueda usar el contenido lingüístico objeto. Este enfoque guía al estudiante hacia una reflexión consciente sobre el funcionamiento de una determinada forma lingüística antes de que el alumno la produzca, sirviendo así de puente entre el conocimiento explícito y el implícito. Además, las actividades deben estar dirigidas hacia la comprensión del funcionamiento de la forma lingüística objeto con el fin de que el estudiante pueda llegar a ser consciente de la forma.

Nosotros quisimos añadir a esto las carencias detectadas por los profesores tanto en el contenido de las actividades como en la tipología.

3. MÉTODO

La investigación realizada es de tipo descriptivo, exploratorio, cualitativa-cuantitativa.

Para obtener la información, diseñamos un cuestionario que constaba de cuatro partes para que lo cumplimentaran profesores de ELE (Tabla 1). En la primera parte pedíamos que mencionaran el país en el que trabajaban y la ciudad. En la segunda, los manuales con los que trabajaban o habían trabajado, y si utilizaban material complementario con dichos manuales. Para responder a esta cuestión, tenían que marcar la casilla *sí* o *no.* En caso de que lo usaran también, también tenían que decir si lo tomaban de material publicado o no. En la tercera parte tenían que señalar las causas por las que lo empleaban y también debían marcar la casilla *sí* o *no.* En la cuarta parte, *Observaciones,* podían añadir otras causas o comentar cualquier cuestión que consideraran pertinente.

Una vez diseñado el cuestionario, lo cumplimentaron profesores de español de diferentes nacionalidades, que trabajaban en diferentes países y con diferentes años de experiencia. Después de recoger los cuestionarios, más de cien, seleccionamos los que contenían la información sobre los manuales de nivel avanzado analizados en el estudio dos y que por tanto, eran con los que trabajamos en la investigación general. Por tanto, desechamos los que no tenían información sobre ellos y también aquellos en los que no se especificaba el nivel: *Gente, Español sin Fronteras, Español Lengua Viva,* etc. El total de cuestionarios seleccionados fue de sesenta y cinco.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

¿Utiliza material complementario?

INFORMANTE:_____

PAÍS EN EL QUE TRABAJA: _____ CIUDAD: _____

MATERIALES CON LOS QUE TRABAJA O HA TRABAJADO. Indique también el trabajo de casa, en caso de que ponga deberes:

Manuales con los que ha trabajado o trabaja	¿Ha utilizado o utiliza material complementario?	
	SÍ	NO
1.		
2.		

Cuando usa material complementario, ¿lo toma de otros materiales publicados? _____

Por favor, piense las respuestas antes de contestar.

Usa material complementario:

	Sí	**No**
1. Para no trabajar siempre con el mismo libro.		
2. Para realizar actividades más lúdicas.		
3. Por echar en falta actividades libres.		
4. Por echar en falta actividades controladas.		
5. Por considerar que faltan actividades centradas en el uso.		
6. Por considerar que faltan actividades significativas.		
7. Por considerar que no son suficientes las actividades propuestas en el manual.		
8. Por considerar que la secuencia didáctica no es adecuada.		

Otras razones:

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Tabla I. Cuestionario

A continuación, se diseñaron tres tablas en el programa informático *Excel* para recoger la información obtenida, una para cada parte del cuestionario. En la primera apuntamos si los informantes empleaban o no, material complementario con los manuales mencionados. En la primera columna introdujimos el manual, en la segunda el número total de informantes sobre ese manual, en la tercera si habían contestado que *sí* utilizaban material

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

complementario; y en la cuarta si habían contestado *no.*

El procedimiento para recoger la información sobre si el material complementario era tomado de otros materiales publicados o era diseñado por el informante, fue el mismo, pero debido a las respuestas encontradas, se introdujeron dos columnas: *a veces* y *no sabe / no contesta*.

En la tercera tabla recogimos las razones por las que los profesores utilizaban material complementario y también introdujimos dos columnas: *a veces* y *no sabe / no contesta* debido a las respuestas encontradas.

3. RESULTADOS

En los resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario, puede verse que el noventa y ocho por ciento de los informantes usa material complementario con todos los manuales. Solamente el dos por ciento no lo utiliza: en *Nuevo Español sin Fronteras 3*, de un total de diecisiete informantes, uno de ellos, seis por ciento; en *Gente 3*, de un total de veinte informantes, solo dos de ellos, el nueve por ciento del total, no utiliza material complementario.

Manuales	**Informantes**	**Sí**		**No**	
		Nº I	**%**	**Nº I**	**%**
Español 2000	5	5	100**%**	0	0**%**
Nuevo Español sin Fronteras 3	17	16	94**%**	1	6**%**
Es Español 3	4	4	100**%**	0	0**%**
Nuevo Ven 3	17	17	100**%**	0	0**%**
Gente 3	22	20	91**%**	2	9**%**
Redes 3	3	3	100**%**	0	0**%**
En Acción 3	3	3	100**%**	0	0**%**
Sueña 3	28	28	100**%**	0	0**%**
Sueña 4	24	24	100**%**	0	0**%**
Planeta 4	24	24	100**%**	0	0**%**
Español Lengua Viva 3	5	5	100**%**	0	0**%**
Español Lengua Viva 4	5	5	100**%**	0	0**%**
Total	**157**	**154**	**98%**	**3**	**2%**

Tabla II. Resutados 2ª parte 1

Respecto a si el material complementario era propio o tomado de otros materiales publicados, el veintinueve por ciento recoge actividades de otros materiales, el ocho por ciento diseña sus propias actividades, y el cincuenta y siete por ciento menciona *a veces*. Un seis por ciento no contesta. Algunos encuestados en el apartado de *observaciones* comenta que diseña sus propias actividades cuando no encuentra las que necesita en materiales editados.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Informantes	Otros Materiales	Material Propio	A veces	NS/NC
65	19	5	37	4
100%	29%	8%	57%	6%

Tabla III. Resutados 2ª parte 2

En la tercera parte del cuestionario recogimos las causas por las que se empleaba material complementario. En la primera pregunta, *Para no trabajar siempre con el libro,* contestaron afirmativamente el cincuenta y nueve por ciento de los informantes y el doce por ciento no contestó. En la segunda pregunta, *Para realizar actividades más lúdicas,* el noventa y uno por ciento contestó *sí* y un seis por ciento no contestó. En la tercera pregunta, *Por echar en falta actividades libres,* el setenta y cinco por ciento contestó afirmativamente mientras que el catorce por ciento no contestó. En la cuarta pregunta, *Por echar en falta actividades controladas,* el cuarenta y ocho por ciento respondió que *sí,* el treinta y siete por ciento contesta negativamente, y el quince por ciento no contestó. En la quinta pregunta, *Por considerar que faltan actividades centradas en el uso,* el setenta y cinco por ciento contesta afirmativamente y el seis por ciento no responde. En la sexta pregunta, *Por considerar que faltan actividades significativas,* el cincuenta y uno por ciento, contesta afirmativamente, el treinta cinco por ciento negativamente, y el doce por ciento no contesta. En la séptima pregunta, *Por considerar que no son suficientes la actividades propuestas en el manual,* el ochenta por ciento responde sí mientras el tres por ciento no menciona nada. Y en la octava pregunta y última, *Por considerar que la secuencia didáctica no es la adecuada,* el sesenta y cinco por ciento contesta afirmativamente y el nueve por ciento, no contesta.

% de Informantes	**Sí**	**NO**	**NS/NC**	**A veces**
1. Para no trabajar siempre con el mismo libro	59%	29%	12%	0
	Sí	**NO**	**NS/NC**	**A veces**
2. Para realizar actividades más lúdicas	91%	3%	6%	0
	Sí	**NO**	**NS/NC**	**A veces**
3. Por echar en falta actividades libres	75%	14%	11%	0
	Sí	**NO**	**NS/NC**	**A veces**
4. Por echar en actividades controladas	48%	37%	15%	0
	Sí	**NO**	**NS/NC**	**A veces**
5. Por considerar que faltan actividades centradas en el uso	75%	19%	6%	0
	Sí	**NO**	**NS/NC**	**A veces**
6. Por considerar que faltan actividades significativas	51%	35%	12%	2
	Sí	**NO**	**NS/NC**	**A veces**

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

7. Por considerar que no son suficientes las actividades propuestas en el manual	80%	15%	3%	2%
	Sí	**NO**	**NS/NC**	**A veces**
8. Por considerar que la secuencia didáctica no es adecuada	65%	23%	9%	3%

Tabla IV. Resultados 3ª parte del cuestionario

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos nos aportan las razones por las que los profesores de español emplean material complementario. La razón principal es para usar material complementario, indicada por el noventa y uno por ciento de los informantes, es *para realizar actividades más lúdicas* (pregunta 2). La segunda razón es *Por no ser suficientes las actividades propuestas en el libro de texto* (pregunta número 7), el ochenta por ciento informantes han respondido afirmativamente. En tercer lugar se encuentran dos de las razones: *Por echar en falta actividades libres* (pregunta número 3) y *Por echar en falta actividades centradas en el uso* (pregunta número 5). En ambas preguntas, el setenta y cinco por ciento de los encuestados han respondido *sí*. Otra de las razones a la que han contestado afirmativamente el sesenta y cinco por ciento ha sido *Por considerar que la secuencia didáctica de las actividades no es adecuada* (pregunta número 8). Las causas en las que menos encuestados han respondido afirmativamente han sido: *Para no trabajar siempre con el libro* (pregunta número 1), cuestión a la que han contestado afirmativamente el cincuenta y nueve por ciento, y en *Por considerar que faltan actividades significativas* (pregunta número 6), a este punto han contestado *sí* el cincuenta y uno por ciento de los informantes; y por último, *Por echar en falta actividades controladas* (pregunta número 4), es la razón a la que menos encuestados han respondido de forma afirmativa, el cuarenta y ocho por ciento (48%) de los encuestados.

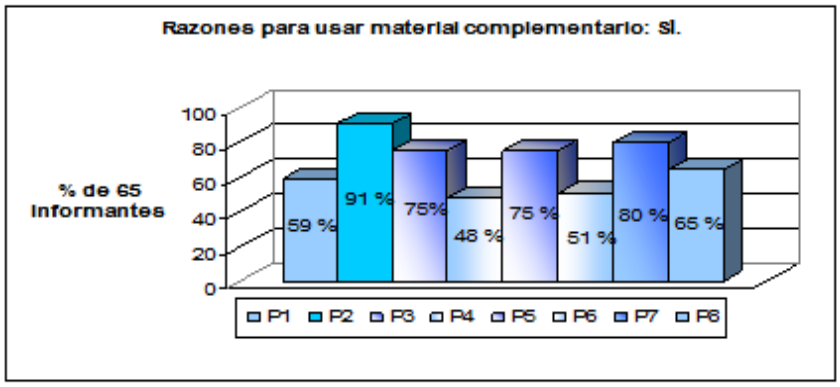


Figura 1. Razones para usar material complementario: *sí*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

La razón principal para utilizar material complementario, como ya hemos visto, es para realizar actividades más lúdicas. Esto nos hace plantearnos si se disocia actividad lúdica de actividad con contenido, es decir, ¿se puede combinar lo lúdico y el contenido lingüístico en una actividad o son excluyentes? La segunda razón ha sido por considerar que no son suficientes las actividades, pregunta que incluimos para conocer la opinión de los encuestados sobre el número de actividades que consideraban apropiados para aprender un contenidos lingüístico ya que no está establecido un número determinado.

Las preguntas que han recibido más respuestas negativas ha sido: *Por echar en falta actividades controladas, u*n treinta y siete por ciento de los informantes, y *Por considerar que faltan actividades significativas,* un treinta y cinco por ciento. Esas respuesta también llamaron nuestra atención y pensamos que quizás se siga asociando *actividad controlada* a actividad que se puede realizar de manera mecánica sin atender al significado

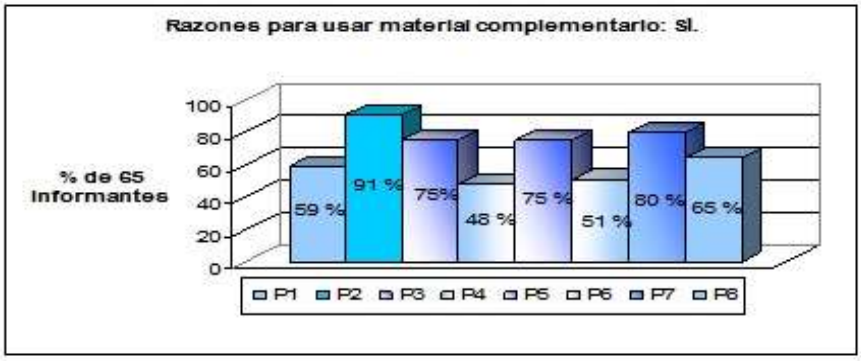


Figura 2. Razones para usar material complementario: *no*

Las preguntas que han sido menos contestadas por los encuestados han sido: *Por echar en falta actividades controladas* (quince por ciento), *Para no trabajar siempre con el mismo libro* y *Por considerar que faltan actividades significativas* (doce por ciento); y *Por echar en falta actividades libres* (once por ciento).

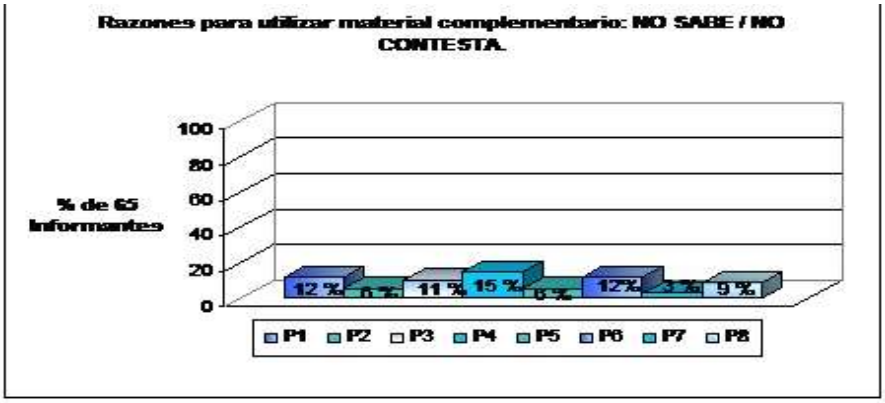


Figura 3. Razones para usar material complementario: *no sabe / no contesta*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Estos resultados, nos llevaron a planteamos si la causa de que no se respondiera a estas opciones podía deberse a que los encuestados no conocieran el significado de los términos de *actividad controlada* y *actividad significativa.*

5. CONCLUSIONES

El objetivo que nos habíamos planteado era verificar si los profesores de español empleaban material complementario y en caso de que lo utilizaran, conocer las razones por las que lo usaban. Los datos obtenidos nos confirmaron que los profesores utilizaban material complementario que diseñaban ellos mismos o que tomaban de materiales publicados.

Una vez analizadas las respuestas de los encuestados pudimos ver que las razones por las que los profesores emplean material complementario son: para realizar actividades más lúdicas, por considerar que no son suficientes las actividades propuestas en el manual, por echar en falta actividades libres y centradas en el uso. Según estos datos, se deben incluir este tipo de actividades tanto en los manuales como en las secuencias diseñadas por los profesores. Sin embargo, consideramos que, aunque solo el cuarenta y ocho por ciento de los encuestados indicó que echaba en falta actividades controladas y un treinta y siete por ciento, que no, consideramos que también se debe incluir este tipo de actividades porque son las que proporcionan las herramientas necesarias para llegar a producir los contenidos lingüísticos en los enunciados emitidos. Pensamos que el número de respuestas negativas podía deberse al rechazo actual hacia este tipo de actividades por considerar que se pueden realizar de manera mecánica y sin tener que entender el significado del enunciado; pero también podía deberse a que los manuales propongan un número de actividades de este tipo que el profesor considera no es necesario ampliar.

Todos estos datos y planteamientos nos condujeron a considerar que en una secuencia didáctica se deben incluir actividades significativas, centradas en el uso, tanto libres como controladas, pero que estas últimas deben estar ordenadas según el objetivo didáctico que se quisiera alcanzar: ayudar al estudiante a comprender el funcionamiento de la construcción lingüística objeto o familiarizar al estudiante con el contenido con el fin de que llegue a producirlo en las actividades de producción libre y en su habla espontánea.

Pero también somos conscientes de las limitaciones de esta investigación al no haber pedido que especificaran el tipo de actividad que echaban de menos en cada manual y al no habernos asegurado de que los encuestados comprendía toda la terminología empleada en el cuestionario.

A pesar de todo, los datos extraídos del cuestionario y del análisis de manuales realizado en el estudio dos, nos proporcionaron la información

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

necesaria para proponer actividades ordenadas según el objetivo didáctico, como ya hemos dicho.

NOTAS

1 Tesis doctoral de Carmen Hernández Alcaide (2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borrego Ledesma, I. (2001). "Errores y aprendizaje" en J. Gómez Asencio, y J.Sánchez Lobato dirs. *Forma. Formación de formadores nº 2. Interferencias, cruces y errores* (PP. 85-100). Madrid. SGEL.

Hernández Alcaide, C. (2010). *Explotación didáctica de algunos conectores discursivos con valor condicional. Propuesta de materiales.* (Tesis doctoral inédita). Universidad complutense. Madrid.

Lee, J. y VanPatten, B. (1995): Making Communicative language teaching happen. New York. Mcgraw-Hill.

Rutherford, W. y Sharwood-Smith, M. (1985): "Conciousness.raising and universal grammar" en Applied Linguistics, nº 6, 274-281.

Santos Gargallo (1993). *Análisis contrastivo. Análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva.* Madrid. Síntesis.

LA CONSIDERACIÓN DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA EN NUESTRAS CLASES DE ESPAÑOL: UN INSTRUMENTO ÚTIL PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y EL APRENDIZAJE DE NUESTROS ALUMNOS

Belén Huarte Gallego
Glendon College/York University
bhuartegallego@glendon.yorku.ca

RESUMEN
El conocimiento de la lengua materna o primera lengua de nuestros estudiantes como nos explican Lado (1957), Weinrich (1953), Ellis (1985) o Corder (1987) entre otros, nos hace anticipar las dificultades lingüísticas que probablemente nuestros alumnos van a presentar. Sin embargo, estos alumnos también traen ciertas ventajas de aprendizaje ya que aportan ciertos conocimientos adquiridos de la lengua.

La situación, por otra parte, en la que aprenden nuestros alumnos como es el caso de las clases universitarias con un número de horas limitadas para adquirir unos conocimientos específicos conlleva a que tanto el profesor como el alumno quieran sistematizar los diferentes saberes lingüísticos de la lengua meta.

En este estudio intentaremos exponer a través de ejemplos cómo la incorporación de la lingüística contrastiva nos puede ayudar a la formación de los materiales didácticos y por tanto a la mejora de la enseñanza. Se reivindicará la importancia que supone que el profesor de lengua española y el alumno tengan acceso a estos conocimientos con la ayuda de las diferentes investigaciones lingüísticas.

Palabras clave: lingüística contrastiva, pedagogía del español, formación currículum

ABSTRACT
Having knowledge of the mother tongue or first language of our students as Lado (1957), Weinrich (1953), Ellis (1985), and Corder (1987) among others explained, leads us to anticipate the linguistic difficulties that our students are likely to experience. However, these students also have some learning advantages as they bring certain acquired knowledge of the language.
The environment in which our students learn, such as in the case of university classes, students are typically placed in a situation where there us a limited time to acquire specific abilities. This requires both the teacher and the student to systematize the different linguistic knowledge towards the language objectives.
In this study we will try to explain through examples how the incorporation of contrastive linguistics can help us to create teaching materials and therefore the improvement of teaching.
We will insist on the importance of the Spanish teacher and the student in having access to this knowledge with the help of different linguistic research.

Keywords: contrastive linguistics*, Spanish pedagogy, training syllabus*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. Objetivos

El reto por parte de los alumnos anglófonos de distinguir entre el uso del pretérito imperfecto y el indefinido o la adquisición del subjuntivo; la adopción de los verbos de cambio para los francófonos; o la distinción de ciertos pares de fonemas del español como la /p/ en contraposición con la /f/para nuestros alumnos coreanos es bien sabido por todos.

Sin embargo estos alumnos cuando empiezan a aprender nuestra lengua también aportan unos conocimientos lingüísticos previos. Estos saberes pueden ser debidos a diversos factores: que la lengua primera sea una lengua románica; que el estudiante haya adquirido otros idiomas antes y que éstos tengan relación con el español; que en su idioma a pesar de venir de otra familia lingüística haya habido alguna relación con el español como el caso del tagalog y de otros de los muchos dialectos de las Filipinas; o simplemente a través de los préstamos de algunas lenguas que han tenido gran presencia en la historia de otras muchos idiomas como es el caso del inglés, francés o italiano.

Los objetivos de esta investigación es concienciar al profesor y a los alumnos de la utilidad de incorporar y establecer una relación entre los saberes de la lengua primera u otras lenguas adquiridas posteriormente, en el aprendizaje del nuevo idioma. Esta adhesión ha sido despreciada por confundirla con el uso de la traducción automática y el abuso de la lengua materna o primera en la clase de español, lo que impedía a una falta de exposición suficiente en la lengua meta para los alumnos que comenzaban a aprender nuestro idioma. Entendemos sin embargo que esta consideración no debe funcionar como una única metodología en la clase de lengua, sino como un complemento entre los diferentes aspectos a tener en cuenta. Con este fin, en esta disertación trataré de exponer de forma concisa con ayuda de las teorías de algunos de los principales lingüistas como Comrie (1987), McLaughin (1990), Fisiak (1891) entre otros, y mi propia investigación docente, los fundamentos teóricos que se deben tener en cuenta a la hora de planificar el currículum en nuestras clases de lenguas.

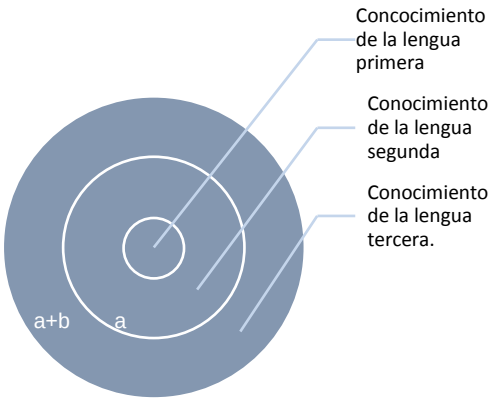


Figura 1. Los alumnos aportan unos saberes lingüísticos de las lenguas aprendidas o adquiridas anteriormente

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2. ¿A qué nos referimos con los saberes previos que poseen nuestros alumnos?

Los estudios contrastivos de las lenguas nos dan un soporte a la hora de presentar los contenidos gramaticales, léxicos o fonológicos e incluso sociolingüísticos en el aula de lenguas, ya que nos proporcionan una información clave para nuestros docentes, los conocimientos que van a facilitar la adquisición de la lengua meta o los que por el contrario crearán un escollo en el aprendizaje del alumno. La situación del español en Canadá ayuda a que nos podamos servir de todas estas nociones para incluirlas en el currículum y poder aplicarlas al aula dado que nos encontramos en su mayoría en clases con un alumnado con una lengua común, el inglés o el francés.
Es importante hacer reflexionar al alumno sobre su propio idioma para que esta comparativa le ayude a la adquisición de la lengua meta. Este razonamiento puede facilitarse mediante actividades específicas en el aula. En numerosas ocasiones es el desconocimiento de la propia lengua lo que conlleva a que se dificulte esta adquisición.

La lingüística contrastiva toma en consideración los saberes previos que tenga el alumno adulto cuando comienza a aprender español (aunque ya los jóvenes, especialmente si hablan otras lenguas, pueden ya realizar una reflexión contrastando la nueva lengua que están aprendiendo con las ya conocidas). El perfil de un estudiante canadiense, por ejemplo, es un tipo de alumno que parte como mínimamente con el conocimiento de dos lenguas en mayor o menor nivel, el inglés y el francés. La edad además y la circunstancia en la que aprenden estos jóvenes, normalmente en clases universitarias con un número de horas restringidas para repasar y estudiar la materia, lleva a que el alumno busque una sistematización en los conocimientos lingüísticos (U. Vences, 2011:17-20). Por intuición, entonces podemos comprobar cómo nuestros alumnos analizan el vocabulario y la gramática que ellos encuentran similar en las lenguas que ya conocen. Resalta Úrsula Vences, que a veces estas reflexiones y similitudes no se reflejan en los libros de texto que comienzan desde el punto 0 y que no tienen en cuenta el aprovechamiento de la gramática o el vocabulario común entre las lenguas para enseñar el español más rápidamente. Estos aspectos comunes podrían ser por ejemplo si se tuvieran en consideración los *latinismos* (aunque considerando *los falsos amigos*), *el vocabulario científico que es similar en muchas lenguas*, *la formación de palabras* a través de la prefijación y la sufijación o la *gramática común* entre los diferentes idiomas. Así lo podemos apreciar en el estudio del pretérito perfecto en comparación con el pretérito indefinido similar a los usos del inglés pero no del francés; el pretérito indefinido en contraposición con el imperfecto que posee un comportamiento parecido en la lengua francesa, pero que difiere con respecto al inglés que no lo posee; o también el estudio del género de las palabras si lo comparamos con el francés (muchas de las palabras masculinas o femeninas son comunes en las dos lenguas).

El defender la presencia de la lingüística contrastiva no quiere decir que

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

el alumno no necesite de alguna manera la enseñanza implícita en la forma en que existen determinados comportamientos lingüísticos que pueden ser altamente reforzados a través de la exposición del alumno a este ambiente; lo que queremos explicar, una vez más, es que es positivo tener en cuenta y ser realista sobre el tiempo limitado de estas exposiciones. El saber lingüístico del alumno puede ayudarlo a reflexionar y facilitarle así la adquisición de la lengua concreta que está aprendiendo. Es decir, en otras palabras, tener en consideración sus características innatas.

Después del siglo S.XVI la colonización europea ha donado las formas recientes del latín a otros países como el portugués a Brasil, el francés a Algeria y algunas otras partes de América, África y Ásia. Así la lengua que fue de Roma se extendió a casi todas las regiones del mundo de una manera u otra (A. Meillet, 1964:68).

La historia de las lenguas en el mundo nos lleva a imaginar la gran influencia que ha tenido el español y otras lenguas latinas en otros países y en otras lenguas.

Por otra parte el inglés, la lengua de muchos de nuestros alumnos, a causa de ser de los idiomas más hablados del mundo entra en contacto con numerosos idiomas a través de los años. Adquiere por ello cultismos del latín, unas veces de manera directa y otras a través del español y del francés, como nos destaca Comrie (1987:81)

A su vez, del francés (también lengua románica) tanto el inglés como el español hemos adquirido préstamos comunes, lo que conlleva a que ahora poseamos este vocabulario similar. Estos préstamos vienen a la vez de palabras del griego y del latín. Tenemos entonces en las dos lenguas palabras como: debut, boulevard, chauffeur, matinée, première, bouquet, cliché, fraternité, égoïsme, intellectuel…) con sus derivados en algunos casos.

Del español, aunque en una menor medida que del francés y del latín, el inglés también adquirirá numeroso vocabulario que tiene que ver con el campo de la cultura en general: espectáculos, gastronomía etc. Un buen ejemplo lo podemos apreciar en la expresión "buen gusto" que Antonio Alatorre (2003:281) adjudica a la reina Isabel de Castilla que fue adoptada por el inglés "gusto" y por el francés "goût". También nos destaca Alatorre (2003:282) que encontramos otro léxico que de la misma manera fue adoptado por la lengua francesa y que aparece escrito en inglés como: siesta, picaro, guitar, castanets, spade, chocolat, potatoes, creole, hurricane, canoe, tomato, vanilla, tobacco, cigar…)

Es mucho más fácil para los estudiantes, como podemos intuir, memorizar vocabulario cuando éstos poseen un cognado en su lengua, es decir en la mayoría de los casos es una ventaja. Sin embargo habría que tener cuidado con los falsos amigos. También es importante considerar que es más difícil ajustar la pronunciación a la nueva lengua en este tipo de vocabulario porque tenemos automatizada la pronunciación para un determinado significante. De la misma manera observaremos, que con las grafías cuando son muy parecidas en las dos lenguas, a veces es mucho más fácil cometer

errores. Evidentemente porque es más comprensible que se produzcan interferencias (M. Bingham Wesche y T. Sima Paribakht 2009:34).

No sólo el vocabulario que van a apreciar nuestros alumnos como similar en inglés y español, viene de estos préstamos que el inglés ha adquirido a lo largo de los tiempos, del español, del francés y del latín. El español ha prestado muchos términos del inglés, especialmente en este último siglo por ser actualmente la lengua de prestigio. Encontramos muchísimos anglicismos hoy día en todos los campos. Un ejemplo de ello son los calcos directos del mundo del deporte: Windsurf, kitesurf, Waterpolo, badmington, rugby… del área del espectáculo: jazz, blues, show, rock etc y de las tecnologías: página web, wifi, GPS, I pod, escáner...)

De la misma forma en cuanto a nuestros alumnos francófonos huelga decir que existe un amplio vocabulario entre estos dos idiomas por ser ambos lenguas romances, pero que además, como hemos explicado anteriormente, este léxico común aumenta gracias a los vocablos recibidos por ambas lenguas del inglés.

Aunque la gramática inglesa difiere mucho de lo que son las lenguas romances en muchos aspectos, nos destaca Comrie (1987:81) el inglés posee el orden SVO (sujeto, verbo, objeto) al igual que el francés y el español, el chino y ruso, lo que hace de ellas que sean lenguas de gran difusión.

Estudiosos como J. Fisiak (1981) nos destacan que el profesor tiene que dar una gran importancia a las similitudes que encontramos en las diferentes lenguas:

¨The teacher should be able to point out the forms which are similar, so that the learner will not have to guess them, and will not attempt to construct forms which are more foreign and therefore more likely to occur" (J. Fisiak, 1981:3).

La comparación entre las diferentes estructuras en las dos lenguas ayuda al alumno incluso a reflexionar sobre su propia lengua y a poder por tanto entenderla mejor, lo que le llevará a aplicar estos conocimientos a la lengua que están aprendiendo.

3. Teorías en las que se basa este estudio

Durante un largo periodo de tiempo en la enseñanza de las segundas lenguas, hemos escuchado la afirmación de que la incorporación de los saberes de la lengua I en la lengua II era algo negativo para el aprendizaje de la lengua meta (A. Brooks-Lewis, 2009: 216). Para Jacek Fisiak (1981:6) el menosprecio de la utilización de la lingüística contrastiva en el aula vino por la mala reputación que adquirió por la manera en que ésta se trataba en la práctica, es decir, el paso de la teoría a la aplicación. Brooks-Lewis, siguiendo autores como G. Cook (2003:39), o Howatt (2004:39), afirma que la manera de enseñar tradicionalmente en el hemisferio oeste comprendía que el alumno debía entender los nuevos aspectos a través del conocimiento de su lengua primera. Sin embargo con la llegada del método comunicativo, hubo un

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

desprecio por la enseñanza de la gramática de manera tradicional. Es más, se entendía que la manera en que una persona aprendía bien una lengua era mirando únicamente el comportamiento de la lengua meta.

Sin embargo, y a pesar de todos los intentos de evitar tratar en clase, en los materiales de enseñanza y gramáticas pedagógicas el tratamiento de la lengua primera de los alumnos, sí que empezó a desarrollarse el tratamiento de errores. Según (Elllis, 1997:19), estos podían producirse por omisión, generalización o por transferencia. Es decir que en esta evaluación sí que se tenía en cuenta la presencia de la lengua materna del alumno. Sin embargo hubo grandes lingüistas que con la llegada de investigaciones sobre psicolingüística y sociolingüística entre otros, entendieron que muchos de los errores que se cometían no tenían nada que ver con las interferencias entre las lenguas sino con otros aspectos que podían ser psicológicos, extralingüísticos etc. Entendemos que existen errores que a priori no se deberían producir cuando se trata de aspectos que están en la lengua del alumno. Lo apreciamos cuando alumnos francófonos cometen errores en la utilización del subjuntivo en contextos en los que ellos también los utilizan en su lengua. Sin embargo sí que suceden. A veces, nuestra experiencia nos ha hecho comprobar, que los estudiantes en numerosas ocasiones no reflexionan en su propia lengua, quizás porque no están habituados a hacerlo en sus clases. Por ello el hecho de que presentemos ciertos aspectos contrastivos en el aula puede ayudar a esta reflexión.

Como nos cita McLaughin (1990) "Human knowledge is organized and the new input is interpretated in the light of this organization"(113-128). La aproximación cognitiva o "the cognitive approach" no tiene por qué competir contra la importancia del desarrollo de lo automático a través de la práctica, sino simplemente va a ser un complemento de esta adquisición de la lengua meta.

El hecho de que el profesor sepa cómo funcionan desde la superficie ciertos aspectos gramaticales en la lengua de nuestros alumnos en comparación con la lengua que enseñamos va a ayudarnos a poder tratar estos aspectos en profundidad. No hay que confundir el tener conocimiento de la lengua del alumno con que el profesor tenga que dominar la lengua de éste.

La psicología cognitiva enfatiza el "saber" por encima del simplemente "responder". Se enfocan los seguidores de estas teorías entonces en Chonsky y en las ideas de Piaget sobre la tendencia de los seres vivos de organizar los saberes y experiencias y aprecian no solamente las barreras estímulo-respuesta sino también en los eventos mentales, es decir tienen en consideración la estructura y la organización mental del alumno.

A pesar de todo lo expuesto entendemos que la automaticidad es muy importante para todos los saberes o conocimientos que aprendemos en la vida. Por ejemplo cuando aprendemos un deporte como el tenis empezamos con la explicación de unas técnicas sobre cómo utilizar la diestra, el revés, el movimiento de pies, el saque. Estos saberes además podemos en algunos casos compararlos con otros aprendidos anteriormente, es decir la técnica del

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

saque es muy similar a la de lanzar a distancia cualquier otra pelota, si sabemos jugar al beisbol. Sin embargo, es la repetición consciente sobre las técnicas aplicadas la que nos va a llevar a la automaticidad de conseguir una diestra, un revés o un saque de forma consistente olvidándonos ya de la técnica para pensar en la estrategia de juego. Esto, traspasado a la lingüística podríamos entenderlo con que sólo con la práctica de forma consciente de los diferentes aspectos gramaticales, vamos a llegar a la automaticidad para entonces pensar solamente en el mensaje que queremos transmitir. McLaughin expresa estas ideas con la frase latina "Repetitio est mater studiorum". Por todo ello no nos podemos sorprender de que aunque describamos un cierto aspecto lingüístico que incluso se encuentra en la lengua del alumno y éste comprenda la explicación, no significa que podamos observarlo en su producción inmediatamente, al igual que no podemos realizar un saque perfecto sin antes haber practicado lo suficiente.

Cuando comparamos una lengua con otra, entendemos la forma en que otras culturas tienen de organizar el mundo y las ideas. Sin embargo no hay que confundir esa exposición entre los aspectos diferentes de las lenguas, con la traducción automática que se producen en muchos materiales de enseñanza y en nuestras clases sin reflexionar sobre ésta. El abuso de la traducción no nos ayuda a crear la automaticidad de la que estamos hablando, especialmente en nuestras aulas ya que es el único ambiente donde nuestros alumnos se encuentran con la lengua meta en muchos casos.

Además de estos aspectos de los que hemos hablado, tenemos que observar que muchas veces, cuando se presenta un nuevo conocimiento en el aula, provoca que se cree una restructuración en la representación interna del estudiante que le lleva a tener que revisar los saberes adquiridos con anterioridad. Así lo observamos en las teorías de Vitgosky, Bruner y Piaget. Esto implica que se abogue por un currículo en espiral. Según este currículo, tomando como partida el conocimiento previo de nuestros alumnos, debemos reintroducir las ideas en distintas etapas y después añadir otras posteriores con mayor nivel. Así se permite el desarrollo continuo del conocimiento y volver a reestructurar los diferentes inputs en nuestro cerebro.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

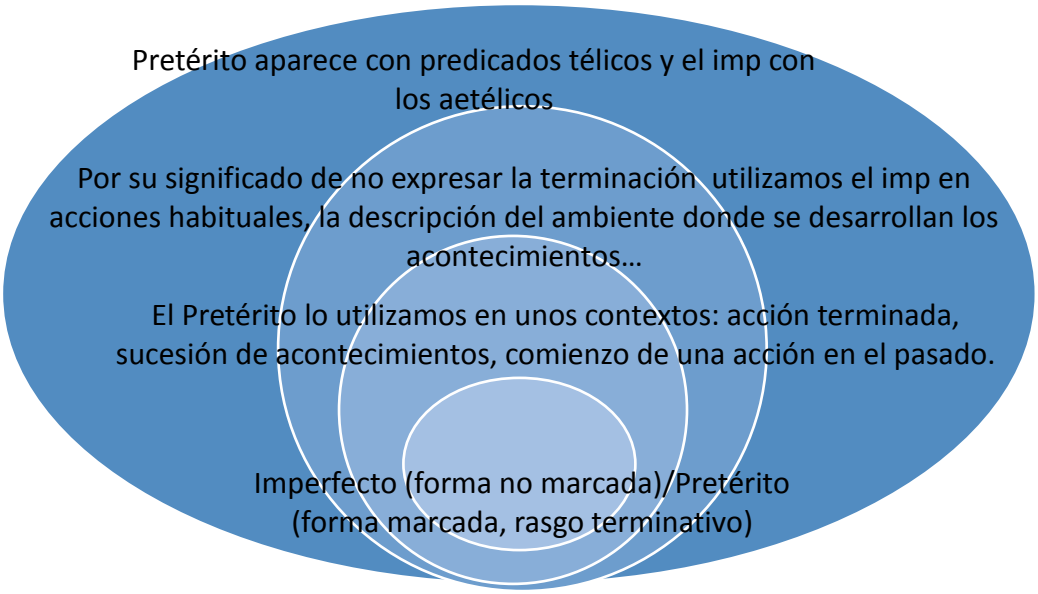


Figura 2. El currículo en espiral. Añade nuevos conceptos revisando constantemente el inicio para ayudar a los estudiantes a reestructurar os saberes adquiridos

Ya en el año 1968 Wilga M. Rivers (p.151) afirmaba que seguía encontrando las carencias de un tratamiento más específico en lingüística contrastiva en los libros de texto. El problema es que se confunde, como hemos dicho ya, la traducción literal con la necesidad de explicar cómo los aspectos gramaticales, léxicos, fonéticos e incluso extralingüísticos se comportan en la lengua meta en comparación con la lengua de nuestros estudiantes. Esta explicación muchas veces la realizamos de manera intuitiva, el problema es que no se hace de una forma más organizada como parte del currículo y de los libros de texto.

Todos estos estudios tienen que llegar a los libros de texto para que el alumno pueda partir de su propia lengua para reestructurar la lengua que está aprendiendo. Somos conocedores sin embargo de que la aportación del estudio de la gramática contrastiva es solamente una parte de la enseñanza en la clase, ya que existe una parte del aprendizaje que es inductivo, y que como hemos dicho con anterioridad, como todos los aprendizajes que se realizan en la vida, es necesaria la exposición para la creación del hábito.

También somos conscientes de que evidentemente aunque unos alumnos con una lengua materna tiendan a cometer una serie de errores diferentes a otros con una lengua diferente (debido a sus saberes lingüísticos), otros errores vienen originados por los procesos cognitivos y psicológicos, entre otros, que afectan el aprendizaje. Sin embargo esto no le resta valor al comprender el peso que debe tener la utilización de los saberes adquiridos de los estudiantes o las dificultades que van a presentar cierto tipo de alumnos por su lengua materna, sino que lo complementa. Estos conocimientos en lengua contrastiva ayudarán tanto al profesor como al estudiante para comprender parte del proceso y como resalta Rivers (1968: 152) no hay que

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

confundir el conocimiento lingüístico con la adquisición de una lengua.

4. Conclusiones

Después de todo lo expuesto en este artículo, podemos afirmar que los aspectos importantes a tener en cuenta en cuanto a la necesidad de incorporar la lingüística contrastiva en nuestras clases de lengua serían los siguientes:

a. Hay que tener en cuenta los conocimientos directos e indirectos al igual que las carencias que tienen nuestros alumnos cuando vamos a hacer el programa.
b. El conocimiento lingüístico no implica la traducción automática. Se ha malinterpretado lo positivo que puede ser el conocer a lengua de nuestros estudiantes para poder comparar su sistema lingüístico con el que están adquiriendo, con el uso de la traducción sistemática en nuestras clases de lengua. El abusar de uso de la lengua del alumno en el aula conlleva a que éste no sea expuesto suficientemente a la lengua meta.
c. Evidentemente cuando hablamos de contrastar las lenguas comprendemos que esto no puede ser la única solución a los escollos que con los que nos encontramos en nuestras clases, sino como un complemento al aprendizaje de esta. Otros mecanismos del aprendizaje como el desarrollo de la automaticidad y la consideración del tratamiento del error por otros motivos más allá de los propios de las interferencias de las lenguas son necesarios.
d. **Los libros de texto** también **deben considerar estos contrastes** sobre la lengua primera del alumno priorizando los elementos gramaticales, léxicos, fonéticos, morfológicos de mayor dificultad para el alumno dependiendo de su lengua y donando menos espacio a los que el alumno va a identificar con su idioma.

NOTAS

1. Para un estudio más exhaustivo de metodologías anteriores, véanse los libros: Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers (1998), Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, W. Littlewood (1996), Introducción al enfoque comunicativo.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alatis J. (Ed). *Monograph Series on Languages and Linguistics*. 19th Annual Round Table Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications. Washington: Georgetown University School of Languages and Linguistics.

Alatorre, A. (2003). *Los 1001 años de la lengua española*. Madrid: Lengua y studio literarios.

Bingham Wesche, M. and Sima Paribakht, T. (2009). *Lexical Interfering in a First and Second Language*. *Cross Linguistic Dimensions*. Dublin: SLA.

Brooks-Lewis, K.A (2009). "Adult Learners´Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning". *Applied Linguistics*, 30/2, 216-235

Comrie, B. (1987). *The World´s Major Languages*. London and Sidney: Croom Helm.

Cook, G. (2003). Language Play, Language Learning. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S.P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.

Corder, S.P. (1987). *Error, Analysis and Interlanguage*. Great Britain: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.

Fisiak, J. (Ed). 1981. *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. New York: Pergamon Press.

Gutiérrez Díez, F. (2008). Contrastive intonation and error analysis. En M. A. Gómez González, J. Lachlan Mackenzie, E. M. González Alvárez (eds.) *Languages and Cultures in Cotrast and Comparison*. (327-354). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Howatt, A. (2004). *A History of English Language Teaching*, Oxford: University Press.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for language teachers.* Michigan: University of Michigan Press.

McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, Volumen 11, Nº2, Oxford: Oxford University Press.

Meillet, A. Introduction a l'etude comparative des langues indoeuropeens. University: University of Albama Press.

Nash, R. (1977). *Comparing English and Spanish: patterns in phonology and Orthography*. New York: Regents Pub Co.

Piaget, J. (1974). *Le structuralism.* Paris: Presses Universitaires de France.

Rivers, W. (1983). Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Söhrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas.* Madrid: Arco Libros, S. L.

Vences, U. (2011). *Abrir puertas para otras lenguas en la clase de E.L.E*. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20. Disponible en www.mecd.gob.es

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge. MA: MIT.

Weinreich, U. (1953). Languages in Contact: Findings and Problems, New York: Publications of The Linguistic Circle of New York, No 1.

Weinreich, U. (1974). Estructura y función de los tiempos en el lenguaje. Madrid: Gredos.

Wells, G. (1998). Using L1 to Master L2: A response to Antón and Dicamilla´s, Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative interaction in the L2 Classrooms: *The Canadian Modern Language Review* 54/3, 343-52.

Withley, M. S. (2002). *Spanish/English Contrast: A Course in Spanish Linguistics*. Washington D.C: Georgetown University Press.

¨LO HISPANO¨ SEGÚN LA MIRADA DE LOS MANUALES DE ESPAÑOL EN EEUU

Antonio Illescas García
Mount Holyoke College
illescas@mtholyoke.edu

RESUMEN
El presente trabajo estudia tres manuales de enseñanza de español de nivel universitario que se editan en los EEUU. Su objetivo es analizar de qué forma se presenta en ellos la heterogénea y cambiante realidad de las comunidades hispanas. Me interesa sobre todo aclarar si se limitan a reproducir la visión generalizada de la sociedad estadounidense hacia "lo hispano", si responden a premeditadas y subliminares intenciones de perpetuar unos estereotipos arraigados en el inconsciente colectivo y que también los medios de comunicación difunden a diario, o bien hay un interés por parte de autores y editoriales para incorporar nuevas perspectivas que permitan al estudiante estadounidense asimilar el componente intercultural del idioma español sin prejuicios ni reducciones.

Palabras clave: componente intercultural, estereotipos, ELE, manuales de español en EEUU.

ABSTRACT
The current work analyses three college-level Spanish text books that are edited in the U.S. It's objective is to study in which way they represent the heterogeneous and the changing reality of the Spanish communities. I'm interested, above all, to clear up if they are limited to reproduce the common vision of the US towards the "Hispanic," if they respond to premeditated and subliminal intentions that perpetuate stereotypes rooted in the unconscious collective that are reproduced daily by the media, or rather if there is an interest by authors and editors to incorporate new perspectives that allow U.S students to assimilate the intercultural component of the Spanish language without prejudices or reductions.

Keywords: intercultural component, stereotypes, Spanish as a Foreign Language, Spanish texts books in US.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Es fácil imaginar la complejidad que supone hablar del componente intercultural (o cultural si se prefiere, porque no es mi intención acotar la historia y significado del término) que se incluye en los manuales de enseñanza de español de los EEUU. Dicha dificultad viene dada en primer lugar por los cientos de libros diferentes que se usan en las escuelas y universidades norteamericanas, que requeriría un estudio tan extenso que excede, y mucho, los objetivos de este trabajo; y en segundo lugar, porque la diversidad de EEUU es tal que ese macro estudio también debería señalar las posibles diferencias entre cómo se presenta el mundo hispano en los manuales usados mayoritariamente en California, Massachusetts o Dakota del Norte (por citar tres estados con evidentes diferencias que seguro se trasladan a la visión que del idioma español -incluyo también el elemento cultural- tienen); a todo ello habría que añadir otro nivel de análisis según la etapa educativa de que se trate: Primaria, Secundaria o universitaria.

Pues bien, mi trabajo se ha hecho a pequeña escala y se centra en tres manuales universitarios de nivel Intermedio que corresponderían al tercer y cuarto semestre.

- *Imagina*. Español sin barreras, Third Edition (ed. Vista Higher Learning)
- *Rumbos*. Curso intermedio de español, Second Edition (ed. Heinle Learning Center)
- i*Anda!.* Curso intermedio, Second Edition (ed. Pearson)

2. ANÁLISIS DE MANUALES

He centrado la atención en los apartados que abiertamente se declaran de contenido cultural, aún sabiendo que también las propuestas más enfocadas en trabajar otros componentes (morfológicos, sintácticos,...) pueden transmitir el mismo enfoque, los mismos valores. Estos apartados son:

- *Imagina*:

  Cortometrajes: 1 por capítulo.

  Flash cultura: 1 por capítulo, en formato video.

  Cultura: nombre de una sección en cada uno de los 10 capítulos del libro cuyo eje central es una lectura que informa del tema elegido (por ejemplo, *Ritmos del Caribe*, texto del capítulo 3 que describe los más conocidos estilos musicales caribeños).

- *Rumbos*:

  Cortometrajes: 5 en total.

  Cultura: igual que en *Imagina*, es el nombre de una sección en cada capítulo, en formato de texto escrito, lectura.

  ¡A ver!: apartado de la sección llamada *Impresiones*, que incluye un video sobre diferentes temas.

- *¡Anda!*:

  Notas culturales: breves textos que describen algún aspecto relacionado

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

con la cultura.
Perfiles: también textos escritos que hablan de personajes en relación a algún tema como la familia, la casa,...
Vistazo cultural: se compone de cortas reseñas que desarrollan aspectos como el deporte hispano, las tradiciones, la naturaleza,... enfocadas en los países de los que trata el tema en que se incluye este apartado.
Vistas culturales: conjunto de videos que explican la geografía, clima, economía y otras facetas de los países o grupos de países en los que se centra cada tema del manual. Este material está disponible como recurso extra en el portal online del manual (MySpanishLab) (1)

2.1 Temáticas de los contenidos culturales

Después de analizar los contenidos de los apartados antes mencionados, es posible establecer algunos enunciados en torno a los que gira la mayor parte de la información.

2.1.1 Folklore-Turismo-Gastronomía

Hablar de bailes, comida, parajes naturales, es el recurso más explotado en todos los manuales estudiados. Es la imagen que aflora tanto de los países hispanos (sin excepción) como de la comunidad hispana que vive en EEUU. Sus señas de identidad y, aparentemente, su quehacer diario son las comidas y las celebraciones; el hispano vive en una especie de "*baile perpetuo*" como diría Hugo Hortiguera (Hortiguera 2012).

El apartado Vistas culturales de *¡Anda!*, que dedica reportajes a cada uno de los países de habla hispana y a los hispanos de EEUU (salvo contadísimas excepciones) bien podía ser un reclamo turístico producido por las Oficinas de Turismo de dichos países. De hecho, las presentaciones suelen terminar con expresiones tales como "¡Ven a disfrutar de...!", "¡No dejes de visitarnos!", "¡Te esperamos!". Un ejemplo: la narradora termina la sección dedicada a México diciendo: "Como pueden ver, México es más que mariachis, comida sabrosa y playas, es tierra de civilizaciones antiguas y modernas, que todavía guarda secretos y tesoros que cualquiera puede descubrir. ¡Los esperamos!" (2) En realidad no hay nada más que turismo, comida o fiestas en los 6 videos que dedica este apartado a México.

Igual ocurre con la sección Cultura del manual *Imagina*: salvo un texto que habla de la dictadura militar chilena y otro sobre la inmigración en España, todos los demás tratan de música, viajes o paisajes. Incluso el sugerente título del capítulo segundo, *"Juchitán: la ciudad de las mujeres"*, se reduce a una exaltación de las bondades de esta región mexicana por las que merece la pena ser visitada, sin apenas mencionar el papel de las mujeres en la sociedad mexicana en general, o en esta región en particular.

Rumbos, entre otras costumbres festivas, habla de la Navidad en Puerto Rico o de la fiesta de "La quinceañera" en países centroamericanos; el texto

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

de la lectura que describe esta arraigada celebración, por ejemplo, termina así: *"El resto de la celebración incluye música, pastel, flores, decoraciones, invitados de todas las edades, regalos, bebida, comida ¡y claro, mucho baile!"* (*Rumbos*: 69).

La cita anterior es suficientemente ilustrativa de la omnipresencia de la temática folklórica-turística-gastronómica en los tres manuales estudiados que.

2.1.2 Referencias históricas

Otro de los ejes centrales en los manuales de español reseñados es la referencia continua al pasado de los países hispanos, pasado fosilizado en la época pre-colombina. Se ilustra con imágenes de ruinas (nuevamente referencia al componente turístico) mientras se relata el esplendor de aquellas civilizaciones, cuyos restos (arquitectónicos, étnicos, folklóricos) hay que preservar porque representan la esencia presente y futura de estas naciones. Salvo alusiones atemporales al periodo colonial (por lo que de interés tiene en las construcciones, en el aspecto de las ciudades, y en el intercambio de productos agrícolas y mezcla de razas), el resto de la densa historia de los países hispanoamericanos no existe. España no es una excepción: su idiosincrasia se explica básicamente por ese nebuloso pasado arabesco y renacentista.

Es recurrente en todos los libros estudiados hacer una revisión histórica de los pueblos indígenas, cuyas raíces, tradiciones, lenguas,... no sólo hay que conservar, sino potenciar. Pero llama la atención los términos en que presenta esta revisión, sobre todo si los comparamos con los términos de una problemática idéntica: la de los pueblos indígenas norteamericanos. La lectura de *Rumbos "La situación indígena"* propone a los estudiantes unas sentencias, de "anticipación", para que opinen y discutan sobre la visión y situación de los indígenas de los Estados Unidos. Son:

1. El gobierno de los Estados Unidos, en el pasado, fue justo con las tierras de los indígenas.
2. Los indígenas ahora viven en reservaciones que escogieron ellos mismos.
3. Los indígenas estadounidenses tienen poder político.
4. Hoy en día, no hay discriminación en contra de los indígenas en los Estados Unidos.
5. Algunas veces la gente siente un cierto orgullo de tener un poco de sangre indígena.
6. El gobierno de los Estados Unidos quiere devolverles a los indígenas algunas de sus tierras. (*Rumbos*: 258)

Sin embargo, el texto que describe la historia y situación de los indígenas al sur de EEUU afirma que:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

> Para Europa, el año 1492 marca el fin de la Edad Media y el principio de la moderna. Para los indígenas de las Américas, este mismo año marcó el fin de su mundo.
>
> En el holocausto indígena murieron más de 10 millones de personas a manos de los conquistadores españoles y las enfermedades que trajeron. Desde entonces, los descendientes de esta cultura invasora han desplazado a los indígenas de sus tierras, has instituido programas de exterminación y han establecido obvias preferencias hacia los inmigrantes europeos, quienes los siguen considerando como inferiores. (*Rumbos*: 259)

No parece que estemos hablando de dos procesos históricos tan parecidos, que como mínimo merecerían los mismos calificativos; lo que a mi modo de ver no se sostiene es calificar a uno de discriminación y a otro de exterminio. Parece evidente que no se aplica la misma vara de medir.

2.1.3 Política y sociedad

Como he dicho antes, escasean las informaciones que hagan referencia a la situación socio-política de los países de habla hispana, y si la hacen, presentan un escenario ambiguo en unos casos o ahondan en una visión estereotipada en otros. Veamos algunos ejemplos:

1. *"Chile: dictadura y democracia"* (*Imagina*: 224) quizá sea una excepción a lo que acabo de enunciar porque el espinoso tema que aborda está tratado (desde mi punto de vista) con bastante ponderación y objetividad.
No opino lo mismo del cortometraje *"El rincón de Venezuela"* y del video correspondiente a la sección de Flash cultura titulado *"Puerto Rico: ¿nación o estado?"*, ambos también de *Imagina*, en los que se presenta con bastante ambigüedad la tensa situación política venezolana en el primero, y en tono casi folklórico (nada parecido a un debate político serio) las opciones de futuro del ahora Estado Asociado de EEUU.
2. La inmigración desde México a EEUU se aborda con toda su crudeza en el cortometraje *"Victoria para Chino"* (en *Rumbos*), y de forma muy superficial en el último de los videos dedicados a los hispanos en EEUU de la sección Vistas culturales (¡*Anda*!); aquí se presenta como un aspecto "controversial" que tienen que enfrentar los hispanos que viven en EEUU, pero poco importante si tenemos en cuenta la gran riqueza cultural que la comunidad latina está aportando a la sociedad estadounidense: de nuevo, un documento dedicado a un tema tan duro y polémico, termina con imágenes de comida, baile, deporte y festejos, se solapa tras esos fortísimos reclamos. Quizá es esta la única imagen que se quiere ver.
En otro contexto, *"España: nueva ola de inmigrantes"* (*Imagina*: 366), traza una sinopsis de la inmigración en España, desde los exiliados tras la Guerra

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Civil, pasando por la emigración a Europa de los años 60 y 70, hasta la nueva ola de hispanoamericanos que han llegado a España en las últimas décadas. Aunque acaba de publicarse la tercera edición de este manual, nada se dice del acelerado cambio de tendencia que se ha producido en los últimos años a causa de la crisis (de nuevo son más los españoles que salen que los inmigrantes que se reciben), ni tampoco del drama diario de la inmigración desde el norte de África.

3. En otros apartados se comentan costumbres del mundo hispánico que "marcan" la idiosincrasia de los hispanos frente a los estadounidenses. Pienso que es muy jugoso comentar las siguientes:

- El concepto hispano de "familia" se describe en varios textos de manera similar. *Rumbos* (53) le asigna, entre otras, las siguientes características:

a Se extiende a parientes más lejanos.
b Se antepone al interés individual.
c Conviven varias generaciones en la misma casa.
d Un anciano en un asilo significa que no tiene familia.
e Los hijos salen muy tarde de la casa familiar (cuando se casan).

¿Los países hispanos son inmunes a las profundas transformaciones que han experimentado las familias en el resto del mundo? Parece que sí.

- Los caribeños y latinoamericanos (en el imaginario de un estadounidense, por extensión, cualquier hispano) tienen *"Un concepto diferente del tiempo"* (*Rumbos*: 136-137) porque "prefieren no llegar a tiempo a ninguna parte". Pero no todo en la vida del hispano carece de puntualidad: "[...] los programas de televisión, los eventos de deportes si son televisados, el trabajo, **especialmente la hora de salida**, siguen un horario específico y estricto". (3)

En definitiva,

> En el Caribe, al igual que en muchos países del mundo policrónico, se permite que el reloj controle el trabajo, pero no la vida social. Las fiestas en Puerto Rico, por ejemplo, no tienen hora para empezar y definitivamente no tienen hora para terminar. (*Rumbos*: 137)

De nuevo tropezamos con la idea de Hortiguera de "baile perpetuo" que mencionaba al principio.

- Otro de los textos de *Rumbos* habla de la arraigada costumbre del piropo; ante este gesto nada ofensivo (si es una ofensa ya no es piropo, se dice en el texto), la reacción de la mujer debe ser la de "seguir caminando sin decir nada, ni mirar a quien viene". Es natural que se sonroje un poco, "pero su autoestima, su confianza en sí misma y su importancia como persona no se ven afectadas al recibir este tipo de cumplido" (178-179). El texto se lamenta de que "La economía global y el paso acelerado de la vida va robándole el

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

tiempo a la poesía. Antes, los piropos podían ser poéticos y elaborados". Sin comentarios.

- El contraste entre la forma que tienen los hispanos y los estadounidenses de relacionarse en el ámbito laboral es otro aspecto que se trata. Y esta especificidad comienza ya en el momento de la entrevista de trabajo, en la que las respuestas de unos y otros claramente están motivadas por entender las relaciones laborales de manera muy diferente. De nuevo en *Rumbos* podemos leer que a la invitación de

> "Hábleme de usted", un candidato panameño probablemente diría: "Bueno, soy de aquí cerca, de Capetí. Tengo 26 años. Mi esposa se llama Cecilia y esperamos nuestro primer hijo en unos meses. Estamos muy contentos". Es posible que un estadounidense diga: "Bueno, me gusta interactuar con la gente y por eso pienso que me gustan las ventas. Soy una persona muy dedicada al trabajo y siento una satisfacción personal cuando el trabajo está bien hecho." (*Rumbos*: 219)

Y es que en el mundo hispano "un grupo laboral se puede describir como una familia con su padre o madre (el jefe o la jefa) que cuida a sus empleados. El trabajo no es solo negocio; es algo más personal". Y además, uno de los pocos momentos en los que el hispano es puntual, al terminar y salir de él, claro.

2.1.4 Futuro-Progreso-Ciencia y Tecnología

¿Qué aportamos a la ciencia y tecnología? ¿Qué papel juegan los países hispanos en el concierto mundial en términos científicos y tecnológicos? No son muchas las referencias a este campo que podemos encontrar en los manuales que analizados, y cuando se producen, frecuentemente nos dejan un sabor agridulce.

Imagina dedica un Flash cultura al metro del DF, supuestamente para ensalzar la moderna red de transportes de la capital mexicana. En la práctica, el video se apoya en esta red de metro para animarnos a visitar los lugares emblemáticos y turísticos de la ciudad. De nuevo el encanto monumental se antepone, y solapa cualquier otro objetivo.

Y *Rumbos*, en el capítulo nueve dedicado a la tecnología, habla de dos usos que Argentina hace de las nuevas tecnologías:

1 *"Caceroladas en el Internet"* (*Rumbos*: 338), aplicación práctica de la red a las protestas sociales.

2 "La tecnología como arma de doble filo" (*Rumbos*: 350), aplicada a la agricultura, por el uso de transgénicos y porque la llamada "agricultura de precisión" ha reducido a la mitad el número de trabajadores en el campo.

También *Rumbos* presenta un video (en este mismo capítulo de la tecnología) con el sugerente título de "Asociación nacional de inventores". En

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

él se resume la aportación argentina a la inventiva mundial:
- Un sistema para abrir botellas de champán.
- Una bandeja que impide que las copas se caigan.
- Un protector de mandos a distancia.
- Una plantilla de huellas digitales que conserva el ADN.

Este último invento resalta sobre los demás no porque se valore o se haya adoptado en el país (de hecho, el video reconoce que el sistema de reconocimiento de huellas usado todavía en Argentina es obsoleto), sino porque EEUU y sus agencias federales (CIA y DEA) han mostrado interés por él.

Y si la preocupación por el Medio Ambiente debe estar en el centro de las políticas locales y estatales, en la contaminada Santiago de Chile han encontrado unos perfectos aliados: los cartoneros. Porque "los santiaguinos han desarrollado una conciencia ambiental que poco a poco empieza a mejorar el ambiente. Una de estas mejoras es el aumento en el reciclaje con el servicio de los cartoneros" (*Rumbos*: 389). Parece un sarcasmo hablar de "conciencia ambiental" en este contexto.

3 CONCLUSIONES

Todavía se puede observar en los manuales de español estadounidenses analizados en este trabajo un subliminar (y no tan subliminar) discurso ideológico proyectado desde la cultura dominante, desde el llamado "poder social", que perpetúa la imagen del hispano asociada a un conjunto de prácticas y estereotipos muy atractivos para el espectador-turista, pero que lo condenan al atraso y a la marginación. Desde esta perspectiva, no se vislumbran caminos de progreso en las comunidades hispanas, a las que se les anima a que apliquen sus esfuerzos a conservar sus ancestrales tradiciones.

También se sigue reduciendo a la singularidad ("lo hispano", "la cultura hispana",...) una realidad verdaderamente heterogénea. Esta reducción, como el estereotipo, facilita la comprensión del "otro", pero también actúa como un constructo que lo fosiliza en el pasado y le asigna permanentemente el papel de subalterno.

Según los presupuestos con los que trabajan los manuales estudiados, los países hispanos formarían parte del grupo de "países expresivos" (según la clasificación del informe "Proyecto marca España"), frente a los llamados "países instrumentales", entre los cuales se encontraría EEUU. Buenos para vivir, gente poco fiable, chapucera, vaga, desordenada, son algunas de las características de los primeros; buenos para trabajar, gente de fiar, rigurosa, trabajadora, eficiente, son las señas de identidad de los segundos. En palabras de Hugo Hortiguera,

> va conformándose una escala de prácticas culturales homólogas a regulaciones políticoeconómicas que establecen un juego de desplazamientos en el que las culturas hispanas son empujadas a los

arrabales folclóricos y reducidas a una práctica puramente lúdica, pero jamás productiva (en el sentido de productor de conocimiento -científico o filosófico-). (2012: s/n)

Muchos de estos discursos, estereotipos y prejuicios se encuentran también en los materiales para las clases de ELE que se editan en países hispanos, por lo que nosotros mismos contribuimos a perpetuar esta visión. Mª Isabel Pozzo decía, refiriéndose a los materiales de ELE argentinos que:

> Una manera de no lidiar con las deudas pendientes de la región (pobreza, analfabetismo, desigualdad social), es focalizar en íconos o referentes estereotipados que den una imagen pintoresca y 'light' de la cultura en cuestión: las empanadas y el guacamole, el tango y la salsa. La presentación turística de América Latina es otro recurso en este sentido. (2013: 105)

Por último, hay que reconocer que muchos autores y editoriales están haciendo un esfuerzo por trasladar a sus libros de texto la compleja realidad de las comunidades hispanas. No obstante, como he demostrado en este trabajo, todavía queda mucho por hacer. Y obviamente en esta tarea tenemos que estar involucrados, y mucho, los profesores de español.

NOTAS

1 En un estudio más completo, sería interesante investigar las supuestas procedencias (y por tanto, identidades culturales) de los equipos de autores de los tres libros. Detrás de *Rumbos* e *Imagina*, hay un equipo en el que se mezclan nombres anglos e hispanos; los autores de *¡Anda!*, en cambio, son aparentemente todos anglos. De cualquier forma, resulta imposible saber la aportación de cada uno de ellos a los materiales que analizo, o la libertad o falta de libertad que tienen a la hora de elaborarlos.
2 Para las citas de los manuales que estudio, todos ellos de autoría múltiple, he adoptado los siguientes criterios: si la cita es de un texto escrito, nombre del manual y página; si se trata de material audiovisual (ya sea de tareas propuestas en el libro o en su componente online), solo cito el nombre del manual al cual se referencian.
3 La negrita es mía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTFL Proficiency Guidelines 2012 (Disponible en http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012, consultado el 8 de junio, 2014)

Barros, P. y Van Esch, K. (eds.) (2006). Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español, cuadernos de trabajo de la Universidad de Granada.

Blanco, J.A. y Tocaimaza-Hatch, C. (2013). *Imagina*. Boston, Vista Higher Learning.

Byram, M , Gribkoba, B y Starkey, H (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg, Council of Europe.

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

Denis, M. y Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas, De Boeck & Larcier.

Garrido Medina, J. (2001). Hispano y español en los Estados Unidos. II Congreso de la Lengua Española, Valladolid.

Guillén, Carmen (2004). Los contenidos culturales. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 835-851.

Heining-Boynton, A., LeLoup, J. y Cowell, G. (2013). *¡Anda!* (Second edition). New Jersey, Pearson.

Hortiguera, H. (2012). 'They are a very festive people!' El baile perpetuo: comida, arte popular y baile en los videos de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. En *Razón y Palabra* nº 78, Abril 2012 http://www.razonypalabra.org.mx/N/N78/index78.html, (8 de junio 2014)

Kahn, J.S. (Comp.) (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama.

Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competente: Case Studies of Advanced Foreing Language Learners. en D. Butjes y M. Byram (eds.) *Developing Languages and Cultures*, England, Multilingual Matters Ltd.

Pelletieri, J.; López Burton, N.; Hershberger, R. et al. (2012). *Rumbos* (Second edition). Boston, Thomson Heinle.

Pozzo, M.I. (2013). Los contenidos socioculturales en los libros de texto de español lengua extranjera. En *IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* (pp. 102-108)

Proyecto Marca España (Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos), disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/informe.pdf (8 de junio, 2014.

Rodríguez Menduiña, P. (2006). Estereotipos culturales sobre España e n aprendices estadounidenses de ELE. En *redELE, revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, nº 6, segundo semestre 2006 (Disponible en https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006.html, consultado el 8 de junio, 2014).

FOCUS ON FORM: AN EFFECTIVE METHORD FOR TEACHING GRAMMATICAL GENDER MORPHOLOGY IN L2 FRENCH

Abram Jones
University of California at Davis
abramj@gmail.com

ABSTRACT
Focus on Form (FonF) instruction has been recently touted as a successful graft onto the communicative syllabus that is effective in the instruction of gender agreement morphology in L2 French. In the present work, I duplicate recent research and innovate upon it by administering several posttests. Analyses of variance statistics reveal a significant improvement on the part of my experimental group both as a function of time and in relation to the control group. I conclude that FonF instruction is viable and suggest further avenues of research.

Keywords: L2 Morphology, Communicative, French, gender, applied linguistics

RESUMEN
Últimamente se ha considerado que la atención a la forma en la enseñanza de la lengua mediante tareas es un método efectivo en la instrucción de la concordancia del género morfológico en francés como segunda lengua. En este trabajo, reexamino y elaboro una investigación reciente con el uso de una serie de post-tests. Análisis de varianza demuestran una mejora significativa en el grupo experimental como una función de horas de instrucción y en relación con el grupo de control. Concluyo que merece incorporar la atención a la forma en la enseñanza de la lengua mediante tareas, y sugiero unas vías de investigación para el futuro.

Palabras clave: forma, morfología, francés, segunda lengua, lingüística aplicada

1. INTRODUCTION

Adjectives in French reveal correlations with the head noun they apply to (Valdman (1970)) both orthographically and aurally in the phonetic realization of morphemes of grammatical gender. Orthographically, grammatically feminine nouns are very similar to their masculine equivalents. Teaching the salient differences between these has traditionally relied heavily on focusing attention on the orthographic forms of the feminine adjectives, representing them as those of the masculine forms to which a letter is 'added'. Much recent

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

research casts doubt on the effectiveness of syllabi that are oriented so, suggesting that there may be greater benefit to teaching with a focus on phonological form. It is in this form that the various patterns of alternation are encapsulated.

Teaching from an orthographic point of view may mislead students into one of two false conclusions. One, that inflection is a function of a single orthographic symbol and two, that the variable realization of coda consonants in adjectives inflected for grammatical gender is a reflection of the presence or absence of the letter *e*, which has no phonetic reality in word-final environments in this language, and two, that pronunciation is a reflection of orthography, rather than orthography an approximation of pronunciation.

A focus on morphological form has been shown in previous research to promote L2 morphological rule acquisition. The position in Arteaga et al. (2003) is that focus on form (henceforth FonF) promotes acquisition of morphophonological alternations in French, inducing in learners a rule addressing these alternations. This study featured oral presentation of examples of adjectival gender agreement to an experimental ('phonological') group emphasizing aurally salient distinctions. A control ('orthographic') group was presented these distinctions in both aural and written forms. The experimental group performed slightly better in terms of morphological errors than the control in an immediate posttest.

The 'rule' to be induced in learners describes alternations in morphemes corresponding to grammatical gender. Broadly, feminine adjectives often have a realized coda consonant and masculine forms of the same adjectives do not: *amusante* /amyzãt/ 'funny' (f), *amusant* /amysã/ 'funny' (m). This is but one of several types of alternations that can be accounted for by no single rule. Such alternations are often opaque to learners and challenging to instruct.

Arteaga et al. (2003) suggest that learning which final consonants are realized, whether compulsorily in most feminine forms or optionally in sandhi, is best done with a primarily aural presentation. Another innovation in this approach is in the presentation of feminine forms before masculine ones. Arteaga (2010) found that of twelve university-level French textbooks, only one followed this pattern. The focus of the textbooks mirrors the current American university focus in teaching in that most French instructors introduce masculine forms before feminine ones.

Considerable recent work addresses FonF syllabus-directed instruction. Michael Long (1991 et seq.) conceived of FonF as a graft onto communicative language teaching (henceforth CLT). There is no individual that can claim to have originated CLT, and applications of CLT vary widely. However, one of CLT's evident goals is to better learners' performance (as opposed to the Chomskian competence), with which Long's (1991) concentration on linguistic form dovetails.

CLT requires learners to intuit linguistic rules based on positive evidence, CLT's "comprehensible input", as an infant would when exposed to a first language. However, for adult learners this does not as easily result in

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

learning. Long and many after him note that in second language instruction, attention may be focused on form, the system behind the grammar, rather than Form*S*, the individual paradigms. FonF research investigates the benefit to learners resulting from this shift in focus.

While classroom presentation in a highly communicative context relies heavily on as much input, and subsequently output, as possible, many textbooks used in university-level French instruction still concentrate on orthographic representations to teach the salient differences between feminine, masculine, singular and plural adjectives. In instances when grammar is explicitly taught in CLT classrooms it is often presented in the form of paradigms. To teach grammar, syntax, as reflected in orthography, is highlighted in some way, often by color. This encourages focus on FormS, individual paradigms, rather than Form, the linguistic system.

Based on this review of recent scholarship on FonF instruction and on my review of several other articles that I could not include due to space considerations, I note several criteria that an innovative study of this type of second language instruction must meet. First, it should address morphosyntax, owing to FonF's demonstrated utility in this area. Second, it should have to do with a natural language; constructed languages, no matter how well-conceived, are in essence artificial. To mitigate the entropy of working with a natural language and the extent of participants' previous exposure to it, researchers must vigorously seek to eliminate those whose self-reporting may be inaccurate.

Third, FonF is deployed in the context of a classroom following a communicative syllabus, which would naturally be longitudinal in scope and learner progress measured over time, not synchronically. After several years of studies on FonF, its short term benefits are relatively clear—it is effective in teaching L2 morphology in a CLT classroom. In the current study I both join the chorus of those calling for longitudinal research on FonF and attempt the task in repeated measures data collection and analyses focusing on morphosyntactic development.

2. Methods

My classroom research was conducted at a large west coast American university with the approval of the college's institutional review board. My participants were enrolled in one of three sections of French 1 offered during the term; two of these sections were chosen to be experimental groups (N=24) and one control (N=24) for a total of 48 participants. The experimental group received experimental instructional content and the control group canonical content; both groups were administered oral comprehension quizzes (OCQs) at planned intervals. As the department's lead TA at the time, I trained the three TAs assigned to French 1 in the experimental methodology and authored all assessments for the ten-week term.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

In order to avoid analyzing irrelevant data, I had the TAs distribute a survey on the first day of class asking students to self-identify as having studied French before. Those who reported previous study were classified as false beginners and their results ignored; only data collected from the true beginners in the experimental group were used in the analysis. In the control group, students answered the same survey but no student data were excluded from the analysis. Owing to the longitudinal nature of this study, 2,592 tokens were gathered from the experiments. Despite my smaller participant population, the present methodology produced significantly more tokens than did Arteaga, et al. (2003)'s, which employed 522 tokens for analysis.

French has adjectives that display aurally perceptible markers of gender that I will refer to collectively as Group 1. Group 1 adjectival morphology is approximated by orthographic representations differing between feminine/ masculine and singular/plural forms, e.g. travailleuse-travailleuses [z/Ø], travailleur-travailleurs [ʁ/Ø] ('hardworking'). Other French adjectives are invariable in form between genders. They have phonetically unrealized, aurally imperceptible distinctions that are required by orthographic convention to indicate number; these make up Group 2. Group 2 adjectives' number morphology has no phonetic reality and would be opaque to an illiterate speaker of French, i.e. triste-tristes, triste-tristes ('sad'). Group 3 adjectives are suppletive, i.e. belle-belles, beau-beaux ('good-looking').

In this methodology, it is not only significant that feminine adjectives are presented before masculine adjectives; it is also central that variable adjectives be presented first and later invariable ones. For both the phonological and orthographic groups of participants, roll call on the first day of class is the beginning of the presentation of adjectives. The French adjective présente(f)/présent(m) is used along with pantomimes to introduce each group of students to this adjective and its alternation. Instructors expose the orthographic group to the spelling difference between the two forms by writing them on the board. The phonological group is instead exposed to the differing pronunciation of the two in a strictly oral presentation. The instructor does not write the words on the board, but can represent the presence or absence of the segment [t] indicating gender agreement in the coda by writing t / Ø on the board under the symbols ♀ and ♂ respectively.

After roll call, instructors present the pairs *intelligente/intelligent, élégante-élégant, méchante-méchant, petite-petit, forte-fort*, and *verte-vert*, which have the same [t/Ø] alternation by applying them to female and male members of the class. The orthographic group has the pairs spelled on the board and the phonological group does not. In the latter case, the instructor simply points to the [t/Ø] while pronouncing the adjective pairs. After this initial exposure, an oral mini-quiz is presented in which the instructors ask participants to identify the gender of an adjective with only aural input as cue.

On day two of instruction, instructors for both groups present adjectives with varying final consonants alternating with Ø in a series of PowerPoint slides. For the phonological group, instructors first present the feminine forms

followed by the masculine. In this way, students hear the masculine form as the feminine without a final consonant as opposed to hearing the feminine form as the masculine with an added final consonant. The orthographic group sees the masculine adjectives before the feminine. This group of adjectives, including examples such as *généreuse-eux, allemande-and, française-ais,* though encoding the same categorical C/Ø alternation as day one's, introduces additional consonants.

Fig. 1 Orthographic (left) and phonological (right) group slides

The phonological group is presented the adjectives orally without having the words spelled out on the board in their entirety but only pairs of symbols reflecting the consonantal alternations: [s]/Ø, [d]/Ø, [z]/Ø. Accompanying vocalic alternations such as [ɛz]/[e] found in some off the adjective pairs are not highlighted in this study. At the end of day 2, both groups are given a post-test with an audio recording of a native French speaker as input (OCQ 1). In Arteaga, et al.'s 2003 methodology this test was given only once; in mine it was given a second time three weeks later. This test had one possible right answer for each entry; selecting "I don't know" was always wrong. The variance in scores was statistically significant: the control group scored 67% and the experimental group 89%. Therefore, for OCQ1, the group that had received the experimental treatment clearly did much better than the group that had not.

Approximately one week later, corresponding to chapter two of the course text, group 2 (invariable) adjectives are presented to students. On the first day of instruction of this chapter, the experimental lesson is deployed to each group. The accompanying set of slides includes some variable adjectives from chapter one as well as several invariable ones from the current chapter in order to highlight the differences between the two types and induce the formulation of a rule of morphosyntax in the students. Again, the instructor in the experimental group is trained not to write the words on the board, but to represent the presence or absence of segments such as [t] reflective of grammatical gender by writing t and Ø on the board under the symbols ♀ and ♂ respectively. For invariable adjectives such as conformiste(F)/conformiste(M), the experimental instructor wrote Ø under each column whereas the control instructor was permitted to write the entire word.

After this lesson, participants are presented with OCQ2. This posttest has the same format as OCQ1 with the innovation of including invariable

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

adjectives. For each question there are two possible incorrect answers and one possible correct one, as "Don't know" was the correct answer for each question involving a given name of which the bearer's gender was indeterminate without access to the spelling and the adjective was invariable. This shift from binary to ternary creates the need for a mixed model analysis as described in the results section.

In my experiment, the control group scored 62% on OCQ2 and the experimental group scored 67%. Expressed in terms of aggregate scores there is no significant difference between the two, but there are group and group by time effects as described in the analysis.

Group 3 suppletive adjectives are presented first in chapter 4 of the course text during the fourth week of instruction. An example from English would be goose/geese; an example from French is belle(F)/beau(M). Their status as suppletive is likely to have little relevance to most language learners; however, attending to phonetic form is probably as important to learning these forms as it is to learning the non-suppletive ones. The instructors follow the same format in teaching these forms as they do in teaching the others. When presenting adjectives via the slideshow, the instructor for the phonological group avoids spelling out entire words. For a distinction such as belle/beau the instructor is allowed to write l and o under the symbols ♀ and ♂ respectively. The control group instructor is free to write the entire word.

Following this instruction, each group is given OCQ3, which includes adjectives from all three groups in an even distribution. Students are reminded about the impossibility of determining the gender of the person named in each prompt and their expected reliance on the adjectival form alone to determine grammatical gender. Like OCQ2, this quiz also has ternary response options. In my experiment, the control group scored 70% on this posttest and the experimental group 75%. These percentages of the aggregate scores, like those of OCQ2, were not statistically significant. In the results section below, the errors' patterns are specified more fully.

The final treatment involved reviewing the same three slideshows with students in succession two weeks after the administration of OCQ3, which was presented to students as part of their final exam review. The OCQs were administered again, and results revealed a significant improvement on the part of both groups of participants, especially the experimental group. These positive effects were not limited to this context. On the final exam of the term, administered one week after OCQs 4-6, students were required to complete a highly communicative exercise testing their acquisition of rules of adjectival agreement for gender and number in French as well as articles. Students' scores on this section of the final exam indicate a promising level of retention of the morphological rule they had ostensibly formulated under both the control and experimental treatments. This satisfies to a reasonable degree one of the goals of the present study: to test whether FonF is effective over time.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

3. Results

Together, the control and experimental groups were exposed to six sequential treatments and six posttests (three initial posttests and three delayed posttests). The treatments were tailored to the group but the posttests were not. It is important to note that the six treatments consisted of the same three treatments each repeated once. Similarly, the six posttests consisted of the same three posttests each repeated once following intervals sufficient to mitigate for excessive interference from participants' recollection of previous posttests. As described in the methodology section, this constitutes a repeated measures orientation toward analysis.

Posttests 1 and 4 had two possible correct answers for each question and posttests 2, 3, 5, and 6 had three possible correct answers for each question. In other words, for posttests 1 and 4 an answer of "I don't know" was invalid 100% of the time and answers "M(asculine)" and "F(eminine)" were each correct 50% of the time. For posttests 2 and 5, M was the correct answer 27% of the time; F the correct answer 27% of the time, and 0 the correct answer 46% of the time. For posttests 3 and 6, M was the correct answer 33% of the time; F the correct answer 30% of the time, and 0 the correct answer 27% of the time.

Participant results in initial posttest 1 and delayed posttest 1(the same OCQ administered at different points) were subjected to two types of analysis: an analysis of variance (ANOVA) and a mixed logistic generalized linear model (GLIM). In performing these analyses, what needed to be taken into account were the six types of possible answers: correct or incorrect for each of the three types enumerated above. Since for each question in posttests excluding initial posttest 1 and delayed posttest 1 there were two possible incorrect answers and only one possible correct one, scoring the types of errors in the majority of the six posttests presented a challenge. Furthermore, an assumption of ANOVA analysis is that errors will be normally distributed. Since in this case this assumption tends to be violated, a mixed model logistic GLIM was employed. This type of analysis applies to responses that have a binomial rather than normal distribution. Notably, the mixed model ANOVA and GLIM produced qualitatively similar results.

At a descriptive level, the experimental group performed slightly better than the control group, though the degree to which this was so is not statistically significant. Both groups performed better on delayed posttests 1 through 3 and better on initial posttest 1 and delayed posttest 1 than on the rest. Over time, scores on posttests increased across the board; delayed posttests 1 through 3 had better scores than initial posttests 1 through 3. More broadly, initial and delayed posttests 2 and 3 and proved more of a challenge than #1 of each series even over time. In still broader terms, the groups performed similarly better overall over time.

The next variable that was targeted by the analysis was errors that consisted of a participant's choosing feminine when masculine was the correct

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

choice (F for M errors). By group, there were fewer errors of this type in the experimental group under a mixed model ANOVA analysis. The difference was significant statistically. Under logistic GLIM, there were also fewer errors in the experimental group than the control, but the difference was not statistically significant.

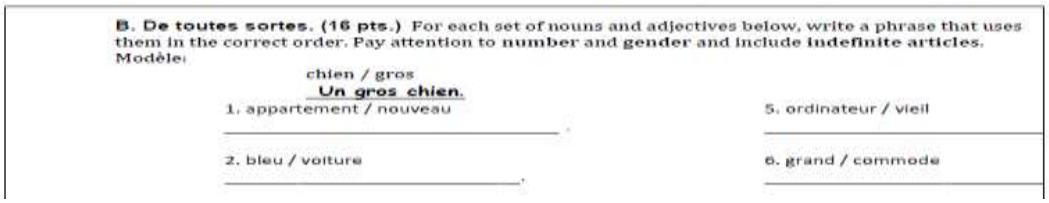
Errors where participants chose "I don't know" when the correct answer was masculine (0 for M errors) were examined. In the mixed model ANOVA, by group there were fewer errors in the experimental group than in the control. The same results were found with the logistic GLIM. As a function of time, there were fewer errors on OCQs 1 and 4 in both analyses for both groups.

4. Discussion

What accounts for the overall better performance on initial/delayed posttest 1? It could be said that they were easier than the rest if one considers their possible correct responses to be binary; in this analysis, 'Don't know' would be an easier determination to make than any other and thus reduce cognitive load. In initial/delayed posttest 1, students were instructed by the TAs, who read aloud the instructions printed on the quiz indicating they were to choose 'Don't know' if they did not know the answer; in all other posttests, 'Don't know' was instead a possible right answer. It was under this assumption that the statistical analyses were conducted in the manner that they were. If we consider all posttests to comprise ternary options, the picture changes. The question becomes one about the nature of the adjectives.

Group 1 adjectives are uniform in their alternations; so much so that two morphosyntactic rules can describe the differences in the feminine and masculine forms (one rule to realize or to not realize a coda consonant as in (intelligente-intelligent) and another covering the same but with attendant penultimate vocalic alternation (as in anglaise-anglais)). It was a known quantity in undertaking this research that regular alternations are more readily taught and learned. Adjectives of group 2 have no attendant alternation in phonetic form; it was expected that these alternations would be more difficult to encode than those of group one and this expectation was borne out in the data. However it is of note that without unduly emphasizing adjectives in the students' instruction (experimental treatments were very brief, and quizzes part of the normal routine of the French 1 course), students evidently encoded these alternations as well as those of groups 1 and 3 adjectives slightly better during this term than in the previous one, as evidenced by scores on their final exams.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181



B. De toutes sortes. (16 pts.) For each set of nouns and adjectives below, write a phrase that uses them in the correct order. Pay attention to **number** and **gender** and include **indefinite articles**.

Modèle:

chien / gros

Un gros chien.

1. appartement / nouveau _____

2. bleu / voiture _____

5. ordinateur / vieil _____

6. grand / commode _____

Fig. 2. Final exam section testing knowledge of grammatical gender and number alternations in adjectives.

It is feasible to conclude that encouraging students to attend to phonological form as a means of instructing them in the morphological alternations of French can be helpful within an already proven communicative lesson plan. However, during the time in which this research was conducted I did not have the freedom to author a listening section for the final exam, which would have constituted an appropriate test of students' aural apprehending of phonetic cues tied to grammatical gender alternations. Instead I was only able to assess their abilities in the orthographic medium. It is for this reason that I did not include any data gleaned from the final exam adjective section that I authored. I suggest that a thoroughly communicative exam would by definition include significant listening portions, and strongly suggest that to further test the efficacy of FonF instruction this type of assessment must be employed.

FonF has not been shown to be useful in instructing all aspects of grammar, but is by many accounts useful in the instruction of L2 grammatical gender morphology; by extension it contributes to students' construction of an L2 French morpho-phonological grammar. To date there has not been any research testing FonF's efficacy in the instruction of grammatical gender morphology on indirect objects, which encompasses many of the same alternations that adjectives do in this language. FonF's evident success in teaching morphology seems to indicate that it would be effective in the instruction of indirect object agreement, and therefore scholarship in this area is called for.

REFERENCES

Arteaga, D. (2010). Form-focused instruction in the French L2 classroom. *Sintagmata* 21, 91-106.

Arteaga, D., R. Gess and J. Herschensohn (2003). Focusing on phonology to teach morphological form in French. *Modern Language Journal* 87:1, 58-70.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, *2*, 39-52.

Valdman, A. (1970). Competing models of linguistic analysis: French adjective inflection. *The French Review*, *43*(4), 606-623.

INTEGRACIÓN DE LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN LA CLASE DE TRADUCCIÓN A TRAVÉS DE LA LECTURA DE *PEREGRINACIÓN AL OESTE*

Menghsuan Ku
Universidad Nacional Chengchi
menghsuanku@hotmail.com

RESUMEN

La pedagogía de la traducción y la traducción pedagógica constituyen enfoques diferentes de integrar la traducción en la educación: enseñando cómo traducir y empleando la traducción para impartir clases de lengua extranjera. Motivados por el método pedagógico posmoderno, usamos la traducción pedagógica a través de la lectura de la novela traducida *Peregrinación al oeste西遊記*aplicándola a la asignatura de traducción práctica de español>chino del tercer curso universitario taiwanés.

Peregrinación al oeste es una de las cuatro grandes novelas clásicas chinas con más versiones publicadas en español. La última versión se decanta por un lenguaje coloquial y una adaptación reducida para acercarse a lectores de diferentes culturas. Así, constituye un texto pertinente para la actividad lectora de la clase de traducción debido al trasfondo familiar y su estilo sencillo. Las observaciones reflejan el aspecto cultural y lingüístico, que además llevan a referencias prácticas normalmente olvidadas en la didáctica del español para los alumnos sinohablantes.

Palabras clave: traducción pedagógica, pedagogía de traducción, traducción, lectura, chino

ABSTRACT

In the education of translation, the focus of "translation teaching" is different from that of "teaching translation as a language skill." While the former teaches how to translate, the latter emphasizes how to make use of translation in the teaching of foreign languages. Inspired by the postmodern method, the author takes the strategy of "teaching translation as language skills" by using the reading of Journey to the West in her "Spanish-Chinese Translation" class for junior students in college.

Among the four great classical novels of Chinese literature, Journey to the West is the one with the most numerous Spanish translations. Generally speaking, Journey to the West is a perfect reading material for translation courses because students are familiar with the storyline. The latest Spanish translation is a particularly good choice for its unpretentious and simple style. In addition, the translator conveys culture and language concerns drawn from their observations. They also give practical examples to address the issues often overlooked in the Spanish language teaching by native Chinese speakers.

Keywords : translation teaching, teaching translation as a language skill, translation, reading, Chinese.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

INTRODUCCIÓN

Los estudios de la didáctica de la traducción y la traducción didáctica siguen haciendo contribuciones interesantes en el campo de la traducción a la vez que confirman la función de la traducción didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras. En nuestro caso, en la asignatura de Traducción práctica de español a chino del tercer curso universitario, requerimos tanto enseñar a traducir como mejorar el nivel de lengua extranjera. Esto nos anima a buscar métodos eficaces y originales para formar en diversas capacidades de modo ameno. La pedagogía posmoderna nos motiva a experimentar con diferentes actividades en el aula y para que los alumnos aprendan una traducción de calidad, hemos decidido asignar deberes de lectura de traducción.

Peregrinación al Oeste es una de las cuatro grandes novelas fantásticas de China, conocida por los chinos de todas las edades y estamentos sociales. Debido a su importancia y su popularidad, es la novela clásica que posee más versiones publicadas en español. Considerando el nivel de lengua de los alumnos, nos decantamos por la tercera traducción, que data de 2011. Se trata de *Peregrinación al oeste*, una traducción abreviada de veinte capítulos y 187 páginas publicada en Argentina y realizada por un equipo de inmigrantes y sus descendientes. Además de usar palabras más coloquiales, el editor señala en el epílogo que esta versión se decanta por "técnicas de amplificación y reducción para que los lectores hispanohablantes puedan comprender cuentos ocurridos en un país tan diferente, con otra religión y cultura." (Wu 2011) Consideramos que esta actividad complementaria de la clase es pionera, y tiene el objetivo de enseñar a traducir elementos con los que están familiarizados al español, a la vez que se mejora el nivel de lengua. En este trabajo presentamos el marco teórico que nos ha motivado, el perfil de la actividad pedagógica, observaciones desde una perspectiva cultural y lingüística diferente, así como un trabajo empírico que sirva de referencia para futuras investigaciones.

1. DEL MODELO PEDAGÓGICO MOTIVADOR A LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

En este apartado presentamos el modelo posmoderno; elegido porque resulta más abierto que otros modelos. También optamos por la traducción pedagógica porque se centra en mejorar el nivel de lengua de los alumnos. Finalmente, presentamos la actividad, refiriéndonos al perfil de la asignatura y de los alumnos y al texto que escogimos para la lectura.

1.1 Perspectiva posmoderna de la pedagogía

Nos basamos en la perspectiva del posmodernismo de Doll (1993) que aboga por cuatro criterios curriculares, *richness*, *recursion*, *relations and rigor* sustituyendo a las vertientes tradicionales, *reading*, *writing and arithmetic*.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Doll apuesta por un diseño curricular con múltiples facetas que resalte la interacción entre los sujetos que participan en clase, desplazando así la oposición modernista entre sujeto y objeto. El concepto de la perspectiva posmoderna nos echa una mano en la organización curricular aportando procedimientos más dinámicos y eficaces.

Cada uno de los cuatro aspectos propuestos por Doll incide en diferentes competencias: *Richness* se centra en el contenido de clase, subrayando que esté abierto a varias posibilidades y que sea tolerante, con el fin de favorecer la creatividad. *Recursion* se refiere a la reflexión sobre la relación entre los seres humanos, el ambiente y la cultura con el fin de formar en el manejo de las emociones. *Relations* conecta al sujeto con la cultura para extender el ámbito de aprendizaje más allá de la destreza técnica y relacionarlo con los aspectos humanistas. *Rigor,* propone un rigor académico para que haya diversidad de enfoques y aspectos en los contenidos, sin quedarse solo en opiniones contrapuestas. Las consideraciones respecto al contenido y las interacciones suponen una renovación frente al modelo tradicional chino donde el profesorado dicta clase y los alumnos escuchan pasivamente.

1.2 Traducción pedagógica

A lo largo de la historia del aprendizaje de lenguas extranjeras, la estrategia de traducción rara vez ha estado ausente, lo que muestra su valor explícito en la didáctica. Originalmente se usaba un método de gramática-traducción centrado en el aprendizaje de vocabulario y gramática, tendiendo a producir frases rígidas y que no resultaba una enseñanza práctica, salvo en el uso del lenguaje escrito.

Posteriormente aparecieron varias estrategias educativas que integran la traducción en el proceso de enseñanza, y a finales del siglo pasado los teóricos traductólogos como Holmes (1987), Nord (1991) y Delisle (1984) ya se ocuparon de la importancia de clasificar, definir, y aplicar las denominaciones pedagogía de traducción y traducción pedagógica, "la traducción pedagógica es actualmente un campo abierto de investigación, ya que conviene avanzar en nuevas aplicaciones en diferentes contextos educativos" (Hurtado 2001: 155).

Los estudios empíricos están por trabajar y en nuestro caso la pareja lingüística de traducción chino-español se encuentra con la dificultad de que son lenguas extranjeras de categoría menor. Por eso, estas lenguas están en desventaja respecto a otras, ya que se publican menos materiales y hay menos recursos.

1.3 Perfil de la actividad

Este subapartado se centra en la presentación de los componentes de la asignatura de Traducción práctica de español chino, cuenta con el perfil de la asignatura, el de los alumnos que asisten a la clase y la novela traducida que escogimos para la actividad de lectura.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1.3.1 Perfil de la asignatura

Traducción de español práctico es una asignatura de un semestre, cada semana consta de dos horas lectivas. Considerando el nivel de español de los alumnos y que es la primera vez que asisten a una clase de traducción, el objetivo de la asignatura es por un lado perfeccionar el nivel de lengua de los alumnos y por otro dar a conocer los requisitos básicos al comenzar una traducción. Nuestro trabajo consiste en realizar la lectura de la traducción con el fin de conseguir mejorar la capacidad lingüística a través del estudio de traducciones hechas, tanto aquellas que son buenas como otras que no lo son tanto; además, se escogen modelos que sirvan para principiantes.

1.3.2 Perfil de los estudiantes

Los alumnos de esta clase están en el tercer curso universitario, llevan dos años de estudio de gramática española y necesitan mejorar y profundizar en sus conocimientos para obtener el B2 de DELE en este o en el cuarto curso como requisito para la graduación. Las asignaturas obligatorias son gramática, comprensión y expresión oral, escritura, civilización y cultura de los países hispánicos. Cuentan con dos años y las horas de aprendizaje de español en total son 504 horas.[2]

1.3.3 Por qué esta traducción

Consideramos adecuada una traducción que se ajuste al nivel de lengua de los alumnos y que tenga una trama interesante pero sin temas conflictivos. Por tanto, hemos pensado en las novelas chinas traducidas al español. Entre los Cuatro Libros Fantásticos Chinos, *A la orilla del agua*, *El romance de los tres reinos*, *El erudito de las carcajadas*, y *Peregrinación al oeste*, el último cuenta con un ritmo emocionante y en 2011 se publicó una versión española adaptada.

Por otro lado, es un cuento conocido por los chinos, así que la elección de este tema asegura la aceptación de los alumnos. A diferencia de otras novelas largas, esta versión es reducida, de cien capítulos pasa a veinte, y según el prefacio del editor su objetivo es presentar al mundo hispanohablante un cuento de otra cultura y religión. La organización de los capítulos y el lenguaje se escoge pensando en los futuros lectores, con la intención de evitar una traducción demasiado académica y agotadora.

2. REFLEXIONES SOBRE EL ENFOQUE CULTURAL Y LINGÜÍSTICO

Damos por supuesta la relación entre el aprendizaje de una lengua extranjera con su cultura, pero normalmente nos quedamos en aspectos generales sin prestar atención a aspectos más profundos. En este apartado

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

presentamos en primer lugar el aspecto cultural de las observaciones de la actividad de lectura de traducción desde el punto de vista de los "Otros" y luego las observaciones principales de aspectos lingüísticos que suponen una dificultad para los alumnos sinohablantes.

2.1 Aspecto cultural: faceta conceptual y operacional

A nuestro parecer, la lectura de un cuento con el que uno está familiarizado en una lengua extranjera, es un aprendizaje de cambio de punto de vista, de cómo verse uno a sí mismo y cómo presentarse. Esta observación del punto de vista cultural se ha obviado muchas veces y gracias a la perspectiva posmoderna de pedagogía nos hemos dado cuenta de que hay diversos fenómenos que conviene tener en cuenta.

2.1.1 De la postura de la cultura china a la visión del Otro

En la sección de tertulia de *Peregrinación al Oeste*, destaca el hecho de que la mayoría de alumnos piensa que la traducción debería ofrecer más información sobre las dinastías chinas. Este cuento se desarrolla en la dinastía Tang, y Tangseng, el protagonista, cuando se presenta dice que nació en los últimos años del reinado Sui. En el texto hay dos notas sobre la dinastía Sui y la dinastía Tang, "Dinastía Sui: es la dinastía que reinó en China desde 581 d.C. a 618 d.C." (p. 3) y "Dinastía Tang: dinastía china entre 618 d.C. y 907 d.C." (p. 3).

Resulta obvio el punto de vista unidireccional de las opiniones de los alumnos, que parten de su cultura sin considerar otros factores importantes como el conocimiento de un extranjero, la intención del editor, etc.

Peregrinación al Oeste se caracteriza por una inmersión en la cultura china a través de un lenguaje coloquial particularmente enfocado a los lectores, por tanto no existen vocablos que contengan connotaciones o usos obsoletos. Aun así, es inevitable que se encuentren términos propios de la cultura china. Por ejemplo, las medidas antiguas chinas de longitud y de peso, *li* 里, *zhang* 丈, *chi* 尺, *jin* 斤 y las unidades de tiempo: *geng* 更. Conocidos o no en Occidente, la traducción transcrita es hoy día la presentación comúnmente aceptada por todos. Empero, los alumnos no están acostumbrados a la trascripción de elementos culturales propios chinos, por ejemplo *Ying* y *Yang* y las medidas mencionadas, solo las conocen con caracteres chinos. Es importante que aprendan como transmitir elementos culturales propios de modo que puedan entenderse.

2.1.2 Aplicación de trascripción vs. Traducción literal

Durante el proceso de traducción es inevitable la pérdida de cierta información. La traducción de elementos culturales es tema de discusión de los traductólogos con el fin de encontrar una resolución adecuada para los

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

lectores. En nuestro caso, el texto que estudiamos *Peregrinación al Oeste* presenta una postura flexible y tolerante respecto a este tema, y opta por un modelo de aplicación de técnicas de traducción integrales.

Para traducir los nombres propios de personas y lugares, los traductores acuden a las transcripciones, a saber, Tangseng, Sun Wukong, Bajie, Shaseng, la montaña Xumi, Emei y Tai, etc. Sin duda, a parte de revelar que son extranjeros, las transcripciones no pueden revelar la idea original. Mientras que para los dioses y otros nombres propios como títulos de oficios y objetos chinos, se opta por la técnica literal para que se entiendan mejor su cargo, función y apariencia. Por otro lado, hemos detectado ejemplos con una combinación de trascripción y traducción literal.

a. Ejemplo 1**.**
Nadie se lo esperaba, pero ciertamente en esta montaña desolada vivía una ***jing* de Huesos Blancos**. (p. 82) [白骨精]

b. Ejemplo 2.
Pudo observar que en realidad era un ***jing* de zorro de nueve colas**. (p.121) [九尾狐狸精]

Como el término *jing* es propio del chino, la traducción ha ofrecido una nota a pie de página: "animales, plantas u objetos que alcanzaron la inmortalidad y lograron reencarnarse en figura humana". (Wu 2011: 82) La integración de diferentes técnicas de traducción favorece una presentación más completa de los elementos traducidos. Por otro lado, la observación de la traducción de los elementos culturales es un aprendizaje sobre la combinación de técnicas aplicadas de traducción, lo que favorece una reflexión sobre cómo trasmitir de la manera más completa posible la cultura a través de una traducción.

2.2 Aspecto lingüístico: competencias gramaticales que requieren complexión

El aprendizaje de una lengua extranjera debe ser un trabajo constante, porque los conceptos gramaticales aunque aprendidos al comienzo pueden ser olvidados debido al cambio de contexto. Este subapartado consta de cinco fenómenos principales de la lengua que confunden a los alumnos sinohablentes y que sin la actividad de la lectura de traducción los daríamos por aprendidos.

2.2.1 Sujeto omitible vs. sujeto requerido

Debido a que las conjugaciones varían según la persona, en español los sujetos se pueden omitir a no ser que quieras enfatizar en algo. Este fenómeno lingüístico no conlleva dificultad en el estudio de frases aisladas. Sin

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

embargo cuando se refieren a una conversación, los diálogos podrían ser confusos:

a. Ejemplo 3.
— Oh... ¡qué espíritu de sacrificio, maestro! ¡Realmente lo admiro!
— Gracias... ¿y qué hay de ti? Cuéntame cómo has llegado hasta aquí.
— Mi humilde historia es mucho más larga y compleja que la del maestro... ¿por dónde comenzaré?
— Al igual que todas las cosas: por el principio. (p. 4)

En el primer capítulo se narra el encuentro de Tangseng con el mono. Después de que Tangseng lo salvara, los dos comienzan a hablar y a través de este diálogo termina el primer capítulo que tiene la función de ser una introducción del siguiente capítulo donde se ofrece el pasado del mono. La costumbre lingüística de no usar sujeto en español impide que puedan reconocerse fácilmente a los sujetos que hablan.

2.2.2 Orden flexible vs. orden rígido

Muchas veces los alumnos no captan la idea porque están acostumbrados al orden de palabras en chino o en inglés y resulta que el orden español no coincide. El siguiente ejemplo es una oración del capítulo 6. Para los alumnos la parte negrita quedaba confusa porque aparte de la cuestión del orden de palabras en esta oración pasiva no conseguían identificar el sujeto y el complemento directo.

a. Ejemplo 4.
...los platos desaparecieron como por arte de magia y **el licor parecía habérselo tragado la arena**. (p. 37)

El siguiente ejemplo parece más conciso y debería ser más fácil de entender pero el orden de colocación de los dos sujetos detrás de los verbos impide una comprensión rápida. Se trata del capítulo 14. Cuando Bajie es capturado por los Reyes de Cuernos Dorados y Plateados disfrazados estos le dicen esta oración irónica.

b. Ejemplo 5.
O estás tú mal de los ojos o soy yo. (p. 116)

2.2.3 Lenguaje coloquial y expresiones

En este apartado se revela el hecho de que el ambiente de aprendizaje afecta directamente a la capacidad de comprensión del lenguaje coloquial. En nuestro caso, ante oraciones más coloquiales los alumnos reaccionaban más lento porque los contextos y oraciones con los que tienen más contacto, son

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

los del libro de texto y la mayoría son frases formales, semiformales o con más cortesía.

a. Ejemplo 6.
¡Si estás igual! (p. 46)

b. Ejemplo 7.
No sueñes con vivir otro día. (p. 47)

Aparte de los ejemplos coloquiales, las frases hechas también resultan complicadas a lo largo de la lectura para los alumnos taiwaneses. A veces coincide una expresión en español con una en chino. En el ejemplo 8 el Niño Rojo le dice a su padre que no se preocupe porque tiene confianza en capturar al mono, en chino para expresar tener a alguien controlado también se dice 逃不出某人的手掌心 [no poder escaparse de la palma de la mano de alguien].

c. Ejemplo 8.
Al mono lo tengo **en la palma de mi mano**. (p. 134)

En caso de que fuera una expresión en español que no coincide con el chino, tendrían que imaginar y adivinar su significado connotativo como en el Ejemplo 9. En la novela que escogimos para esta asignatura *Peregrinación al Oeste*, normalmente aunque no conocieran la expresión, siempre podían acertar a través de las palabras compuestas aunque se percataban de la necesidad de dedicar más tiempo a las frases hechas.

d. Ejemplo 9.
Ninguno presupuso que en el camino se encontrarían con los leones **armados hasta los dientes**. (p. 176)

2.2.4 Confusión de doble negación

La doble negación con significado positivo también existe en chino. Pero en castellano una oración negativa a veces se expresa a través de palabras de referente negativo como *nada, nadie, ninguno*, etc. entonces no coincide solo con la regla de tener significado positivo, sino que mantiene el enunciado negativo. El siguiente ejemplo se encuentra en el capítulo 10 donde se narra el encuentro de Bajie con Shaseng, el tercer discípulo del maestro Tangseng. Este ejemplo resulta más complicado que otras oraciones de doble negación porque tiene dos marcadores negativos; además de utilizar "nada", el adjetivo también es negativo. Es un enunciado poco frecuente y casi la mitad de los alumnos tienen dificultades para comprenderlo correctamente.

a. Ejemplo 10.
Comprobó que sus poderes no eran para nada despreciables. (p. 62)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2.2.5 Palabra y locución polisémica

El último aspecto que nos gustaría mencionar es la cuestión de la polisemia, tanto de las palabras como de las frases hechas. En el ejemplo 11, la palabra *nada* se convierte en sustantivo para referirse al aire, un espacio vacío, diferente a "nada" como expresión aprendida para responder al agradecimiento, *de nada*. Y la palabra *encima* se conoce por su idea de localización, encima de algo, en vez de su otro significado con función de articulación para referirse a un concepto conocido o mencionado. Así como la palabra "posición" en el ejemplo 13, los alumnos no estaban seguros de si se refería a su idea abstracta como postura o a la posición del cuerpo.

a. Ejemplo 11.
¿Por qué estamos flotando en la **nada**? (p. 75)

b. Ejemplo 12.
¡y **encima** finge no saber nada! (p. 71)

c. Ejemplo 13.
A pesar de la observación de todos, el mono siguió firme en su **posición**. (p. 111)

Los dos siguientes ejemplos contienen la expresión "pasar por" pero respectivamente se refieren a "entrar" y a "fingir que son, pretender que son". Hemos colocado el ejemplo 14 como una oración de contraste con el Ej. 15, porque casi todos alumnos conocen solamente la idea de "pasar por" del primer ejemplo. La cuestión polisémica revela la necesidad de ampliar el conocimiento en el momento de impartir vocabulario y expresiones, que es un campo olvidado al margen de explicar la gramática básica.

d. Ejemplo 14.
Antes de **pasar por** la entrada principal, el mono le pidió a Bajie que le trajera cuatro sauces. (p. 76)

e. Ejemplo 15.
¿Cómo pueden hacerlos **pasar por** frutas? (p. 67)

3. CONCLUSIÓN

Nuestro trabajo es una observación y reflexión de cómo integrar la traducción didáctica en la asignatura de didáctica de traducción para alumnos sinohablantes. La actividad que diseñamos se caracteriza por su valor dinámico frente el modelo didáctico tradicional de repetición y omnipotencia del profesorado. Consideramos que la clave crucial del éxito de esta actividad

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

de carácter experimental reside en cada proceso mecánico, tanto la elección del texto como la interpretación de sus comentarios. La brevedad y el lenguaje de comprensión fácil nos ayudan a detectar lo que realmente necesitan los alumnos.

Podemos extraer las siguientes conclusiones de la actividad de lectura de *Peregrinación al Oeste*: en primer lugar, contribuye a ofrecer una formación que tenga en cuenta diferentes perspectivas; en segundo lugar, contribuye a aclarar aspectos gramaticales divergentes entre chino y español. Constatamos también la necesidad de ofrecer una visión internacional, ya que el alumnado no está acostumbrados a la lectura en español de un cuento clásico chino. Por otro lado, la integración de diversas técnicas aplicadas en la traducción de elementos culturales, les ayuda a valorar la estrategia más adecuada de traducción.

En cuanto al aspecto lingüístico, se trata de seguir trabajando en la línea de aprendizaje iniciada desde que comenzaron con el estudio del español. A través de la lectura detectamos usos gramaticales con especial dificultad, cuando se enfrentan a textos largos con más información, su nivel de comprensión lectora no es tan elevado. Según hemos observado, donde requieren más apoyo es en los aspectos gramaticales donde existe una clara divergencia entre la gramática china y la española. Deseamos que nuestro trabajo, breve pero concreto, contribuya al campo de la didáctica de traducción español-chino, aunque aún faltan muchos trabajos empíricos para poder obtener conclusiones que sirvan de referencia.

NOTAS

1. Hemos confeccionado un cuadro de las asignaturas cursadas durante los dos años pasados y las horas lectivas en el apéndice.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York and London: Teachers College Press.

Hurtado, A. Albir (2011). *Traducción y traductología*, Madrid, Cátedra.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Wu, Chengen 吳承恩 (2009) *Viaje al Oeste*. *Las aventuras del Rey mono*. Madrid: Siruela. [Trad. por Enrique P. Gatón e Imelda Huang-Wang]

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Wu, Chengen 吳承恩 (2010) *Peregrinación al Oeste*. Beijing: Ediciones en Lenguas Extranjeras. [Trad. por María Lecea y Carlos Trigoso Sánchez]

Wu, Chengen 吳承恩 (2011) *Peregrinación al Oeste*. Bueno Aires: Editorial Chinozhong. [Trad. por Liu Shu, Zhong Suyupu y Zhong Victoria]

Recursos digitales

CVC. Aprendizaje de la lengua en comunidad. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguacomunidad.htm

CVC. Sugestopedia. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sugestopedia.htm

Morales, Gladys B., Villa, Martha Pedagogía en perspectiva posmoderna, Pedagogía y Psicología. En línea http://www.formacion-integral.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&catid=21%3Apedagogia-y-psicologia&id=196%3Apedagogia-en-perspectiva-posmoderna&Itemid=3

Asignatura	horas/semana	Número de semanas	Horas totales
1º semestre del primer curso			
Lectura del español básico	2	18	36
Comprensión y expresión del español	2	18	36
básico	2	18	36
Gramática del español básico	6	18	108
Total:			
2º semestre del primer curso			
Lectura del español básico	2	18	36
Comprensión y expresión del español	2	18	36
básico	2	18	36
Gramática del español básico	6	18	108
Total:			
1º semestre del segundo curso			
Lectura del español intermedio	2	18	36
Comprensión y expresión del español intermedio	2	18	36
Gramática del español intermedio	2	18	36
Composición del español intermedio	2	18	36
Total:	8	18	144
2º semestre del segundo curso			
Lectura del español intermedio	2	18	36

Comprensión y expresión del español intermedio	2	18	36
Gramática del español intermedio	2	18	36
Composición del español intermedio	2	18	36
Total:	8	18	114
			504

Tabla I. Programa de las asignaturas de los dos primeros cursos del Departamento de Lenguas y Culturas Europeas

RESSOURCES AUDIOVISUELLES SUR INTERNET PROPOSÉES PAR LES TÉLÉVISIONS POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)

Thomas Lamouroux
Institut français - UNED
tholamouroux@gmail.com

RESUMEN
En este artículo, se propone un análisis de recursos audiovisuales elaborados por canales de televisione y dedicados al aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE). Tras ver el contexto actual y los objetivos de esta invesigación, se presentan el marco teórico y la metodología, para luego centrarse en el análisis propiamente dicho de los recursos y, finalmente, las conclusiones que se pueden forumular.

Palabras clave: FLE, TICE, Internet, audiovisual, televisión

ABSTRACT
This article offers an analysis of audiovisual resources, purposed by TV channels and dedicated to the learning of French as foreign language. First, the context and the objectives of this research are presented; next, its theorical framework and methodology. After, this article shows the analysis and finally the conclusions that can be formulated.

Keywords: FFL, ICT, Internet, audiovisual, television

1. INTRODUCTION

1.1. Contextualisation

Les approches actuelles du processus d'enseignement-apprentissage des langues privilégient la communication (approche communicative) et l'action (agir avec la langue, dans la perspective actionnelle).

Dans ce contexte, nous pouvons nous demander quelle peut être l'utilité des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage du Français langue étrangère (FLE). Or, ces technologies peuvent permettre une certaine identification de l'apprenant avec les méthodes et outils d'apprentissage proposés, renforcer sa motivation et son autonomie, avoir un côté pratique, ludique et interactif.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

De plus, les images sont très présentes dans l'univers quotidien et les ressources audiovisuelles peuvent apporter un aspect visuel, actuel ou innovant, renforcer la compétence de compréhension orale ou d'autres compétences de communication et développer la compétence interculturelle.

1.2. Objectifs

Les objectifs de ce travail sont :

- vérifier comment interviennent les ressources choisies dans l'apprentissage du FLE pour le public choisi,
- examiner quels peuvent être, pour l'apprenant, leurs avantages et leurs améliorations possibles,
- analyser les compétences pouvant être développées grâce à ces ressources,
- voir quelle sélection peut être réalisée, et comment on peut présenter une analyse de ces ressources pour aider toute personne intéressée par ce sujet, à les connaître et à mieux les utiliser
- suggérer des idées pour la didactique à partir des ressources analysées en fonction du niveau de l'apprenant ou de la situation d'apprentissage.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Aspects-clés de l'apprentissage moderne d'une langue

Pour commencer, nous avons examiné les aspects-clés de l'apprentissage moderne d'une langue :

- nous avons abordé la compétence de communication et ses composantes, en nous intéressant à ce que contient à ce sujet le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe.
- nous avons traité la place de la perspective actionnelle dans l'apprentissage moderne d'une langue, en citant le CECRL, mais aussi des auteurs importants tels que Puren ou Catroux.
- nous avons vu le développement de la motivation et de l'autonomie, d'après le CECRL, ainsi que de travaux d'auteurs tels que Dickinson ou Barrière pour le développement de la motivation et de Germain et Netten pour le développement de l'autonomie.

2.2. Internet dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE

Nous avons ensuite continué, en nous intéressant à Internet dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues et du FLE en particulier:

- nous avons examiné les apports d'Internet au processus d'enseignement-

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

apprentissage des langues, à travers le CECRL ainsi que des travaux d'auteurs tels que Mangenot, Tomé ou Alvarez.

- nous nous sommes intéressés à l'usage d'Internet dans une classe de FLE, en remarquant l'importance de la perspective actionnelle, d'après le travail d'auteurs comme Mangenot ou Vanderheyde qui soulignent l'intérêt des technologies de l'information et de la communication (TIC) et en particulier d'Internet dans un apprentissage moderne, actionnel, appliqué à la classe de FLE.

2.3. Place des ressources audiovisuelles dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE

Enfin, nous avons terminé en examinant la place des ressources audiovisuelles dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE:

- nous avons vu l'importance des ressources audiovisuelles dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues, à la fois selon une perspective historique des méthodologies des langues vivantes et notamment l'apparition des méthodologies audio-visuelles, mais aussi d'après le CECRL et les travaux d'auteurs comme Lancien ou Ducrot, qui tous mettent en avant les multiples intérêts de ces ressources dans l'apprentissage d'une langue.
- nous avons abordé l'utilisation effective ou potentielle des ressources audiovisuelles en classe de FLE, à travers les travaux de Ducrot ou de Lancien, qui soulignent leur importance dans ce cadre.
- nous avons observé les relations entre les activités audiovisuelles pour l'apprentissage du FLE et les supports technologiques, en s'intéressant à la fois au multimédia, à la multi-canalité et á la multi-modalité à travers les travaux de d'auteurs tels que Lancien, Mayer ou Merlet, mais aussi, pour conclure, à l'intérêt des activités audiovisuelles associées au support informatique d'après Alvarez.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Grilles d'analyse

En premier lieu, nous avons constitué des grilles d'analyse de ressources et activités audiovisuelles pour l'apprentissage du FLE, élaborées spécifiquement pour ce travail de thèse, d'après les travaux d'Alvarez, Marques, Perrot et Tomé:

- Les premières permettent l'analyse des sites à contenu audiovisuel pour l'apprentissage du FLE, en examinant leurs caractéristiques de base, leur type de contenus audiovisuels, leurs outils de communication éventuels, leur navigabilité et l'applicabilité de l'audio-vidéo.
- Les secondes sont destinées à l'analyse des activités audiovisuelles pour l'apprentissage du FLE et font l'examen de leurs caractéristiques de base, de leur navigabilité et de leurs contenus, de leur type d'activités proposées, de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

leur type de correction, du contrôle éventuel du temps d'exécution et de la qualité et de l'applicabilité de l'activité.

3.2. Questionnaires

En second lieu, nous avons élaboré des questionnaires destinés à connaître la perception des apprenants dans l'usage de ces ressources:

- un questionnaire général, permettant d'avoir des informations sur l'usage par les apprenants des ressources audiovisuelles sur Internet pour l'apprentissage du FLE.
- des questionnaires spécifiques en fonction du niveau des apprenants, pour obtenir des données plus précises, sur l'utilité et la pertinence d'une sélection de ressources ou activités audiovisuelles sur Internet pour l'apprentissage du FLE.

4. ANALYSE

4.1. Justification du choix des ressources

Il a été choisi de s'intéresser aux ressources audiovisuelles sur Internet élaborées pour l'apprentissage du FLE provenant de groupes importants de télévision publique. Elles ont été sélectionnées pour l'intérêt et la variété de leurs activités ainsi que pour l'importance actuelle des télévisions dans l'apprentissage des langues.

Ce sont en effet les organismes disposant des plus grandes ressources économiques, d'un volume de documents audiovisuels bien supérieur aux autres ressources du même type et d'une grande diffusion internationale. En premier lieu, nous avons mis en avant les sites créés pour l'enseignement et l'apprentissage des FLE issus de groupes importants de télévision publique.

4.2. "Apprendre le français avec TV5 Monde"

4.2.1. Présentation du site

Le site «Apprendre le français avec TV5 Monde» de la télévision internationale francophone publique TV5 Monde est le plus connu pour l'apprentissage du français langue étrangère avec des ressources audiovisuelles et a été rénové en 2013. À l'intérieur de ce site, nous avons analysé cinq dispositifs:

D'abord, nous avons fait l'analyse de «7 jours sur la planète» qui constitue le dispositif le plus connu et le plus utilisé et qui offre des activités de compréhension à partir de documents audiovisuels d'actualité, en publiant chaque semaine des activités sur deux nouveaux documents.

Ensuite, nous nous sommes intéressés à quatre dispositifs, sélectionnés pour leur intérêt didactique et pratique :

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

- «Première classe», destiné aux apprenants débutants pour commencer à apprendre le français.

- «Épicerie fine», destiné aux niveaux basiques et intermédiaires et permet de réaliser des activités en français à partir de documents audiovisuels sur la gastronomie, un sujet en général apprécié par les apprenants de français langue étrangère et intéressant au niveau interculturel.

- « Ça bouge en France », destiné à des niveaux basiques et intermédiaires, et permettant de réaliser des activités en français à partir de documents audiovisuels sur le tourisme en France et dans l'espace francophone, sujet également apprécié par les apprenants de FLE et intéressant au niveau interculturel.

- «Le dessous des cartes», destiné aux niveaux les plus avancés, qui aborde la géopolitique et de grands sujets internationaux, ce qui constitue un dispositif intéressant pour développer la capacité de réflexion et d'argumentation des apprenants de ces niveaux.

4.2.2. Bilan de l'analyse

Points forts	**Points à améliorer**
Gratuité Diversité et actualisation des contenus et activités Intérêt des activités de compréhension Navigabilité : facilité de navigation (la rénovation du site en 2013 peut perturber ceux qui étaient habitués à l'ancienne version mais c'est une question d'habitude) Applicabilité : possibilité d'application pratique des propositions Diversité des niveaux cibles	Manque d'outils de communication audiovisuelle Grande quantité d'information à gérer Manque d'indices pour réaliser les activités Manque de correction plus individualisée des activités

Tableau 1. Bilan "technique" de l'analyse du site «Apprendre le français avec TV5 Monde»

Compétences communicatives	**Compétences de langue**	**Autres composantes de l'apprentissage**
Compréhension orale très développée : activités bien élaborées, auto-corrrectives, utilisables en autonomie par tous	Phonétique : l'écoute de documents audio/vidéo favorise son développement, surtout si elles sont faites régulièrement. Il faudrait une meilleure	Motivation : les activités proposées sont proposées en fonction du niveau de l'apprenant à travers de thèmes pouvant intéresser tous types

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

les niveaux. Compréhension écrite présente durant la lecture des questions ou des transcriptions Base pour la production orale ou écrite	intéraction avec l'apprenant pour qu'elle soit plus efficace. Lexique : Complet. Le vocabulaire de divers thèmes (actualité, gastronomie, tourisme, géopolitique …) peut être stimulé.	de publics. Autonomie : les activités peuvent se faire de manière autonome, avec un ordinateur, une connexion à internet, des transcriptions ou des aides diverses.

Tableau 2. Bilan "par compétences" de l'analyse du site «Apprendre le français avec TV5 Monde »

Figure 2. Apprendre le français avec TV5 Monde, page d'accueil

4.3. "INA Jalons Parcours FLE"

4.3.1. Présentation du site

Le site Jalons de l'Institut national de audiovisuel (INA), organisme d'archives audiovisuelles de la télévision publique française, a été sélectionné pour l'intérêt de ses documents et de ses activités, pour la diversité de sujets abordés et pour son approche culturelle et originale, car les activités sont réalisées à partir des archives historiques du patrimoine national français

Jalons offre deux parties : «Médiathèque», destinée à la consultation libre ou guidée de matériel audiovisuel et «Pédagogie», qui contient des activités élaborées pour l'apprentissage et l'enseignement de différentes matières, parmi lesquelles le Français langue étrangère (FLE) dans la section Parcours FLE.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Jalons Parcours FLE permet de réaliser des activités à partir des reportages d'archives, de documents historiques, d'une manière similaire à "7 Jours sur la planète" de TV5 Monde, mais sur des documents plus anciens. Il couvre quatre niveaux: A1, A2, B1 et B2.

4.3.2. Bilan de l'analyse

Points forts	**Points à améliorer**
Gratuité Diversité et actualisation des contenus et activités Intérêt des activités de compréhension Navigabilité : facilité de navigation Applicabilité : possibilité d'application pratique des propositions Diversité des niveaux cibles (du A1 au B2/C1)	Manque d'outils de communication audiovisuelle Absence (par définition) de documents d'actualité en général plus proches des préoccupations des apprenants Manque de correction plus individualisée des activités. L'intervention d'un enseignant est nécessaire pour corriger les activités, prévues pour la classse.

Tableau 3. Bilan "technique" de l'analyse du site «Jalons Parcours FLE»

Compétences communicatives	**Compétences de langue**	**Autres composantes de l'apprentissage**
Compréhension orale très développée : activités bien élaborées mais plus adaptées à un usage en classe, avec l'aide d'un enseignant. Compréhension écrite présente durant la lecture des questions ou des transcriptions Base pour la production orale ou écrite	Phonétique : l'écoute de documents audio/vidéo favorise son développement, surtout si elles sont faites régulièrement. Il faudrait une meilleure intéraction avec l'apprenant pour qu'elle soit plus efficace. Lexique : le vocabulaire de divers thèmes : Histoire, Sciences, Culture… peut être stimulé.	Motivation : les activités proposées se fondent sur le niveau de l'apprenant à travers de thèmes pouvant intéresser tous types de publics, mais ce sont des documents d'archives et non d'actualité. Autonomie : les activités peuvent se faire avec un ordinateur, mais elles sont adaptées à un usage en classe. Elles doivent être stimulées par un enseignant.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Tableau 4. Bilan “par compétences” de l’analyse du site «Jalons Parcours FLE»

Figure 3. Jalons Parcours FLE, page d'accueil

4.4. “BBC Languages French”

4.4.1. Présentation du site

Le site dédié à l'apprentissage du français du groupe de télévision publique britannique BBC est appelé «BBC Languages / French». Ici, l'originalité réside en ce que ce sont des anglophones et non des francophones qui ont élaboré le site avec un regard très proche de celui de l'apprenant de niveau basique. Il a été sélectionné pour son intérêt pour les apprenants de niveau basique (A1, A2 voire B1) de FLE, car il permet de réaliser des activités à partir de documents pratiques et dynamiques, avec un nombre important d’aides, notamment de transcriptions.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

4.4.2. Bilan de l'analyse

Points forts	**Points à améliorer**
Gratuité Intérêt des contenus et activités Navigabilité : facilité de navigation et présentation général attractive Applicabilité : possibilité d'application pratique des propositions Présence de sous-titres	Manque d'outils de communication audiovisuelle Plus adapté à des niveaux débutants ou intermédiaires, mais trop simple pour les niveaux les plus avancés. Manque de documents d'actualité ou authentiques (essentiellement des documents créés) Manque de correction plus individualisée des activités.

Tableau 5. Bilan "technique" de l'analyse du site «BBC Languages / French»

Compétences communicatives	**Compétences de langue**	**Autres composantes de l'apprentissage**
Compréhension orale : activités bien élaborées mais manquant un peu d'authenticité ou d'activités adaptées aux niveaux plus élevés. Compréhension écrite présente durant la lecture des questions ou des transcriptions Base pour la production orale ou écrite, davantage vu dans le site "miroir" dédié à l'enseignant.	Phonétique : l'écoute de documents audio/vidéo favorise son développement, surtout si elles sont faites régulièrement. Il faudrait une meilleure intéraction avec l'apprenant pour qu'elle soit plus efficace. Lexique :un vocabulaire pratique, utile, quotidien peut être stimulé.	Motivation : les activités proposées sont axées sur le niveau de l'apprenant à travers de thèmes pouvant intéresser des apprenants de niveau débutant ou intermédiaire, plus que de niveaux avancés. Cela manque de documents d'actualité. Autonomie : les activités peuvent se faire avec un ordinateur et une connexion à Internet, même si l'intervention d'un enseignant est nécessaire pour la stimuler.

Tableau 6. Bilan "parc compétences" de l'analyse du site «BBC Languages / French»

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Figure 4. BBC Languages / French, page d'accueil

5. CONCLUSIONS

Nous avons ainsi pu conclure que les sites FLE des télévisions examinés antérieurement sont très utiles pour le processus d'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. Ils permettent à l'apprenant de disposer d'outils et d'activités motivants à partir des documents audiovisuels authentiques ou que les chaînes de télévision ont élaborés.

En outre, ces ressources sont disponibles gratuitement sur Internet et peuvent être utilisées de manière autonome ou avec l'aide d'un enseignant dans un contexte de classe. Elles sont utiles pour tous types d'apprentissage (présentiel, semi-présentiel ou tout distance).

De plus, nous avons pu vérifier que les ressources examinées permettent de développer des compétences importantes dans l'apprentissage du FLE :

- les compétences communicatives: en particulier la compréhension orale, mais aussi la compréhension écrite ainsi que la possibilité de les utiliser comme base pour le développement de la production écrite ou orale.
- les compétences de langue, en particulier la phonétique, avec une pratique régulière, et le lexique, en fonction des sujets d'intérêt de l'apprenant.
- les autres composantes de l'apprentissage, comme la motivation, grâce à la présence de documents d'actualité ou pratiques, adaptés à différents niveaux, ou l'autonomie, les activités pouvant être avec un ordinateur et Internet, bien qu'elles doivent être stimulées en principe par un enseignant.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALVAREZ, A. (2009): *Nuevas tecnologías para la clase de Francés Lengua Extranjera: Teoría y práctica, Madrid*: Quiasmo.

BARRIÈRE, I. (2006): *NTIC et FLE*. France: Edufle.net

Conseil de l'Europe (2000): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg

DICKINSON, L. (1987): *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: CUP

DUCROT, J.(2005): *L'utilisation de la vidéo en classe de FLE*. Paris: Edufle

GERMAIN, C., NETTEN, J. (2004): *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*. Montréal: Université du Québec

LAMOUROUX, T. (2013): Ressources audiovisuelles sur internet élaborées pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) à un public adulte non-captif. *Revista Nebrija deLingüística Aplicada* (2013) 13.

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

PERROT, T.(2001): Grille d'évaluation d' un site internet pédagogique. Leon: Université de León

PUREN, Ch. (2004): De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APPLIUT*, vol XXIII (1), pp. 10-26

TOMÉ, M. (2000): *Les ressources Internet pour l'apprentisssage du FLE 1-2* España: THOT, Nouvelles de la formation à distance.

VANDERHEYDE, V. (2003): Dix règles d'or pour l'utilisation de l'internet en classe de FLE. France: Formacom

EL CUMPLIDO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Hugo Lázaro Ruiz
Universidad Antonio de Nebrija
hugo.lazaroruiz@gmail.com

RESUMEN
En este artículo se analizan distintos aspectos relacionados con el cumplido en los manuales de ELE. Para ello se ha llevado a cabo un análisis sistemático y preactivo con orientación descriptiva de 126 libros de texto. Los resultados determinan que, a pesar de que la presencia de este acto de habla sea mucho más reducida en comparación con otros actos, en la mayor parte de las actividades y secuencias didácticas se trabaja este contenido haciéndose un uso real de la lengua.

Palabras clave: Análisis de manuales, actos de habla, cumplido, español lengua extranjera (ELE).

ABSTRACT
In this paper different aspects about compliments were analyzed in SFL textbooks. A systematic, proactive and descriptive evaluation was accomplished among 126 different course books. Results determined that, despite the scarce presence of this speech act in comparison to others, most of the books present activities in which a real language use is taken into account.

Keywords: Course book evaluation, speech acts, compliments, Spanish as a Foreign Language (SFL).

1. INTRODUCCIÓN

La creciente complejidad de la sociedad del siglo XXI y los cambios tecnológicos avenidos con la misma, han asentado las bases del contexto pluricultural en el que actualmente nos encontramos inmersos. Como consecuencia, este hecho ha afectado también a la lengua como vehículo de acceso a las manifestaciones culturales. Así, el multilingüismo, entendido como el conocimiento y la coexistencia de varias lenguas diferentes en la sociedad, ha quedado obsoleto y ha evolucionado hacia el plurilingüismo, referido a la presencia simultánea de diversas lenguas que inciden y desarrollan de un modo interrelacionado la competencia comunicativa de un individuo. Es por ello que actualmente la enseñanza de idiomas se enfoca hacia las necesidades e intereses de un alumno al que se le ha de preparar para comunicarse con personas procedentes de entornos lingüísticos y culturales diversos en contextos de uso reales fuera del aula.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

La interacción congénita entre la estructura lingüística y la composición social hace que los hablantes de una comunidad realicen los distintos tipos de actos de habla atendiendo a unos valores y normas culturales concretos. Un cumplido, además de ser una forma de mostrarse amable y cortés, es en esencia un acto de habla cuya intención comunicativa consiste en mostrar sentimientos y emociones vinculados con las actitudes y el comportamiento social.

Dada su importancia, el propio PCIC (2008) introduce entre sus descriptores al cumplido como contenido de enseñanza en todos los niveles de dominio lingüístico. De un modo más específico aparece recogido en las siguientes secciones: "Saberes y comportamientos socioculturales"1, "Tácticas y estrategias pragmáticas"2 y por último, en el apartado quinto que lleva por título "relacionarse socialmente" dentro de la sección "funciones".

Sin embargo, su tratamiento no resulta para nada exhaustivo. Por consiguiente, en el presente trabajo se llevará a cabo un análisis3 de 126 manuales4 de enseñanza de ELE con el objetivo de conocer si se está instruyendo sobre el acto de habla del cumplido y de ser así, de qué forma se está llevando a cabo tal instrucción.

2. MODELO DE ANÁLISIS

El análisis desarrollado en el presente estudio se sustenta en la propuesta de Ezeiza (2006,2009) por tratarse de un modelo integrador tanto a nivel teórico como práctico.

Según la orientación del análisis, Ezeiza (2006:100) propone tres posibilidades: descriptiva, evaluativa y comprehensiva. En el presente estudio se apuesta por un análisis con orientación descriptiva ya que se pretende averiguar si el cumplido se recoge como contenido de enseñanza en los diferentes manuales analizados.

Otro factor a tener en cuenta es el foco del análisis, es decir, el objeto y los niveles de análisis. En relación a estos factores se parte del análisis de un contenido específico de carácter sociocultural y sociopragmático. Asimismo, el nivel de análisis se focaliza en los textos que cuentan con presencia de este acto de habla en los manuales.

Respecto a la modalidad se trata de un análisis preactivo de corte sistemático, ya que el objetivo principal es concretar la idoneidad y potencial de los materiales de enseñanza.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

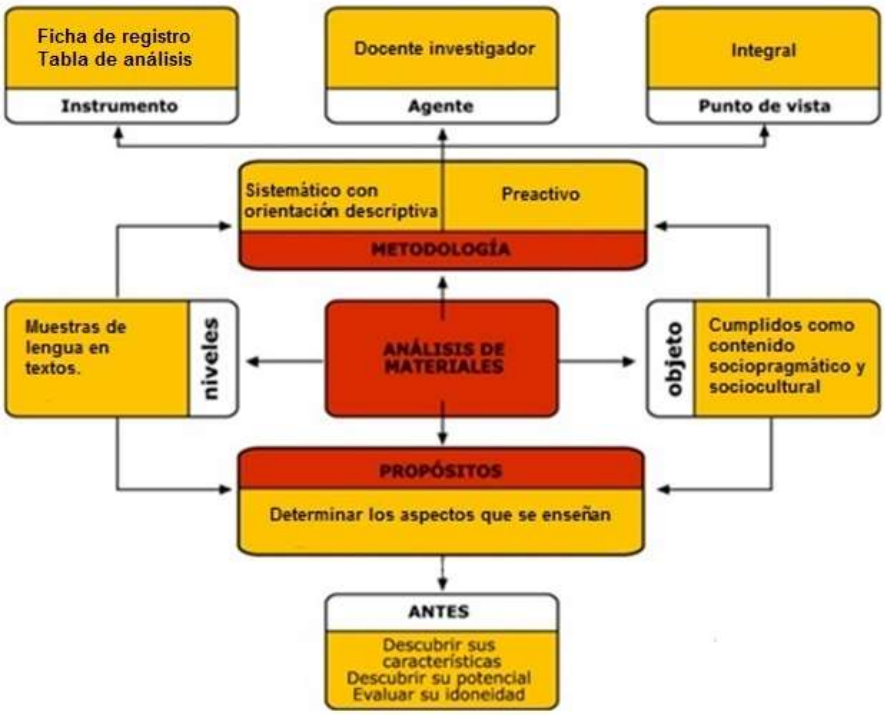


Figura 1. Marco general de análisis y evaluación de materiales basado en la propuesta de Ezeiza (2009:20)

Otro elemento que también es tenido en cuenta en esta práctica es al agente que realiza el análisis. El presente análisis será conducido por parte del docente-investigador.

Finalmente, se especifica el punto de vista adoptado. En la presente investigación se apuesta por una perspectiva integral por dos razones principales. En primer lugar, se pretende determinar si los manuales están adaptados al MCER (2002) y al PCIC (2008), y con ello concretar si se adecúan al proyecto docente impulsado por parte del Consejo de Europa. En segundo lugar, se pretende puntualizar si hay coherencia entre lo que el libro promete y los contenidos que ofrece en lo tocante a los cumplidos.

2.1. Criterios de selección de la muestra

El tamaño inicial de la muestra fue determinado mediante una búsqueda de los títulos más destacados que ofertaban las distintas editoriales dedicadas a la enseñanza de ELE. Por consiguiente, se aplicó un muestreo no probabilístico por cuotas. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la obtención de la muestra fueron diversos. Por una parte, se verificó que la fecha de publicación de los manuales no fuera anterior al año 2001. Por otro lado, se determinó que todos los manuales estuvieran orientados a la enseñanza del español general excluyéndose aquellos ejemplares encaminados al refuerzo de alguna destreza concreta o a fines específicos. Asimismo, se decidió que todas las obras tuvieran un público objetivo joven y adulto de manera integrada. Una vez aplicados dichos criterios se obtuvo una muestra

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

total de 126 títulos entre los que se incluyen las nuevas ediciones publicadas hasta noviembre de 2013.

2.2. Instrumentos de análisis

Para desarrollar el análisis de manuales del presente estudio se diseñaron dos herramientas de toma de datos: una ficha de registro y una tabla de análisis. La primera consta de una tabla en la que se anotan los datos generales de todos los manuales analizados. En concreto la información que aparece referida se corresponde a la editorial, el título del libro, su adaptación al MCER (2002) y PCIC (2008), el título del volumen, y el nivel de dominio lingüístico. Por su parte, la tabla de análisis contiene un cuadro donde se recogen de un modo específico información referida a las distintas variables que se desean observar en los manuales que contengan algún aspecto relacionado con el cumplido: microactos que aparecen y el tratamiento sociopragmático, pragmalingüístico o combinado que se hace del mismo.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Solo el 12.10% (N=15) del total de los manuales analizados (N=126) contiene algún aspecto relacionado con el cumplido como acto de habla.

LIBROS DE TEXTO	
Agencia ELE 4	Nos vemos A1
Agencia ELE 5	Nuevo Avance 2
ECO 3	Pasaporte ELE Compilado
Es Español 2	Prisma Continúa
Es Español 3	Prisma Progresa
Español Lengua Viva 1	Redes 2
Gente Nueva Edición 1	Sueña4
Meta ELE Final 1	
TOTAL= 15	

Tabla I. Manuales con presencia de cumplidos

3.1. Adaptación a los compendios metodológicos

La clasificación ofrecida está basada en la observación de indicios que determinan dicha información, lo cual, no quiere decir que no estén adaptados, sino que simplemente no se ha encontrado información al respecto.

Se observa que en el 33,33% de los títulos aparece una referencia explícita sobre su adaptación al MCER (2002). Asimismo, el 13,33% de los ejemplares concreta que se adecúa al PCIC (2008). Por otra parte, los datos muestran que el 46,67% de los libros están adaptados a ambos compendios. Tan solo, el 6,67% no explicita ningún tipo de información al respecto.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

3.2. Niveles

Título	A1	A2	B1	B2	C1
Agencia ELE 4			■		
Agencia ELE 5				■	
ECO 3				■	
Es Español 2			■		
Es Español 3				■	
Español Lengua Viva 1	■				
Gente Nueva Edición 1		■			
Meta ELE Final 1	■				
Nos vemos A1	■				
Nuevo Avance 2		■			
Pasaporte ELE Compilado		■			
Prisma Continúa		■			
Prisma Progresa			■		
Redes 2			■		
Sueña 4					■
TOTAL	3	4	4	3	1

Tabla II. Clasificación de los manuales según el nivel de dominio lingüístico

La mayor parte de los manuales que incluye algún aspecto sobre el cumplido pertenece a los niveles iniciales e intermedios. Los niveles A2 y B1 son los que registran una mayor cifra concretada en el 53,34% de los casos en comparación con los niveles A1 y B2 cuyo dato porcentual conjunto es del 40%. Por su parte, en los niveles avanzados apenas se registran estos contenidos, tan solo en el nivel C1.

A pesar de que el PCIC (2008) contempla al cumplido en los descriptores de los tres niveles de dominio lingüístico, según este documento no se produce un tratamiento tan exhaustivo en los niveles iniciales. Sin embargo, los datos observados contradicen este hecho al no aparecer apenas referencias en los niveles avanzados y siendo el A2 uno de los niveles en los que se presenta un mayor volumen de contenidos.

3.3. Microactos

El cumplido es un macroacto de habla constituido por dos componentes diferenciados; hacer y responder a los cumplidos y que además, forman una pareja adyacente.

Título	Hacer	Responder	Ambos
Agencia ELE 4			■

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Agencia ELE 5			
ECO 3			
Es Español 2			
Es Español 3			
Español Lengua Viva 1			
Gente Nueva Edición 1			
Meta ELE Final 1			
Nos vemos A1			
Nuevo Avance 2			
Pasaporte ELE Compilado			
Prisma Continúa			
Prisma Progresa			
Redes 2			
Sueña 4			
TOTAL	1	2	12

Tabla III. Clasificación de los manuales según los microactos

Los resultados muestran que en el 80% de casos aparecen contenidos que instruyen sobre ambos componentes tal y como sucede en contextos reales.

3.4. Tratamiento

Bajo esta denominación se hace referencia a la aproximación pragmalingüística, sociopragmática o combinada de las explicaciones y muestras de lengua que ofrecen los manuales. El tratamiento pragmalingüístico alude a las formas gramaticales y léxicas que los hablantes utilizan para expresar un significado pragmático. Por otro lado, la dimensión sociopragmática atiende tanto al modo en el que los miembros de una determinada comunidad conciben las relaciones sociales entre los interlocutores, como a la consideración de una conducta como adecuada.

Título	Sociopragmático	Pragmalingüístico	Combinado
Agencia ELE 4			
Agencia ELE 5			
ECO 3			
Es Español 2			
Es Español 3			
Español Lengua Viva 1			
Gente Nueva Edición 1			

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Meta ELE Final 1			
Nos vemos A1			
Nuevo Avance 2			
Pasaporte ELE Comp.			
Prisma Continúa			
Prisma Progresa			
Redes 2			
Sueña 4			
TOTAL	3	6	6

Tabla IV. Clasificación de los manuales según el tratamiento

De acuerdo con los datos expuestos, a la hora de abordar el cumplido los manuales prefieren ofrecer estructuras léxico-gramaticales y funciones lingüísticas a los estudiantes frente a explicaciones sobre comportamientos y conductas socioculturales. De ahí que el 40% de las explicaciones sean de índole pragmalingüística en comparación el 20% cuyo carácter es sociopragmático. No obstante, el 40% restante apuesta por una combinación de ambos tipos de tratamiento.

4. CONCLUSIONES

La primera observación que cabe destacar es que se trata de un contenido que no es primordial en los manuales de ELE, ya que solo aparece en 15 de los 126 libros de texto analizados. Sin embargo, cuando se trata este acto de habla en la mayoría de los casos se hace desde un punto de vista real de la lengua, es decir, se inserta en situaciones comunicativas o unidades didácticas con temas pertinentes para su aparición. Las situaciones comunicativas predominantes consisten en organizar un evento o visitar la casa de unos amigos. Asimismo, la agrupación de contenidos relacionados con las normas de cortesía y/o los usos y costumbres sociales son las temáticas más recurridas. Por otro lado, en la mayor parte de los casos se instruye tanto sobre la formulación del cumplido como sobre las reacciones ante el mismo.

Respecto al nivel de dominio lingüístico, a pesar de que el PCIC (2008) establece que se trata de un contenido presente en todos los niveles, los datos revelan que existe una mayor presencia en los niveles A2 y B1.

Otro punto que resulta de especial interés es la aproximación conjunta de índole sociopragmática y pragmalingüística que se hace del acto de habla. De este modo se beneficia en mayor medida a los aprendientes al ofrecerles una explicación explícita sobre un contenido sociocultural que de otro modo sería muy difícil que ellos comprendieran, unido a las herramientas necesarias para identificar y realizar este acto de habla en contextos de uso fuera del aula.

Tal y como sucede en la realidad existen ocasiones en las que la frontera entre el cumplido, el piropo y la felicitación no son suficientemente claras y

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

esto se ve reflejado en algunos manuales que no se tuvieron en cuenta para el análisis de la muestra final: Vuela 3, Curso Intensivo A2, Español Lengua Viva 4 y Nuevo Español Sin Fronteras 3.

Por consiguiente, como futuras líneas de investigación sería conveniente concretar de un modo más exhaustivo qué aspectos de este acto de habla se han de abordar en cada nivel y determinar si la información aportada por parte de los manuales coincide con los resultados obtenidos en investigaciones etnográficas y sociopragmáticas que hayan tenido al cumplido como objeto de estudio.

NOTAS

1 La información puede verse en las siguientes páginas: Nivel A (pág.433), nivel B (pág.583) y nivel C (pág. 605).
2 Referido al apartado 3.2.1. que, sin embargo, no aparece en el nivel A. Para el nivel B se encuentra en la pág.307 y para el C en la pág.293. En este caso, la información contenida en el nivel C amplía los contenidos a los piropos.
3 Definido por Ezeiza (2006:97-98) como: "Cualquier tipo de tarea dedicada al estudio de la naturaleza y/o calidad de los materiales de enseñanza.".
4 Una publicación especializada que cuenta con una estructura, diseño editorial, un sistema de comercialización específico y que nace en respuesta a las necesidades del sistema de enseñanza (Gómez, 2009:22-23).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Martínez, Mª.Á. et al. (2005). *Vuela 3. Libro del alumno A2*. Madrid: Universidad de Alcalá, Anaya.

Álvarez Martínez, Mª.Á. et al. (2010). *Curso Intensivo A2*. Madrid: Universidad de Alcalá, Anaya.

Blanco Canales, A. et al. (2007). *Sueña 4*. Madrid: Universidad de Alcalá, Anaya.

Centellas, A. et al. (2007). *Español lengua viva 1. Libro del alumno*. Madrid: Santillana; Universidad de Salamanca.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B. (2010). *Pasaporte ELE Compilado (A1+A2). Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003).

Equipo Prisma. (2007). *Prisma continúa, A2*. Madrid: Edinumen.

Equipo Prisma. (2007). *Prisma progresa, B1*. Madrid: Edinumen.

Ezeiza, J. (2006). *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 de ELE a adultos.* Tesis doctoral (PhD). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoEle*, 9: 1-58.
http://www.marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf

Fernández, C. et al. (2012). *Agencia ELE 4. Libro de clase*. Madrid: SGEL.

García, M.A. y Rodríguez, J.R. (2012). *Meta Ele Final 1. Curso de español lengua extranjera. Libro del alumno.* Madrid: Edelsa.

Gómez Alfonso, B. (2009). El análisis de manuales y la identificación de problemas de investigación en Didáctica de las Matemáticas. In González, M.J., González, M.T. y Murillo, J. (eds.). *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 21-35). Santander: SEIEM.

Gómez, J., Borrego, J. y Alcoba. S. (2002). *Es español 2. Nivel intermedio. Libro del alumno.* Madrid: Espasa-Calpe.

Gómez, J., Borrego, J. y Alcoba. S. (2002). *Es español 3. Nivel avanzado. Libro del alumno*. Madrid: Espasa-Calpe.

González, A. y Romero, C. (2004). *ECO. Curso modular de español lengua extranjera. Libro del alumno B1*. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes. (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Lloret, E.M. et al. (2010). *¡Nos vemos! 1. Libro del alumno A1*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004). *Gente 1 (nueva edición) Libro del alumno A1-A2.* Barcelona: Difusión.

Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2010). *Nuevo avance 2*. Madrid: SGEL.

Muñoz, J. et al. (2013). *Agencia ELE 5. Libro de clase*. Madrid: SGEL.

Natal, E. et al. (2008). *Español lengua viva 4. Libro del alumno*. Madrid: Santillana; Universidad de Salamanca.

Quiñones, Mª.J. y Oliva, C. (2003). *Redes nivel 2. Libro del alumno.* Madrid: SM.

Sánchez, J., Concha, M. y Santos, I. (2005). *Nuevo español sin fronteras 3. Libro del alumno.* Madrid: SGEL.

APPROCHE PAR GENRE ET ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE DANS UN ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE : LE GROUPE DE DISCUSSION ET LE SUIVI DES PAIRS

Marie-Élaine Lebel
Université York (Canada)
melebel@glendon.yorku.ca

Francis Langevin
The University of British Columbia
Francis.langevin@ubc.ca

RÉSUMÉ
L'article vise à présenter un dispositif d'enseignement du français langue seconde à l'université élaboré dans le cadre de la perspective actionnelle et de l'interactionnisme sociodiscursif, et de proposer un outil d'évaluation de la dimension orale de ce dispositif, transposable à l'écrit.
Les auteurs présentent d'abord l'approche qu'ils préconisent pour l'enseignement du français et les questions que ce type d'approche soulève pour l'évaluation de la communication orale. Le dispositif « groupe de discussion et suivi des pairs » est présenté dans un deuxième temps. Enfin, la troisième partie est consacrée à l'évaluation de la communication orale et à la présentation de grilles dont les paradigmes intègrent des critères de succès dans la mise en œuvre de la notion de *genre de textes*, au cœur de l'approche.
Mots-clés : approches par genre, évaluation, communication orale, dispositif d'enseignement, enseignement langue seconde

ABSTRACT
This paper aims at presenting a didactic sequence and an evaluating framework in university-level oral communication through. The approach integrates notions of *genre* (types and genres of texts and discourse practices), authenticity, task-based learning scripts and cooperative learning experiences. Authors present, first, the didactic sequence labelled "*groupe de discussion*" (discussion group) and its cycles – that include peer-review; second, they present 4 evaluation grids developed to encompass specifically the skills required to accomplish the communication task: matters of language (voice and code), matters of genre and discourse structure and matters of cooperation, interaction-pragmatic strategies and metacognition of communication.

Key-words : type of text based didactic sequences, evaluation, oral communication, cooperation in learning, second language learning

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCTION

Les approches en enseignement du français langue seconde ou étrangère ont beaucoup évolué ces 30 dernières années, avec l'essor de l'approche actionnelle notamment. Or, les méthodes et outils d'évaluation ne sont pas toujours cohérents avec ces nouvelles approches et, dans les pratiques enseignantes, l'évaluation consiste encore bien trop souvent à faire le décompte du nombre de fautes grammaticales.

L'objectif de cet article est de présenter un dispositif d'enseignement du français langue seconde à l'université élaboré dans le cadre de la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe 2001) et de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart 1996), et de proposer un outil d'évaluation de la dimension orale de ce dispositif, transposable à l'écrit.

Nous présentons d'abord l'approche préconisée pour l'enseignement du français et les questions que ce type d'approche soulève pour l'évaluation de la communication orale. Le dispositif « groupe de discussion et suivi des pairs », illustré à l'aide d'un exemple tiré d'un cours de français pour des universitaires de niveau intermédiaire (Lebel et Viswanathan, à paraitre), est présenté dans un deuxième temps. Enfin, la troisième partie est consacrée à l'évaluation de la communication orale et à la présentation de grilles dont les paradigmes intègrent des critères de succès dans la mise en œuvre de la notion de *genre de textes*, au cœur de l'approche.

2. ENSEIGNER ET ÉVALUER EN L2

2.1 Approche par genre de textes et tâche

Le dispositif s'inscrit dans la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence (CECR). Dans cette perspective, les apprenants d'une langue sont considérés comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches**, en mobilisant des **stratégies**.

> « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions variés** et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (Conseil de l'Europe 2001, p. 15)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Ainsi, c'est un accomplissant différentes tâches que l'apprenant s'intègre dans une communauté et qu'il y devient un acteur social. Le concept de tâche préconisé par le cadre se définit comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Rappelons cependant que dans le CECR, les tâches ne sont pas que langagières : déplacer une armoire, emporter la décision dans la négociation d'un contrat, faire une partie de cartes, commander un repas dans un restaurant, etc. sont autant d'exemples de ce qui répond à la définition de tâche.

À l'instar de Lousada (2007) et de Guimares-Santo (2012), et afin de mettre en œuvre le concept d'action incarnée par la tâche, au cœur du CECR, nous posons que l'apprentissage de la langue en L2 est axé sur l'étude des *genres de textes*. Notre approche s'inscrit par conséquent dans le courant de l'interactionnisme sociodiscursif de Bronckart (1996). La thèse centrale de cette approche est que « l'action constitue le résultat de l'appropriation, par l'organisme humain, des propriétés de l'activité sociale médiatisée par le langage » (Bronckart 1996, p. 42-43). Les genres de textes sont pris ici dans leur conception bakhtinienne, et désignent toute forme de production verbale organisée appartenant à diverses sphères de l'activité humaine et sociohistoriquement construites. Soulignons que Bronckart (1996) utilise *genre de texte* de préférence à *genre de discours* pour éviter toute confusion théorique ou terminologique avec les *types de discours* qui sont des segments entrant dans la composition du genre (voir Adam 2011, p. 161-202). En outre, avec Dolz et Schneuwly (1998, p. 64-65) et Reuter (2007), nous considérons les genres de textes aussi comme des outils d'apprentissage. Cette approche à l'apprentissage du français langue seconde ou langue étrangère nous situe résolument dans une conception vigotskienne de l'apprentissage, conception qui met en valeur la composante des interactions sociales dans la construction des savoirs et qui place l'apprenant au cœur d'une communauté langagière où la coopération joue un rôle fondamental.

Par ailleurs, nous croyons nécessaire d'intégrer à cette approche le concept de *lacune d'information* qu'Ellis (2009, p. 223) incorpore à sa définition du concept de tâche. L'idée que la tâche suppose une lacune d'information à combler par la communication en L2 implique la prise en compte de la dimension pragmatique dans l'apprentissage d'une langue. C'est d'ailleurs sur la dimension pragmatique que repose, pour Ellis, l'idée de l'authenticité : une tâche est authentique non pas uniquement parce qu'elle met en œuvre quelque chose du monde réel, mais aussi et surtout parce qu'elle suscite des interactions langagières authentiques, telles que la négociation du sens, l'échafaudage, l'inférence et le contrôle.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2.2 Objets, rôle et pratique de l'évaluation

Quel sont les objets de l'évaluation en français langue seconde ou langue étrangère ? Nous croyons que pour être en adéquation avec l'approche, l'évaluation doit nécessairement intégrer certains éléments-clés. Elle doit, dans ses paradigmes, être appuyée sur des critères de succès associés au concept de tâche. Dans cette idée, elle doit tenir compte de l'architecture du genre de textes produit, et non pas se limiter aux objets strictement grammaticaux. En outre, il importe d'accorder une certaine importance aux stratégies mises en place pour l'accomplissement de la tâche et la mise en œuvre du genre, qu'elles soient linguistiques, discursives ou pragmatiques. Enfin, l'évaluation doit aussi reconnaitre l'importance de la coopération dans le processus d'apprentissage.

Quel est le rôle de l'évaluation dans le processus d'apprentissage ? En plus d'être un outil pour mesurer l'atteinte des objectifs d'un programme, l'évaluation doit aussi pouvoir guider l'apprenant dans ses apprentissages, c'est-à-dire avoir un caractère formatif. Elle ne doit pas constituer une entrave à l'apprentissage en ajoutant aux facteurs affectifs négatifs. Notre expérience dans différents milieux tend à suggérer que l'évaluation peut constituer un facteur aggravant de l'insécurité linguistique propre à l'apprentissage de la langue maternelle en milieu minoritaire francophone (Boudreau et Dubois, 2009) ou de l'anxiété spécifique des apprenants en L2 (Arnold 2006), qui sont autant de facteurs qui déterminent ce que McIntyre, Clément, Dörnyei et Noels (1998) appellent la *disposition à communiquer* dans la langue cible.

Comment mettre en pratique l'évaluation en salle de classe ? L'évaluation peut être vue comme un contrat négocié entre les apprenants et l'enseignant médiateur. Mis en place de façon inductive, les critères de succès doivent émerger des pratiques de la salle de classe, ce qui permet une meilleure appropriation de ces critères tant chez les apprenants que chez l'enseignant. Cette façon de faire est particulièrement intéressante dans des contextes où les cours de français langue seconde ou langue étrangères sont enseignés et évalués par des personnes autres que celles qui les ont développés.

3. LE DISPOSITIF « GROUPE DE DISCUSSION ET SUIVI DES PAIRS »

Dans cette section, nous présentons un dispositif d'enseignement de la communication en langue seconde ou étrangère issu des travaux de Lebel et Langevin (2012) et de Lebel et Viswanathan (à paraitre). Ce dispositif, appelé « groupe de discussion et suivi des pairs », constitue une tâche qui se met en place de la manière suivante. Chaque semaine, de petits groupes d'étudiants (4-5) doivent discuter d'un thème, d'une question, d'un sujet dans le but d'informer, d'expliquer, d'analyser ou de débattre. Ces étudiants forment le **groupe-locuteur**. Ils sont observés par 4-5 étudiants qui

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

doivent, à partir de la discussion de leurs pairs, faire une production écrite, par exemple un compte-rendu de discussion. Ces étudiants forment le **groupe-observateur**.

Groupe locuteur		**Groupe observateur**	
Tâche préparatoire : *Input-providing task*	**Tâche principale :** *Output-prompting task*	**Tâche préparatoire :** *Input-provinding task*	**Tâche principale :** *Output-prompting task*
Compréhension écrite	Production orale	Compréhension orale	Production écrite
Genre de texte : Article scientifique	**Genre de texte :** Groupe de discussion (table ronde)	**Genre de texte :** Groupe de discussion (table ronde)	**Genre de texte :** Compte-rendu
Consignes : Les hommes et les animaux entretiennent des relations étroites et multiples qui interpellent les chercheurs de plusieurs disciplines. Trouvez un article en lien avec la thématique et votre discipline et préparez-le en abordant les questions suivantes : • Quel est le lien entre la thématique « Hommes et bêtes » et votre discipline ou domaine d'études ? • Quelles questions les relations hommes-bêtes soulèvent-elles pour votre discipline ? Quelles sont les problématiques de la thématique en lien avec votre domaine ? Quelles sont les idées importantes de votre article ? Partagez-vous les idées de l'auteur ? Pourquoi ?	**Consignes** Discutez de la thématique « Hommes et bêtes » en lien avec votre discipline ou domaine d'études. Présentez votre article et dégagez-en les points communs avec les autres disciplines des étudiants du groupe locuteur.	**Consignes :** Écoutez la discussion du groupe-locuteur en prenant des notes sur le lien entre la thématique « Hommes et bêtes » et les domaines d'études de chacun des étudiants, et sur les questions que cette thématique soulève dans différentes disciplines.	**Consignes :** Rédigez un compte-rendu de la discussion du groupe observé en faisant ressortir les points de convergence et de divergence des différents articles présentés.

Tableau 1. Dispositif d'enseignement « le groupe de discussion et suivi des pairs »

La tâche à effectuer est intégrative dans la mesure elle permet de travailler dans la tâche principale les productions orale et écrite en simultanée (« *output-prompting tasks* », Ellis 2009) ; elle implique aussi un ensemble de tâches préparatoires – lecture de texte, écoute de document

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

audio ou vidéo par le groupe locuteur et compréhension orale de la discussion des pairs par le groupe observateur —, tâches qui permettent de travailler la compréhension écrite et orale (« *input-providing tasks »,* Ellis 2009*).* En outre, le dispositif permet l'intégration d'autres genres de textes selon la tâche préparatoire du groupe-locuteur et la tâche de production du groupe-observateur.

Dans la discussion et dans le suivi des pairs, la tâche repose sur l'idée qu'il y a une lacune d'information à combler collectivement : dans la discussion, tous les étudiants du groupe-locuteur n'ont pas tout à fait la même tâche spécifique à accomplir – un étudiant peut être responsable d'animer la discussion, un autre étudiant peut être responsable de résumer les idées d'un texte, un autre d'analyser un thème spécifique et un dernier de donner son opinion. La lacune d'information résulte aussi du fait que tous les étudiants n'ont pas consulté les mêmes documents. Le sens de la discussion se construit ainsi collectivement : dans le suivi des pairs, la tâche à accomplir et son succès – la production écrite – reposent sur la production orale des pairs du groupe locuteur.

Le dispositif est un outil d'évaluation sommatif : c'est l'outil qui permet d'évaluer les étudiants à l'oral et à l'écrit, tous les étudiants devant successivement faire partie d'un groupe-locuteur et d'un groupe observateur. Mais ce dispositif est aussi un outil d'évaluation formatif puisqu'il est mis en place chaque semaine dans le cours de FSL. Les étudiants ont l'occasion de faire partie du groupe-locuteur et du groupe-observateur en alternance, de manipuler et de s'approprier les grilles d'évaluation de l'oral (et leurs correspondants de l'écrit) qui seront utilisées lors de l'évaluation sommative.

L'exemple présenté est tiré d'un cours de français langue seconde à vocation universitaire de niveau intermédiaire-avancé d'une université bilingue, en l'occurrence le Collège Glendon de l'Université York. Ce cours vise à préparer des étudiants inscrits à divers programmes d'études en sciences humaines à suivre des cours de leur discipline enseignés en français.

4. ÉVALUATION DE L'ORAL

Les grilles d'évaluation que nous avons élaborées et peaufinées depuis 2008 sont divisées en trois types de compétence : 1) la compétence linguistique, 2) la compétence discursive et textuelle et 3) la compétence pragmatique et stratégique.

Les items à observer sont en majorité descriptifs (certains restent pour l'instant malgré tout un peu normatifs), et sont regroupés en deux colonnes : « objectifs visés » et « points à améliorer ». Ces items sont les mêmes pour tous les niveaux, mais ils ne sont pas entièrement exploités aux niveaux débutants et ils peuvent s'enrichir et devenir plus spécifiques aux niveaux plus avancés. En outre, on peut aussi utiliser les paradigmes

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

découpés par les grilles sans inclure les items, de façon à proposer une évaluation plus descriptive que qualitative.

4.1 Compétence linguistique (voix et langue)

L'évaluation de la compétence linguistique est divisée en deux volets, la voix (1.1) et la langue (1.2) : elle embrasse en outre le fameux décompte des erreurs de grammaire (de la phrase), mais elle intègre également des éléments de phonétique (diction et prosodie).

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ORAL

1.1 COMPÉTENCE LINGUISTIQUE - VOIX			
1.1.1 Diction	***Objectifs visés***	***Points à améliorer***	***Note***
Articulation	❑ Distincte ❑ Articulateurs souples	❑ Escamotage de sons ❑ Sons indistincts ❑ Raideur ou mollesse des articulateurs	
Timbre et portée de la voix	❑ Timbre plein, riche ❑ Bonne hauteur ❑ Bonne intensité	❑ Voix forcée, criarde, chevrotante, nasillarde, enrouée, cassée ❑ Voix trop haute ou trop basse ❑ Voix faible ❑ Baisses d'intensité fréquentes, baisses d'intensité en fin de mots	
Prononciation	❑ Intelligible ❑ Adaptée au contexte ❑ Bonnes liaisons	❑ Inintelligible ❑ Mal adaptée au contexte ❑ Fautes de liaison	
Phonèmes français	❑ Discrimination des voyelles ❑ Monophtongue ❑ Nasales distinctes ❑ Consonne rhotique distincte	❑ Confusion entre les voyelles ❑ Glissement ou diphtongue ❑ Nasales indistinctes ❑ Consonne rhotique indistincte	
1.1.2 Faits prosodiques			
Accentuation	❑ Accent tonique bien placé ❑ Accent d'insistance approprié	❑ Accent tonique déplacé ❑ Accent d'insistance inapproprié (excès)	
Marquage, mélodie	❑ Variation mélodique correcte ❑ Parenthèses, ponctuation, etc. ❑ Discours rapporté, ironie, etc. ❑ Variété	❑ Variation mélodique incorrecte ❑ Aucun marquage prosodique ❑	
Rythme	❑ Débit varié ❑ Pauses appropriées	❑ Débit trop lent ❑ Débit trop rapide ❑ Excès ou absence de pause ❑ Excès d'hésitations ou de reprises ❑ Stigmates répétés (*donc, euh, so*) ❑ Rythme de lecture ou de récitation	
Intonation	❑ Expressive ❑ Variée	❑ Monotone ❑ Fins de phrases qui meurent ❑ Intonation de récitation, lecture	
Liaison	❑ Correctes	❑ Fautive ou absentes	
Enchainement	❑ Corrects	❑ Fautifs ou absents	
Remarques :			

Tableau 2. Grille de l'évaluation de la compétence linguistique (voix)

1.2. Compétence linguistique – langue			
1.2.1 Morpho-syntaxe	***Objectifs visés***	***Points à améliorer***	***Note***
Morphologie	❑ Respect du genre et des accords de genre ❑ Respect du nombre et des accords de nombre ❑ Maitrise de la conjugaison verbale et de la concordance des temps	❑ Non-respect du genre et des accords de genre ❑ Non-respect du nombre et des accords de nombre ❑ Non-maitrise de la conjugaison verbale	
Syntaxe	❑ Grammaticalité des énoncés ❑ Variation des structures syntaxiques ❑ Maitrise de la subordination (relatives, conjonctives, interrogative indirecte) ❑ Maitrise de la phrase interrogative de registre neutre et soutenu ❑ Respect de la concordance des temps ❑ Maitrise de la pronominalisation	❑ Agrammaticalité des énoncés ❑ Abus de tournures passepartout (il y a, ça a, qu'est-ce qui, etc.) ❑ Non-maitrise de la subordination ❑ Non-maitrise de la phrase interrogative neutre ou soutenue ❑ Non-maitrise de la concordance des temps ❑ Non-maitrise de la pronominalisation ❑ Non-maitrise de l'emploi des prépositions, ❑ Calques syntaxiques et traductions littérales	
1.2.2 Lexique			
Choix et étendue du vocabulaire	❑ Termes précis ❑ Vocabulaire varié ❑ Vocabulaire approprié au registre	❑ Abus de termes vagues ❑ Répétitions des mêmes termes ❑ Anglicismes, faux-amis, impropriétés ❑ Incompatibilités sémantiques	
Remarques :			

Tableau 3. Grille d'évaluation de la compétence linguistique (langue)

4.3 Compétence discursive et textuelle

L'évaluation de la compétence discursive et textuelle permet d'évaluer la mise en œuvre discursive des genres tel le groupe de discussion. Entièrement transposable à l'écrit, cette grille permet d'observer la grammaire du texte et l'organisation logique, sémantique et rhétorique du discours.

2. Compétence discursive et textuelle (grammaire du texte)			
2.1 Contenu	***Objectifs visés***	***Points à améliorer***	***Note***
Genre	❑ Respect des conventions liées au genre	❑ Non-respect des conventions liées au genre	
Délimitation du sujet	❑ Sujet bien circonscrit ❑ Respect du temps imparti	❑ Sujet trop vaste ou mal délimité, digressions ❑ Non-respect du temps imparti	
Préparation et recherche	❑ Recherche fouillée ❑ Qualité des sources ❑ Mention des sources ❑ Connaissance suffisante du sujet	❑ Recherche superficielle ou inexistante ❑ Sources pauvres ou absentes ❑ Sources incorrectement citées ❑ Connaissance limitée du sujet	
2.2 Texte/ discours			
Structure	❑ Clarté et cohérence du plan ❑ Mise en évidence des visées de la communication ❑ Introduction (sujet amené, sujet posé, sujet divisé) ❑ Développement des idées bien structuré et cohérent ❑ Hiérarchisation des idées ❑ Conclusion (synthèse, répétition de l'idée directrice, ouverture)	❑ Plan approximatif, incohérence de la structure de l'intervention ❑ Ambigüité de l'intention de communication ❑ Introduction trop brève ou absente, floue ou trop large ❑ Développement des idées mal défini, flou ❑ Manque de hiérarchisation dans les idées ❑ Conclusion trop brève ou absente; floue ou trop large	
Progression	❑ Transitions claires (marqueurs de relation) ❑ Thème constant ❑ Thème linéaire ❑ Thème éclaté	❑ Transitions absentes ou floues ❑ Progression confuse ou changeante	
Grammaire du texte et du discours	❑ Séquences appropriées et variées (narrative, explicative, descriptive, argumentative)	❑ Séquences textuelles inappropriées ou sans variété	
Cohésion et cohérence	❑ Reprise de l'information par des procédés de reformulation variés ❑ Point de vue constant (je, tu, nous, on, vous), équilibré et clair	❑ Absence de reprise de l'information ou ambigüités et répétitions dans les procédés ❑ Point de vue changeant, déséquilibré ou ambigu	
Remarques :			

Tableau 4. Grille d'évaluation de la compétence discursive et textuelle

4.4 Compétence pragmatique et stratégique

L'évaluation de la compétence pragmatique et stratégique permet de rendre compte de l'atteinte des objectifs de la tâche mise en classe et des différentes composantes extralinguistiques du genre. C'est aussi à cet endroit que l'on peut observer la métacognition (portant sur les diverses compétences à maîtriser) de même que l'adoption de stratégies individuelles ou collectives visant à accomplir la tâche.

3. Compétence pragmatique et stratégique			
3.1 Tâche	***Objectifs visés***	***Points à améliorer***	***Note***
Intention, destinataire et respect des règles du genre Règles de classe	❑ Atteinte des objectifs de la tâche ❑ Adaptation du propos au destinataire (ex : vulgarisation) ❑ Respect des contraintes liées au genre (temps, longueur, échéancier, etc.) ❑ Respect des consignes propres au cours	❑ Non atteinte des objectifs de la tâche ❑ Propos peu adapté au destinataire ❑ Non-respect des contraintes liées au genre (temps, longueur, échéancier, etc.) ❑ Non-respect des consignes propres au cours	
3.2 Performance / Livraison du genre			
Attitude générale	❑ Empathie, accueil, aisance, naturel, dynamisme, assurance ❑ Visage expressif, sourire ❑ Autorité et confiance ❑ Concentration sur la tâche	❑ Manque d'enthousiasme, manque de spontanéité, d'authenticité; désinvolture, vulgarité ❑ Visage inexpressif, absence de sourire ❑ Vulnérabilité, manque de confiance ❑ Distraction	
Posture et tenue vestimentaire	❑ Tenue équilibrée du corps ❑ Gestion appropriée de l'espace, bons déplacements ❑ Apparence et tenue vestimentaire appropriées à la situation de communication	❑ Balancement, déhanchement, bras ou jambes croisés, raideur ❑ Non-utilisation de l'espace, immobilité, isolement, ❑ Apparence et tenue vestimentaire inadéquate à la situation de communication	
Gestes et regard	❑ Gestes qui appuient le discours, captent l'attention, expriment des émotions ❑ Regard vif, soutenu ❑ Balayage de l'auditoire	❑ Gestes parasites, tics ❑ Gestes exagérés ❑ Regard fuyant (vers le plafond, les murs ou le sol) ❑ Absence de contact visuel, regard fixe ❑ Regard continu dans les notes	
Multimédia	❑ Utilisation pertinente (support informatique, exemples audios ou vidéos, etc.)	❑ Manquante ❑ Superflue ou non pertinente	
3.3 Métacognition : capacité de se reprendre ou de se corriger			
Linguistiques	❑ Voix ❑ Code (morphosyntaxe)	❑ Aucune : voix ❑ Aucune : code (morphosyntaxe)	
Discursives	❑ Précisions, balisage supplémentaire ❑ Reprise et reformulation	❑ Aucune prise de conscience des problèmes de structure ou de contenu	
Pragmatiques	❑ Tâche, destinataire, etc. ❑ Règles du genre ❑ Règles du cours ❑ Livraison et performance	❑ Aucune prise de conscience des implications pragmatiques de la communication	
3.4 Stratégies			
Linguistiques	❑ Dictionnaire, grammaire	❑ Aucune ressource linguistique	
Discursives	❑ Fiches, plan, prise de notes	❑ Documents inadéquats	
Pragmatiques et coopération	❑ Demande de soutien ❑ Attention aux besoins des autres ❑ Soutien offert ❑ Création d'un sentiment de sécurité	❑ Documents encombrants ❑ Refus de l'aide des autres ❑ Fermeture aux besoins des autres ❑ Impatience, vol du tour de parole ❑ Manque de respect, moquerie	
Remarques :			

Tableau 5. Grille d'évaluation de la compétence pragmatique et stratégique

4.5 Les grilles d'évaluation et la séquence didactique

Ces grilles d'évaluation sont au cœur du modèle de séquence didactique que nous avons développé (Lebel et Langevin 2012) à partir de Dolz et Schneuwly (1998). Outils d'évaluation formatif et sommatif, ces grilles sont

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

présentées *vierges* (sans les items précis) aux étudiants en début d'année. Afin de mettre en œuvre sans délai le genre comme moyen et comme objet d'apprentissage, les leçons, les observations, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs s'intéressent d'abord à la mise en œuvre du genre. Suivant les paradigmes adoptés par les grilles, mais en modifiant leur hiérarchie, les leçons, les observations, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs passent du coopératif au pragmatique, puis de la voix (ou techniques rédactionnelles, à l'écrit) à la grammaire du genre et, enfin, au code (grammaire de la phrase).

Les évaluations sommatives présentent un cumul (une *somme*) des différentes compétences présentées et expérimentées. Cet effet de somme est aussi atteint par le cumul des différents items dont nous avons parlé plus haut, et qui survient niveau par niveau, et permet en outre de déterminer des seuils de réussite pour chacun des niveaux.

5. CONCLUSION

Le modèle de grilles d'évaluation que nous avons développé permet aussi d'évaluer l'écrit, comme **le suivi des pairs** (compte-rendu de discussion). Elles permettent aussi l'évaluation des compétences et des connaissances lors d'un **projet d'écriture collective** que nous avons aussi expérimenté : l'écriture d'un site internet, d'un wiki ou d'un magazine. L'écriture collective, mise en ligne, autocorrigée et partagée permet en effet de rendre visibles les aspects pragmatiques et stratégiques de l'écriture collective. La précision de la tâche et la prise en compte d'un lectorat participent à la vivacité et l'authenticité de l'interaction, mais permettent surtout de centrer l'apprentissage sur la tâche.

Nous l'avons déjà évoqué : Bronckart (1996, p. 43) considère que l'action est le résultat de l'appropriation des activités sociales. Comme ce qui nous intéresse, c'est l'évaluation de l'appropriation, il convient par conséquent d'évaluer la tâche. Les apprenants ont *besoin* des bénéfices du genre textuel ou discursif pour parvenir à l'accomplissement de la tâche, et c'est sur cette première lacune que nous avons d'abord insisté : **le besoin d'un genre**. Dans notre exemple, le genre « groupe de discussion » rend possible l'atteinte des objectifs de la tâche : il peut s'agir, selon le niveau, de faire un état de la question, de résoudre des problèmes, d'évaluer des solutions ou de formuler des recommandations, etc.

L'authenticité de l'action et l'authenticité des genres textuels sont en outre garanties par leur usage au sein de cette communauté d'apprenants, mais aussi, plus largement, au sein de la communauté scolaire, disciplinaire, professionnelle ou organisationnelle. Le projet d'apprentissage linguistique s'embraye par conséquent directement sur la culture communicationnelle de ces communautés. La communauté d'apprenants forme en outre une communauté linguistique légitime. En

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

effet, chaque réalisation du genre, individuelle ou collective, à l'oral comme à l'écrit, soulève ses propres normes. Dans le genre « groupe de discussion », chaque groupe recrée les normes propres aux genres, mais aussi propres à cette petite communauté. La validité de ces normes peut en outre être mesurée par ses participants par la réussite ou non de la tâche qui leur est confiée. La coopération nécessaire à la réalisation de la tâche — tant la tâche elle-même que son évaluation — engage l'apprenant au sein d'une communauté dans laquelle il sera un acteur-clé, indispensable au succès de la tâche. Ce n'est plus uniquement l'école qui fournit les normes du succès de la tâche : c'est aussi aux apprenants d'en évaluer la réussite. Contrairement à ce qui arrive avec l'utilisation de formes d'évaluation traditionnelles, où l'enseignant fait figure d'autorité communicationnelle et linguistique en représentant une **norme dont l'origine est exogène**, la norme qui se dégage du travail des apprenants dans le groupe de discussion apparaît par conséquent comme une série de règles linguistiques (pas que grammaticales !), discursives et pragmatiques **dont l'origine est endogène**.

Or, l'un des problèmes rencontrés lors de l'élaboration d'un programme de **français, langue maternelle, dans un contexte de minorité linguistique** (en L1, donc), était **l'insécurité linguistique**. La norme, dans ce contexte, apparaissait bien souvent comme une **règle culturelle exogène** qui empêchait, bloquait, censurait et asservissait la parole. Plutôt que d'être jugé, se disait l'étudiante qui croyait mal maîtriser la variété standard de L1, je vais me taire. Faire porter l'apprentissage et son évaluation sur la réussite d'une tâche communicationnelle coopérative complexe et riche place le genre au cœur des connaissances et des compétences à acquérir. La norme linguistique, le code, apparaît alors comme l'un des outils de la communication – et non plus *le seul qui compte.* Évaluer les stratégies de communication en L1 comme on le fait en L2, c'est reconnaître que l'apprentissage d'une langue est toujours un processus, et pour **tous** les locuteurs.

L'apprentissage du français, langue seconde, dans un collège bilingue situé dans une ville qui accueille un nombre grandissant d'immigrants présente aussi des défis sociolinguistiques. L'insécurité linguistique tient alors à d'autres facteurs qu'il conviendrait d'étudier : politique linguistique du Canada et de l'Ontario, origine géographique et sociale des immigrants francophones, arrimage avec les lycées français et les très nombreuses écoles d'immersion d'Ontario, etc. La norme linguistique, en particulier en milieu scolaire, apparaît elle aussi comme **exogène**. Faire porter l'apprentissage et son évaluation sur la réussite d'une tâche communicationnelle coopérative complexe et riche place le genre au centre des compétences et des connaissances acquises, et installe la norme linguistique *parmi* les différentes compétences communicationnelles. Cela redonne de la valeur aux stratégies d'apprentissage qui seront utiles pour

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

naviguer dans la communauté universitaire, mais aussi hors des murs de l'école – et sans doute dans d'autres langues.

Parce qu'il reproduit à échelle réduite la négociation coopérationnelle des normes et des règles qui garantissent le bonheur de la communication, le genre est par conséquent une extraordinaire **passerelle culturelle**. Il permet à l'apprenant d'entrer de plain-pied dans la culture de son milieu, et de jouer dès à présent un rôle actif dans cette communauté. Évaluer l'apprentissage de cette façon, ce n'est pas seulement enseigner la langue, c'est aussi donner la parole.

RÉFÉRENCES

Adam, J.-M 2011, *La linguistique textuelle*, 3e édition, Armand Colin, Paris.

Arnold, J 2006, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *ELA. Étude de linguistique appliquée*, no. 144, pp. 407-425.

Boudreau, A et Dubois L 2009, « L'insécurité linguistique comme entrave à l'apprentissage du français », Ali-Khoaja M et Boudreau A, *Lectures de l'Acadie : une anthologie de textes en sciences humaines et sociales*, *1960-1994.* Montréal : Éditions Fides.

Bronckart, J.-P 1996*, Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif,* Delachaux et Niestlé, Lausanne.

Conseil de l'Europe 2001, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.

Dolz, J et Schneuwly, B 1998, *Pour un enseignement de l'oral*, Édition Sociale Française, Paris.

Ellis, R 2009 "Task-based language teaching : sorting out the misunderstandings", *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 19, no. 3, pp. 221-246.

Guimares-Santo, L 2012, « Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère », *Synergies Canada*, no. 5, pp. 1-16.

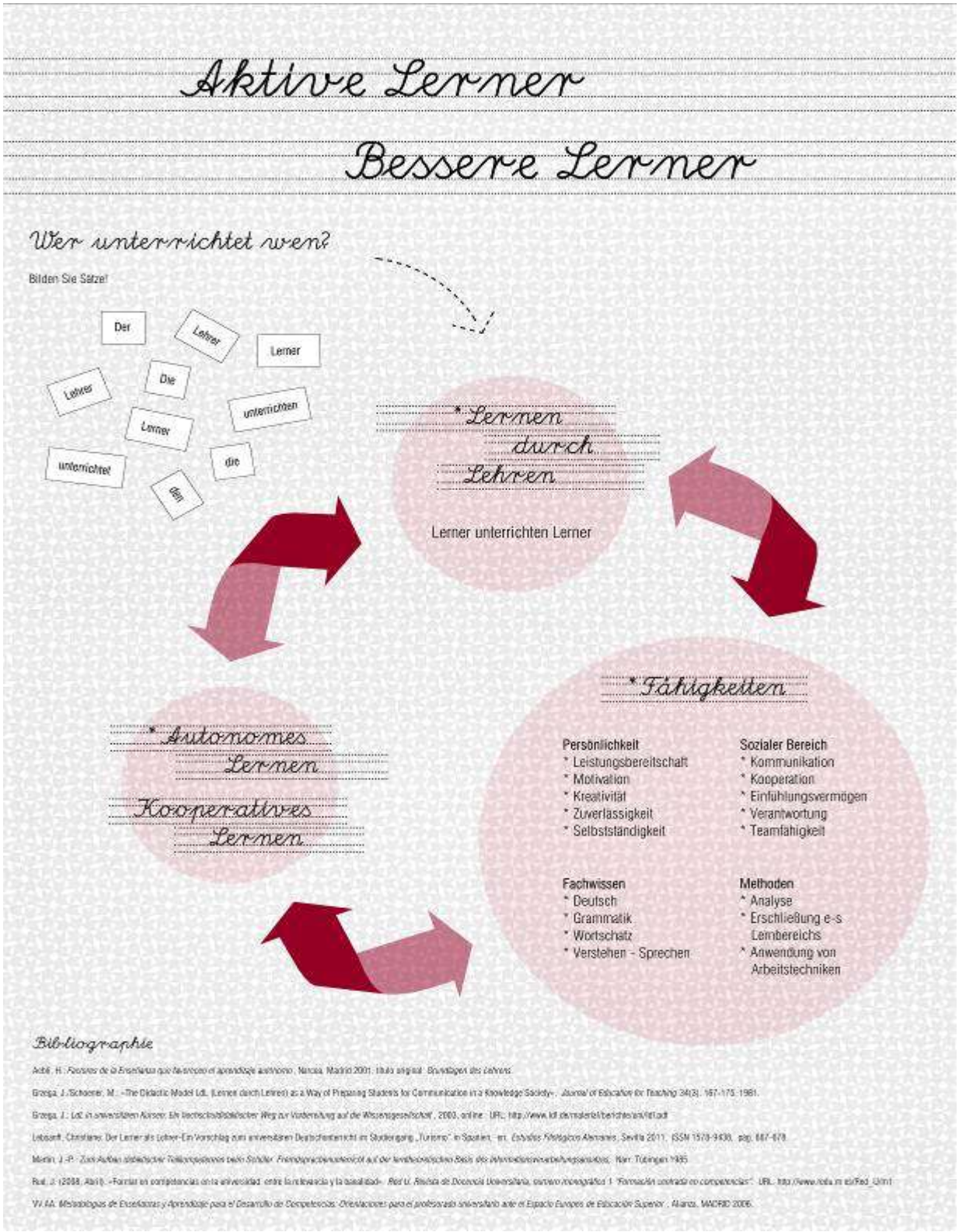
Lebel, M.-É et Langevin F 2012, L'enseignement de la communication orale à l'Université en milieu minoritaire : conception et expérimentation d'un modèle d'apprentissage coopératif, communication présentée au colloque « Recherche en didactique des langues. Apprendre les langues autrement », Centre international des langues, Université de Nantes, 7-9 juin 2012, 16f. + 4 tableaux. Présentation Prezi : http://prezi.com/wiwvf60vjtvx

Lebel, M.-É. et U. Viswanathan (à paraitre), Une séquence didactique en français langue seconde : le groupe de discussion comme objet et comme dispositif authentique d'enseignement à l'université, *Recherches en didactique du français*, vol. 7, automne 2014.

Lousada, E 2007, « Genres textuels et perspective actionnelle : éléments de rapprochement », *Le français à l'université*, 12e année, no. 4, pp. 2-3.
Macintyre, P. D, Dörkyei, Z, Clément, R & Noels A 1998 "Conceptualizing willingness to communicate in L2 : A situational model of L2 confidence and affiliation » *The Modern Language Journal*, vol. 82, no 4, pp. 545-562.
Reuter, Y 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles.

AKTIVE LERNER – BESSERE LERNER

Christiane Lebsanft
Ces Felipe II – Universidad Complutense
chrisleb@ucm.es



NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

POSEIDON – KURS AUS DER KRISE

Christiane Lebsanft
Universidad CES Felipe II-Universidad Complutense
chrisleb@ucm.es

Jutta Schürmanns
Universidad Nebrija
jschurma@nebrija.es

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

¿POR QUÉ LOS ALUMNOS CHINOS NO SE RÍEN?: EL SENTIDO DE HUMOR LOS COMPONENTES SOCIO-CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Limei Liu Liu
Universidad Pontificia Comillas
limeigomez@gmail.com

RESUMEN
El objetivo principal de este trabajo pretende contribuir en una intercompresión entre los profesores de español y sus alumnos chinos ante el diferente sentido de humor de ambos grupos. Como es sabido, el humor está estrechamente asociado a la cultura, dado que cada lengua y cada cultura encierran una forma de ver y organizar el mundo. Nos planteamos qué clase de humor es al que el profesor de ELE se enfrenta con más dificultades para interpretarlo: ¿juegos de palabras, gestos, conceptos…?
Palabras clave: alumnos chinos, sentido de humor, chistes, enseñanza ELE

ABSTRACT
This study aims to contribute to the mutual understanding between the Spanish teachers and their Chinese students with regard to their different sense of humor. As is will known, the humor is closely associated with the culture, given that each language and each culture entails a particular way of seeing and organizing the world. This study intends to figure out which kind of humor makes it more difficult for ELE teachers to explan: Word games, expressions, concepts…?
Key words: Chinese students, sense of humor, jokes, ELE teaching

1. INTRODUCCIÓN

En un artículo titulado "Estereotipos regionales en el chiste español y chino", la autora Her Wanyi (2013:1-2) señala que su trabajo "proporciona la prueba de que los dos pueblos, chino y español, coinciden en censurar unos actos o actitudes y que comparten ciertos valores morales". Esta coincidencia de opinión reafirma el hecho de que hay tipos de chistes en los que no se requieren ninguna familiaridad con un contexto cultural específico, lo cual se le clasifica como chistes internacionales. Pero, ¿por qué algunos chistes no tienen buena acogida por parte de los alumnos chinos? ¿por qué el sentido de humor español a veces no puede ser asimilado por los chino-hablantes? Son múltiples las posibles causas: falta de destrezas lingüísticas, de conocimientos socio-culturales y pragmáticos, etc. En este artículo, pretendemos indagar en una serie de cuestiones relacionadas con las diferencias culturales sobre el sentido de humor.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

El humorista Evaristo Acevedo (1966: 6) considera que es difícil definir el humor, pues éste "oculto tras la Gran Muralla China que fueron levantando –piedra a piedra –los principales filósofos, críticos, ensayistas y escritores del siglo XIX, nadie se siente con las necesarias fuerzas para saltar el obstáculo". No obstante, Long & Graesser (1988) y Schmitz(2002) han señalado tres diferentes tipos de humor : el universal, el cultural y el lingüístico. Este últimos dos son competencias necesarias para los alumnos en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sabemos que los factores lingüísticos no son los únicos que intervienen en la comunicación, sino que en ésta se operan también mecanismos cognitivos, que completan la información lingüística. Los chistes son un tipo de comunicación verbal, que requiere la atención de los oyentes y su esfuerzo de comprensión. Y un elemento clave en la comunicación es que el escuchante tiende a recoger el máximo grado de información con el mínimo esfuerzo de procesamiento. Y dicho procesamiento informativo siempre se efectúa en un contexto. El papel del contexto es fundamental para la interpretación adecuada de un enunciado sobre todo humorístico.

2. TEORÍA DE LA INCONGRUENCIA Y LOS EFECTOS HUMORÍSTICOS

María Ángeles Torres Sánchez (1999: 10-16) resume en su libro tres tipos de teorías filosóficas sobre el humor: primero, la teoría de la superioridad, originada con Platón y desarrollada posteriormente por Aristóteles, defiende que "toda experiencia humorística surge como manifestación del sentimiento de superioridad del hombre hacia el hombre". Segundo, la teoría de la descarga interpreta el humor como efecto de una descarga en exceso de energía física. Tercero, la teoría de la incongruencia (Kant define la incongruencia como el contraste entre lo descubierto y lo que se espera) considera que todo humor se basa en el descubrimiento de una realidad o un pensamiento que resulta incongruente con lo que se espera. Para la autora, "el sentido del enunciado humorístico entra en contraste con el conjunto de supuestos contextuales accesibles, en un primer momento, al interlocutor". Completa también "tanto el humor como la ironía hallan su fuerza en lo inesperado, el pronóstico erróneo, el equívoco y la posición de lucidez de la audiencia".

2.1 Ejemplos de chistes

El chiste puede presentarse en forma gráfica o verbal; y puede basarse en juegos de palabras, temas o géneros cómicos propios de una historia o una comunidad, e incluso la imagen y la música. A continuación, veamos unos ejemplos seleccionados de los trabajos de traducción de alumnos chinos. (Incluimos el chiste original en español en las columnas izquierdas y su traducción al chino junto con el comentario en las columnas derechas que los mismos alumnos realizaron sin corregir sus errores gramaticales).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

El chiste original:

Se encuentran dos bilbaínos por la calle y uno le dice al otro:
- ¿De dónde vienes?
- Pues nada, he ido a comprar 300 vacas, 500 bueyes, 400 ovejas y 30 toneladas de madera.
Y el otro le dice:
- ¡Sí que montas tú pronto el belén este año!

La traducción en chino y comentario del alumno:

两个毕尔巴鄂人在街上，一个对另一个人说：
- 你从哪儿来？
- 我刚买了300头母牛，500头阉公牛，400只绵羊和30吨木头。于是另一个说：
- 你可以做今年的圣诞节的模型了。

"Para traducir este chiste, tenemos que expresar qué es ´belén´, porque los chinos no lo saben. ´Belén´ es una decoración para navidad, así que podemos traducirlo a "圣诞节模型" para que los chinos entiendan. Se ve que los vacos son muy exagerados en este chiste".

Tabla I y Observación personal: creo que el alumno no ha cogido la gracia de este chiste por ser el humor absurdo, que se vale de las situaciones disparatadas o incoherentes para generar la risa en el público, su comicidad se basa en la irracionalidad.

El chiste original:

Un niño de 7 años en la Maestranza de Sevilla con un gorro de sevillano y un puro de a metro. Y le dice otro espectador: "Oye chaval! ¿No te vas a marear con eso?"
- ¿Yo? El que se debe estar mareando es mi padre que debe estar buscando la entrada, el gorro y el puro.

La traducción en chino y comentario del alumno:
一个带着帽子的七岁塞维利亚男孩，拿着一个一公尺长的雪茄站在塞维利亚斗牛场。观众对他说： 嗨，小伙子！你拿着这些不晕吗（你抽这雪茄不晕吗）？小男孩回答：我吗？现在应该晕的是我爸爸吧，现在他应该正在找入口，帽子和这个雪茄。

"En el diccionario la ¨maestranza¨ es 骑马俱乐部， pero aquí de hecho es ¨塞维利亚的斗牛场¨ . El puro es el cigarro puro. El espectador quería decir al niño que no puede fumar el puro, se va a marear. Pero para el niño no lo sabe y piensa su padre estaba mareando sin las cosas".

Tabla II y Observación personal: Al alumno chino no le provoca gracia por esta situación tan trasgresora: un hombre regaña al niño y éste se burla de la persona mayor.

El chiste original:

Hay un congreso internacional de policías en Sevilla y están un poli americano, un poli inglés y un guardia civil tomándose un finito en una taska durante un descanso.
El poli americano se abre un poco la camisa y muestra una cicatriz de 10 cm y dice (con acento): "New York city".
El poli inglés se remanga el brazo y muestra una cicatriz que da pena y miedo verla y dice (también con acento): "London city".
Finalmente el guardia civil se baja un poco los pantalones y mostrando una cicatriz dice: "Apendi-siti".

La traducción en chino y comentario del alumno:

一个在塞维利亚召开的世界性警察代表大会，在休息中，一个美国警察，一个英国警察和一个西班牙警察在一个酒吧里喝葡萄酒。美国警察解开了一点他的衬衫，显示他身上的一个10厘米长的伤疤，说道（有口音）：“纽约。”英国警察挽起袖子露出了一个让人痛心又可怕的伤疤，说(有口音)：“伦敦。”最后，西班牙警察把裤子拉下一点，露出他的伤疤说：“阑尾炎。”
“Este chiste es difícil para los chinos porque está jugando con los acentos de las palabras. El poli americano y el inglés dicen los nombres de las ciudades con inglés, pero como el guardia civil no sabe inglés, piensa que también tiene que decir una palabra que termina con ´siti´ (tienen mucho acento los sevillanos), así que dice ´apendicitis´. ´apendicitis´ es inflamación del apéndice vermicular, este nos hace gracia”.

Tabla III y Observación personal: La gracia de este chiste también puede consistir en que si los sevillanos no saben responder algo, se lo inventan; así no quedan de menos ante los demás.

El chiste original:

PADRE HE PECADO

Estaba un sacerdote sentado en la mesa a punto de almorzar, cuando de repente entra un hombre asustado gritando:
- Padre.. padre he pecado
El padre asustado también le

La traducción en chino y comentario del alumno:

有個神父在桌前吃午飯，一個受驚的男人尖叫著衝進來
神父，神父，我有罪
神父也嚇了一跳，說道
不，這是雞肉的。
“Este chiste es un poco aburrido, en español la pronunciación de he pecado

responde:
- No, no, es de pollo

es parecido que de pescado, el sacerdote ha confundido, dice no es de pescado, es de pollo. Como la gente que no sabe español, no entiende el chiste".

Tabla IV y Observación personal: Realmente es en la región andalusa donde la s no es silvante, pues se aspira. Este tipo de chiste es muy simple y por lo tanto no provoca la risa en el alumno.

El chiste original:

La traducción en chino y comentario del alumno:

我和你關係不好，我聽不懂你說什麼，你也不喜歡我的旗幟。。重點是現在你練讓我把手伸到你錢包都不讓，看好了，就算是獨立，也是我獨立！

"Este chiste trata de la mala situación entre España y Cataluña, Cataluña quiere estar independiente, el gobierno español quiere estar unidos indegrados, es como la situación Tíbet y Chino".

Tabla V y Observación personal: Aquí el alumno entiende el chiste por haber encontrado una situación similar en su país.

2.2 Distinta reacción ante la incongruencia

Analizando los ejemplos citados, podemos inferir los siguientes tres puntos:

Primero, la información obtenida por una interpretación literal del elemento lingüístico en la comunicación hay que completarla a partir de un enriquecimiento contextual. Y para traducir estos enunciados humorísticos de un idioma a otro, a veces se tiene que realizar algún tipo de adaptación así

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

como cambiar algunas referencias culturales o nacionales por otras familiarizadas por el público meta (véase Tabla V); de lo contrario no se entienden por el receptor de la lengua meta.

Segundo, "un hablante que tienda a la relevancia óptima dejará implícito todo aquello que pueda esperarse que el oyente vaya a aportar por sí mismo. Cuanta más información deje implícita el hablante, mayor será el grado de comprensión mutua que estima existe entre él y el oyente" (Torres Sánchez, P.85). Sin embargo, si se sobreestima este grado de comprensión o se cambia el receptor de otras culturas, como los alumnos chinos, existe el riesgo de que su enunciado sea difícil o imposible de entender. En el caso de la comunicación verbal con intención humorística, cuando los enunciados poseen más implicaciones contextuales, el esfuerzo de procesamiento también es mayor.

Tercero, "el humor es la reacción ante un acontecimiento que no encaja con nuestras expectativas sobre el mundo o con patrones establecidos" (según la explicación del profesor Dr. Manuel Leonetti sobre la mencionada teoría de la incongruencia[1]). En el caso del ejemplo en la Tabla II, se percibe la distinta comprensión que existiría entre un posible receptor español y el alumno chino citado, pues existe diferente nivel de inconguencia para ambos casos. ¿Por qué para el receptor español puede provocar el efecto de risa, mientras que para el público chino de incomprensión y de desinterés. Intentaremos analizar sus posibles causas en el siguiente apartado.

3. DISTINTOS PARÁMETROS SOCIO-CULTURALES CONDICIONAN LA EFECTIVIDAD DE LA INCONGRUENCIA

Ante todo, conviene aclarar un punto importante: el tema de humor existía desde antaño en China y fue documentado por primera vez en la literatura china alrededor de 2500 a.C. El filósofo taoísta Zhuangzi de hecho es conocido como el primer humorista en la historia de China.

3.1 Influencia del confucianismo: la tensión entre pensar y reír

El profesor Yue Xiao Dong, de la Universidad de Hong Kong, en su estudio respecto al tema del humor (Yue 2012: 46-52) apunta a que podemos encontrar textos clásicos en la antigüedad china que se valora el sentido de humor como actitud en la vida. Sin embargo, a medida de que el pensamiento confuciano se fue implantando en la sociedad china, el humor se tornó menos apreciado. Esto se debe a que el confucianismo tiene como principal objetivo hacer personas virtuosas, que tiendan a comportarse con seriedad y huir de la risa fácil. Es que el comportamiento de los hombres virtuosos facilita mantener el orden social y la jerarquía, para lo cual es necesario inculcar una serie de valores y respetar unos rituales, unas formas que son inseparables de esos valores. Además, se precisa de personas reflexivas, serias, concisas, no se inclina a la exageración, buscando el punto medio. En ese ambiente histórico

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

era más fácil prescindir del sentido de humor adoptando una actitud grave en todo momento huyendo de la risa ilícita. Para el profesor Yue Xiao Dong, no es que Confucio rechazara la risa en sí, sino que buscaba una "sonrisa intelectual" o una sonrisa lícita. Al glorificar la sonrisa y condenar la risa, el "humor puro" se hace eco de toda una serie de valores sociales que arrancan del confucianismo, bajo los principios estéticos y éticos sociales.

Una vez, Confucio obligó a un gobernador a ajusticiar a unos bufones, pues los consideraba inútiles y que desviaban la atención de los gobernantes. Antiguamente existía el papel del gracioso o el bufón que daba rienda suelta a la risa. La influencia del confucianismo lo frenó; más tarde, se restringió su exteriorización por ser considerada del mal gusto por las personas educadas. Debido a esta aceptación peyorativa de que lo cómico es incoherente, absurdo e incongruente, la comedia no gozaba de un gran reconocimiento en la época clásica, igual que ocurría en el género popular novelístico en la literatura clásica china. Pues el humor y la risa satírica se oponen a las convenciones establecidas confucianistas. De hecho, la comedia había sido despreciada hasta la época moderna por los intelectuales antiguos. El decoro creciente de la época no permitía reírse en público y estaba haciendo difícil que las clases superiores mostraran un sentido cualquiera del humorismo. Este fenómeno duró mucho tiempo hasta que en el siglo XX el intelectual Lin Yutang empezó a defender las excelencias del humor denunciando que el puritanismo confuciano oprimía el desarrollo del humor en la literatura a lo largo de siglos anteriores.

No obstante, en la cultura occidental ese rechazó a la risa fácil tampoco es desconocido por los intelectuales españoles, de hecho Julio Casares comparte lo mismo: "comprendo que para un espíritu delicado la inmensa mayoría de los chistes elaborados a brazo, preparados como si dijéramos a traición, constituyen un producto despreciable…Tampoco lo merecen los autores de ciertos chistes injuriosos, escatológicos y obscenos;…"(Julio Casares 1961: 39-40).

3.2 La censura política

Como es sabido, a lo largo de la historia china los intelectuales con conciencia social y política no se atrevían a exteriorizar sus quejas por miedo a posibles represalias. Antiguamente los emperadores, para evitar la subversión por parte de los súbditos, no permitían ningún tipo de ridiculización de las autoridades y del poder establecido. Posteriormente, surgía la misma situación que Evaristo Acevedo (1966:75) describe en cuanto al mundo occidental: "Los límites que los teóricos señalan al *humor puro* -nada de *risa* y solo *sonrisa leve*- los incorpora el totalitarismo comunista a sus líneas ideológicas. Se tiene miedo a la risa, a la carcajada, porque ello puede constituir el primer signo de una sedición contra el orden establecido". Así, la censura gubernamental en la escritura no permitía el desenvolvimiento de opiniones satíricas, pues este tipo de humor se puede convertir en un mecanismo de defensa a través del cual se pretende dispersar la insatisfacción.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Wylie Sypher (1980: 100) observa que "en ocasiones el artista cómico puede ser más intransigente que el trágico….se niega a hacer concesiones y adopta una actitud de resistencia, rebeldía e irreverencia. Se enfatiza, pues, una vez más el carácter antiautoritario de la risa". Se puede decir que la falta de libertad de expresión hizo que el género humorística no tuviera mucho desarrollo en muchos aspectos de la cultura china. Esta capacidad para aceptar la ironía y aún la burla a los superiores y a uno mismo ha sido oprimida por el orden social y condicionada por la mentalidad tradicional.

4 CONCLUSIÓN

Prescindiendo de los múltiples límites lingüísticos que pueden interferir en la comprensión de los discursos humorísticos, este trabajo se ha centrado en analizar otros posibles factores socio-culturales que se han inculcado en las mentalidades o hábitos inconscientes del pueblo chino. Hemos destacado de manera sencilla la evolución social de la risa en la historia china. Por un lado, fue desterrada por prejuicios confucianos: algunas corrientes principales del confucianismo no aprecian el humor porque éste puede hacer que se frivolicen las relaciones éticas y morales. Por otro, continuó en el destierro por principios políticos con el fin de mantener el orden social establecido. Por ello, "la risa fácil" o el tipo de humor absurdo o humor negro, en contra de los valores instituidos en la sociedad, probablemente son tipos de humor que podrían provocar menos efectos de risa en los alumnos orientales.

A mi entender, para los alumnos chinos, desinhibirse en estos temas es el elemento clave que permitirá la admisión de este tipo de incongruencia. El profesor de español puede transmitir el tesoro que apunta Julio Casares: "existe un verdadero tesoro de cuentecillos, de ocurrencias jocosas, de dichos agudos, de salidas oportunas, que revelan un ingenio privilegiado, que tienen una gracia indudable y que, dentro de las categorías de lo cómico, sólo pueden clasificarse como chistes".

El análisis de los discursos humorísticos puede servir para facilitar a los aprendices de la segunda lengua, la adquisición de conocimientos culturales y la posesión de unas informaciones previas que permitan la comprensión del mensaje con todas sus implicaciones. Como concluye la profesora Her Wanyi (2013:26-27) en su trabajo antes mencionado "El chiste puede ser un material beneficioso para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras ya que, a través de él, se hacen más perceptibles aspectos tan importantes como la pragmática, la intercultura, el lenguaje coloquial, la entonación, el léxico, etc.… Como los chistes étnicos presentan claramente un contenido cultural, pueden servir de base para entablar un coloquio en clase o bien para comentar algún valor social del país cuando los usamos como materiales didácticos".

Por consiguiente, ¿Dónde está el ingenio español y cómo se transmite su alegría y su humor a los alumnos chinos, superando las fronteras y prejuicios culturales? Es un digno reto para los profesores de ELE. Finalizo este trabajo

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

con el comentario siguiente de un alumno chino sobre una frase graciosa: "Si la montaña no viene a ti, vete a la costa":

> Esta frase refleja la actitud optimista de los españoles, si no puede completar un objetivo, vaya a completar otro. La vida es corta, lo más importante es hacer algo con el tiempo limitado, aunque no es lo que quiere al principio. En resumen, el humor español no es muy difícil de comprender, siempre que se conozcan algunas costumbres locales y fenómenos sociales.

NOTAS

1 https://www.youtube.com/watch?v=HQ0JwjWoduQ. Conferencia: ¿Por qué nos hacen gracia los chistes? El estudio pragmático del humor . Publicado el 14/5/2014, a cargo de Manuel Leonetti, de la Universidad de Alcalá de Henares. Actividad organizada por Zaragoza Lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, E. (1966): *Teoría e Interpretación del humor español.* Madrid: Editora Nacional,.

Casares, J. (1961): *El humorismo y otros ensayos.* Obras completas. Volumen VI. Espasa Calpe. Madrid, , págs. 39-40.

Her, Wanyi (2013): Estereotipos regionales en el chiste español y chino" *語文與國際研究=Languages, Literary Studies and International Studies*: An International Journal 10，, pp.1-27.

Sypher, W.ed. (1956): *Comedy*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press, 1980.

Torres Sánchez, M. A. (1999): *Estudio pragmático del humor verbal.* Cádiz: Universidad de Cádiz.

Yue, X. D. (2012): *On Psychology of Humor.* Hong Kong, City University of Hong Kong.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

CONEXIÓN, COLABORACIÓN Y APRENDIZAJE MÁS ALLÁ DEL AULA: #INSTAGRAMELE

Adelaida Martín Bosque
CEA-University of New Haven
amartinbosque@gmail.com

Pilar Munday
Sacred Heart University
mundayp@sacredheart.edu

RESUMEN
En este artículo hablaremos de cómo una plataforma de redes sociales, Instagram, puede usarse en la clase de ELE para practicar vocabulario, reforzar estructuras gramaticales, crear conversaciones y -quizás más importante- conectar a los estudiantes con una comunidad de aprendizaje global que les permita continuar practicando el español incluso después de terminar el curso.
La red de Instagram ofrece varias ventajas para la práctica del español: el uso de imágenes asociadas a palabras o expresiones, la posibilidad de interacción entre los participantes o, gracias a su sistema de etiquetado, el acceso a ejemplos creados por nativos de todo el mundo hispanohablante. También, su uso se hace a través de dispositivos móviles (aprendizaje móvil), es ubicuo y está centrado tanto en el alumno como en una comunidad de aprendizaje, de la que también se benefician los profesores de ELE.

Palabras clave: *redes sociales, Instagram, aprendizaje cooperativo, aprendizaje móvil, aprendizaje autónomo*

ABSTRACT
In this article we will see how a social networking platform, Instagram, can be used in the Spanish as a Foreign Language classroom to practice vocabulary, reinforce grammar structures, create conversations and, perhaps more importantly, connect students with a global learning community which will allow them to continue practicing their Spanish even after the class has ended. Instagram is a social networking site which offers several advantages for the practice of the Spanish language: the use of images associated to words or expressions, the possibility of interaction among participants, and thanks to its hashtag system, the ability to see examples created by native speakers from all over the Spanish speaking world. In addition, it is used with a mobile device (mobile or ubiquitous learning) and it is both learner centered and community centered, a community from which educators benefit as well.

Keywords: *social networks*, *Instagram, cooperative learning, mobile learning, autonomous learning*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Es innegable que las redes sociales se han convertido en una parte importante de nuestras vidas, puesto que un 25% de la población mundial las utiliza (2014)[1].—Esto presenta nuevas oportunidades en el campo de la enseñanza de idiomas, ya que estas herramientas pueden ser útiles para aumentar la motivación, el interés por la materia y la interactividad entre los estudiantes. Asimismo, las redes sociales permiten ir más allá del aula, rompiendo las barreras de tiempo y espacio, y fomentando una conexión con una comunidad de aprendizaje global.

Según la teoría del conectivismo (Siemens 2007), el aprendizaje informal se ha convertido en un aspecto significativo de nuestra experiencia y, aunque esto ha existido siempre, es más evidente ahora que el aprendizaje puede tener lugar a través de redes personales, incluyendo las redes sociales.

En concreto, la red social Instagram es especialmente apta para esta tarea, puesto que, en las últimas encuestas realizadas[2], se observa que es la red en que más se implican los estudiantes estadounidenses de 17 años (77%), por encima de Facebook (70%). Además, Instagram tiene un alto porcentaje de uso diario (51%), superado solo por Facebook (61%) y YouTube (55%).

Hay que añadir que el motor de Instagram son las imágenes, que, junto a pequeños textos, son mejores vehículos para promover la comprensión que las definiciones exclusivamente verbales, como por ejemplo pueden ser las preguntas antes de un texto o las notas en los márgenes (Carpenter y Olson 2012). Esto puede explicarse quizá por la teoría de codificación dual de Paivio (1990), que indica que la codificación de la memoria a largo plazo puede mejorarse con el procesamiento simultáneo de información verbal y visual.

Por estas razones y otras que iremos viendo más adelante, en este artículo se explicará cómo Instagram puede usarse en la clase de ELE.

2. INSTAGRAM

Instagram es una red social creada por Kevin Systrom y Mike Krieger en el año 2010. Según su propia página, cuenta con más de 200 millones de usuarios en todo el mundo, de los cuales el 65% está fuera de Estados Unidos. Esta red social consiste en subir imágenes con el teléfono móvil, de tamaño cuadrado, que se pueden editar y suelen ir acompañadas de algún texto. Recientemente, se ha añadido la posibilidad de subir vídeos de un máximo de 15 segundos de duración. Para cada foto o vídeo, los usuarios que los vean pueden pulsar el botón de "me gusta" y también escribir comentarios. Instagram tiene dos tipos de cuentas: públicas, es decir todo el mundo puede ver las publicaciones de un usuario y comentarlas, o privadas, en las que el usuario debe dar permiso para que otro usuario vea y comente sus

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

publicaciones[3].

3. DESAFÍO #INSTAGRAMELE

Según Wikipedia, Instagram comenzó a usar etiquetas (*hashtags*) en el año 2011 para que los usuarios pudieran encontrar fácilmente fotos por temas. Para crear una etiqueta, simplemente se añade el símbolo de almohadilla, #, antes de la palabra. Cuando se pulsa en la palabra con ese símbolo, se recopilan en una pantalla todas las instancias de su uso por multitud de usuarios.

Desde que los creadores de Instagram lanzaran la idea de las etiquetas para que los usuarios pudieran "descubrirse" unos a otros según los temas o lugares de sus fotos, se han creado muchos tipos de desafíos en torno a ellas: #100days, #Photoadayjune, #30dayphotochallenge, etc. En la mayoría, se selecciona un número de días (normalmente un mes) y se añade una palabra o frase para cada uno de esos días. El desafío consiste en encontrar una imagen para esa palabra y completar el mayor número de días posibles.

Inspiradas por esta idea, en concreto por la del desafío mensual de @fatmumslim, decidimos crear un desafío similar para nuestros estudiantes de español, situados en países diferentes (EEUU y España).

El desafío #InstagramELE comenzó en febrero de 2014. Para ese mes, buscamos 28 etiquetas (una para cada día del mes) con palabras e inicios de frases (#yo, #VivoEn…) que pudieran servir de referencia a estudiantes de todos los niveles. Desde entonces hasta ahora, cada mes se ha presentado un desafío similar. En la figura 1 vemos el desafío para el mes de septiembre de 2014.

Figura 1. Palabras del desafío para el mes de septiembre, 2014

En la selección del contenido de las etiquetas se tienen en cuenta varias cuestiones. Por ejemplo, se consideran los días festivos más importantes,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

aunque las etiquetas nunca hacen referencia explícita a la festividad para no limitar su uso en otros lugares donde esta no se celebre. Por otro lado, desde el mes de abril, los jueves tienen relacionadas etiquetas que tienen que ver con el pasado, por asociación a la muy utilizada por famosos para hablar de sus vivencias anteriores: #tbt (*Throw back Thursday*). Además, ya que la intención es que sea una tarea participativa en todos los sentidos, existe también un cuestionario para que otros profesores sugieran palabras, inicios de frases o frases para desafíos futuros. De esta manera, a partir del mes de marzo, los desafíos cuentan con palabras de otros profesores.

También, con frecuencia, se considera si las etiquetas son ya usadas por los usuarios habituales de Instagram de países hispanohablantes. Esto se hace con el propósito de que los estudiantes puedan ver ejemplos auténticos, de hablantes nativos, usando esa palabra o frase, y así tengan ejemplos reales en los que basarse, con la ventaja adicional de que, muchas veces, estas imágenes muestran también detalles socioculturales de estos países.

Por último, aunque no es el objetivo principal, también se tiene en cuenta el aspecto gramatical. En este sentido, hay etiquetas como #quiero, pensada para elicitar el subjuntivo o el infinitivo según el sujeto de la frase subordinada (y cada profesor puede, o no, volver a explicar esto en clase si lo cree conveniente y dependiendo del nivel de los alumnos).

Estos son algunos de los datos con referencia al desafío, desde el 1 de febrero hasta el 30 de junio de 2014: más de 8000 fotos publicadas de forma abierta, 22 clases de español (con su propia etiqueta, por ejemplo #jun102cea) y 26 profesores (algunos participaron con clases y, otros, sin ellas).

Profesores	Clases
@andreabrown58118	#b102cea
@amartinbosque	#chatooga
@aranchapastor	#ch14g3
@classroom108maestrareed	#ch14g6
@danivaro	#ch14g8
@deverwhite	#cultyciv
@drodhehs	#c102cea
@fatimackc	#espvlc
@ironandme	#FUIAesp
@jotaelespi	#jacobsap
@karajacobs	#jacobsesp3
@majjeta	#jun102cea
@mariamiquelele	#LaClaseDePilar
@mundaysa	#l466hehs
@olvidoa	#nauspa102
@pep0rz	#nauspa122

@pilarmunex @piluca_galvi @profesoramlj13 @rtorres_85 @srawienhold @sanchezspanish_wallkill @sradibujo @tigresreliasruiz @uminekotudela @yya2	#sp10212014 #sp102b2014 #sp212a14 #SP2Htrinity #srawienhold #108maestrareed

Tabla I. Usuarios de #InstagramELE (febrero-junio 2014)

En los siguientes apartados se describe el uso de #InstagramELE en diferentes contextos.

3.1 #InstagramELE en la clase de ELE

La red de Instagram ofrece varias ventajas que posibilitan la práctica del español: el uso de imágenes asociadas a palabras o expresiones, la posibilidad de interacción entre nativos y no nativos, o la posibilidad, gracias a su sistema de etiquetado, de poder ver ejemplos creados por nativos de todo el mundo hispanohablante sin necesidad de tener que seguir a esas personas (como puede ocurrir en Facebook). Además, no hay un límite de caracteres (como en Twitter) y las conversaciones pueden ser, de esta manera, más naturales.

Nuestro desafío de Instagram puede usarse en una clase con distintos objetivos, aunque en todos los casos, los alumnos van a estar en contacto con ejemplos de buen uso al poder ver no solo la cuenta de su profesor, sino también las de otros profesores o nativos usando la misma palabra. Normalmente, el uso de #InstagramELE suele incluir los siguientes puntos:

1. Lectura de la palabra del día.
2. Pensar en una imagen para esa palabra.
3. Tomar la foto o el vídeo.
4. Subir la publicación a Instagram a través del dispositivo móvil y añadir una frase o un pequeño texto que incluya la palabra del día.
5. Añadir las etiquetas pertinentes. Las tres obligatorias son #InstagramELE (que aúna a todos los participantes del proyecto), la palabra o frase del día, y por último, la etiqueta de la clase a la que pertenece el alumno. Para diferenciar cada grupo, cada profesor crea una etiqueta especial para su clase, por ejemplo #jun102cea, para recopilar todas las publicaciones de ese grupo.
6. Si es posible, leer más frases frases del día de otros compañeros o

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

personas y hacer algún comentario.

7. Responder a los comentarios que hayan sido hechos en tu publicación de ese día o de días anteriores.

Figura 2. Ejemplo de uso del desafío #InstagramELE

En su nivel más básico, si una persona o alumno sigue la cuenta principal del desafío (@desafioinstagramele) o las cuentas de profesores que suelen hacer el desafío cada mes, puede practicar español simplemente leyendo las frases diarias. Al pulsar en las etiquetas, puede, a su vez, leer a otros usuarios que escriben frases para #InstagramELE. Al darle a la etiqueta de la palabra del día (por ejemplo, #DeFiesta), podrá también leer esa palabra o frase, escrita por nativos del mundo hispanohablante, en contexto y acompañada de una imagen que puede hacer aún más claro el mensaje. Esta es, además, una posibilidad para estudiantes que lo hayan hecho en clase pero que quieran continuar practicando su español cuando esta termina, de manera que se posibilita el aprendizaje autónomo y a largo plazo (*lifelong learning*).

3.1 Uso por parte del alumno y del profesor

Dentro del contexto del aula, se ha utilizado #InstagramELE de forma obligatoria u opcional.

Como obligatorio, hay profesores que lo han considerado como parte de la nota de participación. Es decir, han dividido en dos partes la nota de participación, una dentro de clase y otra fuera de ella, con Instagram. Por lo tanto, si la nota de participación es un 10% de la nota final, el uso de #InstagramELE fuera de clase supondría un 5% de la nota.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Como opcional, hasta ahora se ha usado #InstagramELE de dos maneras principalmente.

Por un lado, se puede presentar como una actividad posible para ganar puntos extra en algún examen, proyecto o en la nota final. Por ejemplo, si los estudiantes hacen un mínimo de fotos al mes, tendrán tantos puntos extra en el próximo examen.

También, puede ser una de las opciones dentro de una lista de posibles actividades de tarea que tienen que realizar los estudiantes. En este caso, se ofrece #InstagramELE como una opción que se puede elegir de entre otras como pueden ser ver y resumir capítulos de series, leer y resumir capítulos de libros, etc. Esta última posibilidad es popular en las escuelas secundarias en Estados Unidos (*Homework Choice List*).

En la evaluación, los profesores están teniendo en cuenta el número de publicaciones de los estudiantes, principalmente, así como el hecho de que incluyan un pequeño texto descriptivo de la foto e interactúen con otros usuarios del desafío.

3.1.1 Seguimiento del desafío por parte del profesor

Para hacer un seguimiento de las cuentas de los estudiantes, se pueden tener en cuenta lo siguientes puntos.

En un principio, la etiqueta de la clase es fundamental para poder ver cuántas publicaciones se han realizado de forma global.

A nivel particular, el seguimiento de cada estudiante es más sencillo si estos usan una cuenta específica para la clase. Para una visualización rápida de las publicaciones de todo el mes, el profesor puede utilizar aplicaciones como Imero y CC Days (ambas disponibles en el App Store).

En casos como los de la tarea opcional, los mismos estudiantes escriben una reflexión sobre el desafío en sus blogs o cuadernos de trabajo, indicando el número de días que lo hicieron y qué palabras aprendieron (idea de Kara Jacobs @Karacjacobs), facilitando así la tarea del profesor.

Por último, #InstagramELE ha servido también para poner en contacto a profesores en diferentes regiones del mundo y con alumnos de distintos tipos (de universidades, secundaria, escuela de idiomas, etc.), pero que, al compartir la idea del aprendizaje global y cooperativo, ahora colaboran en proyectos que unen el desafío con otras ideas. Un ejemplo fue el concurso fotográfico de Nitzia Tudela (@uminekotudela), organizado según la teoría del aprendizaje basado en proyectos, y que conectó a sus alumnos en Polonia con el resto de la comunidad de #InstagramELE.

3.2 Reacciones de profesores y alumnos

3.2.1 Reacciones de profesores

Un total de 26 profesores han participado hasta ahora en el desafío.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Algunos de ellos lo hicieron sin clases propias, pero con el objetivo de participar en la comunidad de aprendizaje y contribuir con sus comentarios y conversaciones, no solo por probarlo ellos mismos primero, sino también para que los estudiantes de otras clases vieran ejemplos de buen uso. De hecho, desde que se empezó en febrero, se ha creado una comunidad global, no solo de alumnos de español en varias partes del mundo, sino también de profesores, que están ya colaborando en otros proyectos adicionales, como ya hemos mencionado en el apartado anterior.

Los profesores que sí han participado con sus clases han usado el desafío para repasar vocabulario pertinente (incluyendo en algunas fotos del día su propia pizarra en el aula), para crear gráficos con ejemplos de uso correcto relacionado con imágenes, e incluso para llegar a conocer a sus alumnos de una manera más personal, especialmente en los casos de estudiantes tímidos que por sus costumbres o educación en sus países de origen no se atreven a hablar en clase.

3.2.2 Reacciones de alumnos

Aunque necesitamos más datos, nuestra observación general es que los estudiantes aprenden y opinan que disfrutan más del desafío cuando no es obligatorio. En este último caso, la participación en cada clase ha variado mucho, desde casi el 100% en algunos meses y clases, a solo un 5 a 10% de alumnos en otros. En cualquier caso, las evaluaciones de los alumnos sobre #InstagramELE han sido muy positivas y aquí mostramos unas de ejemplo:

"One activity I also loved was instagramming in Spanish. It was cool to see other people's posts and it was unexpectedly easy to connect with other native speakers through the given hashtags. I often found strangers liking my photos and following my account and I did the same for them. For me, the exercise was extremely helpful because it put a Spanish word to a picture and I learned a lot of new vocabulary. Some new words I learned include but not limited to: quizás (perhaps), echo de menos (I miss), techo (roof), farola (street lamp), búzon (mailbox), and mi rincón secreto (my secret place)."

"Another one of my favorite aspects of class this semester was the use of Instagram to share photos in Spanish. I always thought the "desafios" or challenges were boring. On the other hand once I started to use them for my Spanish instagram account, I enjoyed the use of the hash tags because I could see what other students like me were posting around the world. It's a good way to meet pen pals and speak with other students over the web. There were some words I had to look up in the challenges. One I remember particularly was emocionante*, which I thought meant emotional and I almost made a mistake because what it really meant was exciting. But that's the main reason why this assignment helped me so much. I learned new words this way, and it*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

has probably saved me for mistakes I will undoubtedly make while using my Spanish in the future with natives."

> *"I like the idea of using the Instagram because it helps use and practice Spanish. It also gives incentive to look up words that I may not have looked up on my own".*

Se puede observar que los mismos estudiantes reconocen tanto el valor de la imágenes en su aprendizaje, como el de la conexión con otras personas, o aprendizaje social. Vemos también como la motivación para hacer la actividad pasa a ser más intrínseca que extrínseca (los estudiantes la describen con palabras como "love", "favorite").

4. CONCLUSIONES

Como hemos visto, gracias a #InstagramELE y el poder de las redes sociales, podemos extender nuestra aula y hacer que los estudiantes empiecen su andadura hacia un aprendizaje autónomo y cooperativo, desarrollando diferentes competencias, como la comunicativa, la estratégica o la social. Además, el desafío hace uso del dispositivo móvil, haciendo que el aprendizaje sea también ubicuo y que se rompan las barreras del espacio y del tiempo. Por último, como educadores, podemos llegar a conocer mejor a los alumnos, a un nivel más personal y viceversa.

También debemos señalar que este desafío cuenta con ciertos inconvenientes que aún no se han resuelto, como puede ser el trabajo adicional del profesor o la cuestión de la privacidad, especialmente en el caso de los estudiantes de menor edad. También se debería estudiar en un futuro cuál es la mejor manera de evaluar la actividad, haciendo estudios más exhaustivos de tipo investigación acción que determinen si el ser obligatoria u optativa cambia su dinámica (como se ha observado). Otra línea de investigación futura podría estar relacionada con el análisis del discurso a partir de comentarios generados por cada etiqueta.

NOTAS

1 Datos para el año 2014 en The Brief History of Social Media. http://www2.uncp.edu/home/acurtis/NewMedia/SocialMedia/SocialMediaHistory.html

2 Datos para el año 2014 en The Best and Worst: Media Habits of the Class of 2014. http://ink.niche.com/best-worst-media-habits-class-2014/

3 Para más información, puede consultarse Martín y Munday (2014) y tutoriales sobre Instagram, como Softonic. http://articulos.softonic.com/guia-instagram-primeros-pasos

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carpenter, S. K., and K. M. Olson (2012). Are pictures good for learning new vocabulary in a foreign language? Only if you think they are not. In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 38.1 (pp. 92-101). http://psychology.iastate.edu/~shacarp/Carpenter_Olson_2011.pdf (última comprobación, junio de 2014)

Martín Bosque, A. y Munday, P. (2014): Conexión, colaboración y aprendizaje en el aula: #InstagramELE. http://es.slideshare.net/amartinbosque/conexin-colaboracin-y-aprendizaje-ms-all-del-aula-instagramele

Paivio, A. (1990). Mental representations: A dual coding approach. Oxford University Press US.

Siemens, George (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. http://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo.pdf

AVANCES Y RETOS EN LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS DE DISPONIBILIDAD LÉXICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Xandra Santos Palmou
Instituto Politécnico do Porto
xandrasantos@ese.ipp.pt

Inmaculada Mas Álvarez
Universidade de Santiago de Compostela
inmaculada.mas@usc.es

RESUMEN
Uno de los ámbitos en que los estudios de disponibilidad léxica (DL) encuentran una vía de provecho fructífera es el de la enseñanza del español como lengua extranjera. Desde los primeros trabajos, publicados en los años 90, que pusieron de relieve la escasa o nula adecuación del léxico utilizado en los manuales de ELE, hasta los más actuales, que inciden en la interesante aportación de esta línea de trabajo, observamos una serie de avances y dificultades. En esta breve aproximación revisamos los principales retos y subrayamos el interés de la aplicación de la metodología y resultados de las pruebas de DL a la didáctica de ELE, la pertinencia de la adaptación de elementos como las variables o los centros de interés y la productividad de la comparación entre la DL de informantes nativos y la de estudiantes de ELE.

Palabras clave: disponibilidad léxica, español como lengua extranjera, léxico básico, léxico fundamental

ABSTRACT
One of the areas in which studies of lexical availability (DL) are useful is the teaching of Spanish as a foreign language. Since the early studies, published in the 90s, which demonstrated little or no adaptation of the lexicon used in Spanish as a foreign language (ELE) textbooks, to the most current investigations, that underline the significant contributions of this field, we find a series of advances and difficulties. In this short review we tackle the main challenges and emphasize the interest applying the methodology as well as the results DL test results to the teaching of ELE, the relevance of the adaptation of variables or centers of interest, and the productivity of the comparison between the DL of native Spanish speakers and that of ELE students.

Keywords: lexical availability, Spanish as a foreign language, frequent lexicon, essential lexicon

1. INTRODUCCIÓN

La disponibilidad léxica es la propiedad de las unidades léxicas de ser actualizadas, empleadas, en el momento en el que se activa un determinado tema en la conversación. El *léxico disponible* se obtiene a través de unas pruebas psicolingüísticas en las que se pide a los informantes que digan o

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

escriban en un tiempo limitado las palabras que les vienen a la cabeza al proponérseles un tema concreto. A partir de los resultados es posible calcular el índice de disponibilidad para cada elemento léxico, según la frecuencia con la que ha sido actualizado, esto es, el número de personas que lo han rescatado, y según, sobre todo, el puesto en el que ha aparecido: los vocablos que aparecen en los primeros puestos y en mayor número de informantes tienen un mayor índice de disponibilidad. Como es fácil comprender, no se trata necesariamente de palabras en general muy frecuentes (que constituyen el *léxico básico* de una lengua), pero sí son elementos léxicos cotidianos esenciales que unidos a los básicos conforman el *léxico fundamental* de una lengua.

Los antecedentes de la línea teórica y metodológica de los estudios de disponibilidad léxica se remontan a los años 50 del siglo pasado en el ámbito de la didáctica del francés, momento en el que nació el concepto de *léxico disponible*; pero el primer trabajo sobre el español fue de autoría de López Morales en los años 70 —todo ello se encuentra expuesto con cierto detalle en Carcedo González (1998b) o Samper Padilla (1998). Los estudios de disponibilidad léxica conocen en el mundo hispanohablante una amplia nómina de aproximaciones desde la década de los 90, con gran profusión desde el comienzo de este siglo, como consecuencia de la puesta en marcha del Proyecto Panhispánico, coordinado por López Morales (Bartol Hernández & Hernández Muñoz 2003). El cuerpo teórico se encuentra, pues, bastante consolidado y la metodología consensuada, lo cual favorece que se desarrollen las posibles aplicaciones. Las pruebas se hacen por escrito, dedicando a cada tema un tiempo máximo de dos minutos, a estudiantes preuniversitarios, pues se considera que están ya al final de su proceso formativo y de madurez personal, pero se evita que entre en juego el léxico específico o técnico que se deduce puedan adquirir en la universidad o en sus actividades laborales. Los temas se conocen en el lenguaje técnico como "centros de interés" (CI) y están estructurados según los trabajos pioneros.[1]

El conocimiento del léxico disponible es un factor prioritario en la competencia léxica, esencial en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. El hecho de que se hayan publicado léxicos disponibles de la práctica totalidad del español de España y del de bastantes zonas americanas permite comparaciones parciales, además de tomar esas nóminas como referencia para las investigaciones con informantes extranjeros.

2. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ESTUDIOS DE LÉXICO DISPONIBLE Y ENSEÑANZA DE ELE

Cuando los pioneros franceses se propusieron el reto de conocer la competencia léxica de los hablantes, lo hicieron con una finalidad práctica concreta, que era aplicarlo a la docencia del francés como L1 y L2. Desde los años 50 del pasado siglo hasta el momento actual, los trabajos y proyectos de léxico básico y léxico disponible se han multiplicado, aunque la finalidad

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

práctica con la que nacieron se ha ido difuminando en exceso, a pesar de las grandes posibilidades que ofrece de aplicación para otras áreas de la lingüística y para la didáctica de lenguas. De este modo, los debates e intentos por aplicar los resultados obtenidos de la DL al ámbito del ELE que revisamos en este trabajo suponen no solo un progreso y ampliación de la DL y de su metodología, sino también la posibilidad de volver a reflexionar sobre su utilidad más práctica, décadas después de los inicios y en un momento en el que sus frutos están en plena maduración. Algunas de las utilidades de la DL son estas:

> [...] examinar las distintas fases de aprendizaje del léxico español, descubrir tanto los errores más usuales como las tendencias de los hablantes no nativos a lo largo de este aprendizaje, planificar la enseñanza del léxico o realizar provechosas comparaciones con los listados de las distintas zonas hispanoblantes (Samper Hernández 2002: 14).

En esta línea se sitúan los esfuerzos de un grupo de investigaciones que reivindican sumar a la enseñanza del vocabulario español a extranjeros los resultados a los que se había llegado con las pruebas de DL en hablantes nativos (Benítez 1994, 1995; y, más tarde, García Marcos & Mateo García 2003; Salazar García 2004; Guerra & Gómez 2005; Izquierdo Gil 2005; Rodríguez Muñoz & Muñoz Hernández 2009, 2010; Bartol Hernández 2010; Palapanidi 2012). Estos autores inciden en la importancia que tiene el léxico en el aprendizaje de una lengua, aun a pesar de su complejidad, pues hablamos de paradigmas abiertos y muy variables. Así, todos coinciden en que el vocabulario debe ser tratado en el aula de forma explícita y en que su selección requiere criterios objetivos y científicos. Y es en este punto en el que se revela útil la DL, ya que ofrece amplios repertorios léxicos obtenidos mediante una metodología consolidada y permite además la elaboración de vocabularios teniendo en cuenta variables e intereses concretos (como el nivel de lengua que se estudia, los lugares de donde se han obtenido las palabras y la comparación con otros puntos, la edad de los informantes, el estudios de campos específicos de vocabulario, etc.). La mayor parte de los autores son conscientes de estas ventajas, por lo que reivindican recurrir a la DL como una de las fuentes objetivas para la selección del vocabulario que se enseñará. Así lo indica Bartol Hernández (2010), que explica cómo las listas de frecuencias obtenidas en los léxicos básicos no sirven para conocer las palabras que se muestran, no ya como las más frecuentes, sino como las más útiles en contextos comunicativos concretos. Por el contrario, las listas de palabras que se agrupan en los diferentes centros de interés pueden cubrir de forma casi pareja las nociones específicas que delimita el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*). Del mismo modo se manifiesta Salazar García (2004) cuando defiende los métodos objetivos de selección del vocabulario, mediante los cuales podemos seleccionar las palabras de mayor utilidad para los

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

estudiantes, en su opinión el léxico frecuente, usual y disponible. Por su parte, Rodríguez Muñoz & Muñoz Hernández (2009) parten de los listados de DL obtenidos en Almería para defender su uso en la enseñanza de ELE con criterios muy similares.

De una forma más práctica, y recurriendo a la DL no solo a modo de guía sino también como forma de diagnóstico, diversos trabajos comparan el vocabulario de la enseñanza de ELE —mediante el análisis de materiales específicos, programas, actividades, etc.— con los resultados de encuestas, hechas por ellos o no, siguiendo la metodología de la DL (Benítez 1994, 1995 y, más tarde, García Marcos & Mateo García 2003, Izquierdo Gil 2005, Guerra & Gómez 2005). Así, vemos que ya desde la década de los 90, en plena expansión de los proyectos de DL en diferentes universidades del mundo hispanohablante, se retomaba este debate. Benítez recurre a la comparación de los diccionarios de DL extraídos en territorio madrileño con el de manuales muy empleados en ese momento en la didáctica de ELE. García Marcos & Mateo García (2003) estudian por su parte el centro de interés de la alimentación. No obstante, los resultados y conclusiones son compartidos, puesto que en ambos casos se echan en falta en los manuales de ELE palabras muy disponibles y, por el contrario, se encuentran otras que no gozan de un gran índice de disponibilidad. En concreto, es interesante observar cómo la selección aleatoria también resulta incoherente en lo cualitativo con los análisis científicos, pues hay palabras que se introducen en el aprendizaje de niveles que se no corresponden con su grado de dificultad, o viceversa, además de que no siempre se opta por las variables (geográficas o diafásicas) más usuales o adecuadas en cada caso.

En otros trabajos el efoque es diferente, ya que los informantes son estudiantes extranjeros. Por ejemplo, Izquierdo Gil se centra en el alumnado francés, y aunque también compara los materiales y realiza encuestas a profesorado y alumnado, no tiene en cuenta listas de DL elaboradas en España. Con todo, en su tesis de doctorado hace un amplio análisis de estas cuestiones y aporta numerosos puntos a tener en cuenta para mejorar la enseñanza del vocabulario a discentes franceses de español. Una forma interesante de recurrir a la DL para delimitar y planificar la enseñanza del léxico en un ámbito específico es la puesta en práctica por Guerra & Gómez (2005). En este caso se sirven de la DL para elaborar encuestas asociativas sobre un CI concreto, el de la radio, hechas a estudiantes de Derecho, Periodismo y Comunicación Audiovisual. Así, estos resultados sirven como una guía del léxico concreto que se debe enseñar a los futuros profesionales del mundo de la radio.

En un segundo grupo están los estudios que analizan la DL en estudiantes de ELE aplicando la metodología que se emplea en este tipo de trabajos sobre nativos con el objetivo de elaborar los diccionarios de las palabras más disponibles entre los estudiantes de español extranjeros. Los trabajos pioneros en hacer este tipo de estudios (Carcedo González 1998a, 2000 y Samper Hernández 2002) sirven para establecer dos tipos de propuestas en función

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

del contexto en el que se aplican: los hechos en España con estudiantes llegados de otros lugares por un período de tiempo breve o bien de forma más estable y los que se sitúan en otros países extranjeros. Siguiendo como punto de partida dos primeras propuestas mencionadas, este tipo de estudios —muchos de ellos trabajos académicos como tesis o memorias de master— muestran en la actualidad el creciente interés por esta línea de investigación. Sirvan como muestra los puntos geográficos que han sido analizados hasta ahora en el extranjero, como Finlandia, Islandia, Polonia, Turquía, China, Marruecos, Eslovenia, Rumanía, Alemania, Portugal, además de los lugares de la geografía española en los que se han hecho encuestan a estudiantes extranjeros en un contexto de inmersión lingüística, como Valladolid (trabajando con inmigrantes), Salamanca (centro de idiomas de la universidad), Alcalá de Henares (centro de idiomas de la universidad), Sevilla y Cádiz.

En un primer momento, se toma como referente en cuanto a la metodología la establecida en el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, pues es la seguida por el amplio número de investigadores que se encuadran en él y por numerosas publicaciones. Esta continuidad sirve, además, para poder hacer la comparación entre sintopías, muy útil para el cotejo de resultados de diferentes lugares, teniendo en cuenta a hablantes solamente extranjeros o entre extranjeros y nativos. Aun así, ya desde un primer momento se incluyeron nuevas variables, necesarias por el nuevo tipo de informantes con el que se trabajaba.

Por otra parte, una línea interesante, aunque todavía poco explotada, en la aplicación de la metodología de la DL a la docencia de ELE es la que se lleva a cabo en el ámbito de la enseñanza del español con fines específicos, teniendo en cuenta la relevancia del vocabulario técnico. Un ejemplo es el ya nombrado de la elaboración de un diccionario de léxico disponible con el vocabulario de la radio mediante encuestas a informantes que se pueden considerar "modelo" (Guerra & Gómez 2005). Otra fórmula es la seguida por Mesa Betancor (2011), cuyo trabajo contrasta el léxico disponible de un grupo de 37 alumnos de Español de los Negocios (ENE) en el módulo de la banca, con la terminología real de textos auténticos del mundo de la banca española actual y con el vocabulario específico que recogen los principales manuales de enseñanza de ENE del mercado.

Para terminar con este panorama mencionaremos los estudios que se llevan a cabo con inmigrantes en un contexto de inmersión, ya que las características del proceso de enseñaza-aprendizaje y las variables a tener en cuenta suelen manifestar diferencias notables con las de los estudiantes de un ámbito universitario o por período breve de tiempo. En este tipo de investigaciones destaca la elaborada por Fernández-Merino (2013), en la medida en que tiene en cuenta las especificidades de este alumnado, ya que ofrece una amplia información sobre la inmigración en la Comunidad de Castilla y León, sobre los tipos de centros en los que los extranjeros obtienen la docencia, así como una caracterización de variables que se revelan

importantes, por ejemplo la de la profesión de los informantes. La intención de este autor está más encaminada a evaluar la eficacia de su estudio con las modificaciones que ha hecho en sus pruebas en las variables y sobre todo en los CI. Su referente son las pautas fijadas en los dos primeros estudios, pero modifica los CI en función de los que se revelaron más o menos productivos. Esto le permite realizar una comparación cualitativa con estudios de DL hechos en Salamanca y Finlandia con informantes extranjeros. Un primer apunte, después de analizar estos tres casos diferentes a nivel de resultados, está en el promedio de respuestas, ya que en nativos suele rondar las 20 palabras por informante y CI, mientras que para extranjeros no suele llegar a 12, número que también se reduce en el caso de alumnado inmigrante.

3. ALGUNOS RESULTADOS DE INTERÉS

Destacamos en este apartado algunos resultados y conclusiones concretos. En un primer lugar, el factor comentado anteriormente respecto al número de respuestas por centro de interés, ya que en no nativos es menor, pero se acerca a los nativos a medida que asciende el nivel de estudios, y la diferencia es mínima en una fase avanzada, que se corresponde con los estudiantes universitarios. En cuanto a la productividad de los CI, coinciden con los nativos en los de mayor o menor número de respuestas.

Tomando como ejemplo el trabajo de Carcedo González (2000), en el que escoge a 350 sujetos de dos niveles diferenciados, el liceo y la especialidad (150 nivel preuniversitario, 150 de cuarto curso y 50 en la especialidad universitaria) para así ver la evolución en tres grupos con finés o sueco como lengua materna. La coincidencia de las primeras palabras de la lista entre los diferentes informantes es del 50% para los 16 CI, a pesar de las diferencias en el volumen de palabras entre unos y otros. El léxico español disponible de los preuniversitarios finlandeses, aunque cobra proporciones adecuadas a su nivel de estudios en lo cuantitativo, resulta poco acorde en el aspecto cualitativo con las necesidades léxicas reales de la comunicación cotidiana entre los hispanohablantes. Así pues, el autor concluye que se debe apostar por una buena programación curricular, ya desde fases tempranas del aprendizaje, que incluya las unidades léxicas con alto índice de disponibilidad entre hispanohablantes y las más rentables, y posponer las que no lo son.

En cuanto a las variables que más influyen, en el estudio de Carcedo González sobre finlandeses y a la vista de sus resultados, el factor "conocimiento de otra(s) lengua(s) románica(s)" influye notablemente para la DL. A este dato hay que sumar la investigación de Sánchez-Saus (2009), que se centra en analizar la variable "nivel de español" en el léxico disponible de 81 estudiantes universitarios de español como lengua extranjera en el Centro Superior de Lenguas Modernas de la Universidad de Cádiz, diferenciando los tres niveles del *MCERL*, pues teniendo en cuenta otras investigaciones anteriores se observa que son los niveles en los que se produce un progreso

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

que merezca ser comentado.[2] El estudio muestra que las diferencias en el nivel de español son importantes en algunos aspectos, ya que guarda una relación muy estrecha con el número de palabras que los estudiantes actualizan en las encuestas: a medida que se asciende de nivel, la media de palabras aumenta. Sin embargo, el crecimiento no es homogéneo: se produce un aumento muy significativo en la cantidad de unidades léxicas registradas entre los niveles inicial y medio, cercano al cincuenta por ciento; no obstante, entre el medio y el superior la tendencia cesa y el crecimiento es menor.

Así mismo, muestran resultados interesantes los estudios que cotejan los listados de DL recogidos en diferentes lugares. Un ejemplo es el Galloso Camacho & Prado Aragonés (2005), que ponen en común las conclusiones obtenidas por Sánchez Gómez (2003) con los estudios de DL hechos a preuniversitarios nativos de Huelva (aunque también tienen en cuenta Zamora y Cádiz), todos ellos pertenecientes al Proyecto Panhispánico.[3] En cuanto a los resultados, como en otros estudios concluyen que el número de respuestas es menor en los no nativos pero aumenta según el nivel de estudios y que los CI más y menos productivos en cuanto a número de respuestas son aproximadamente los mismos en los dos tipos de informantes. A continuación ofrece los 20 primeros vocablos más disponibles en los diferentes estudios, con lo cual se muestra que hay una gran coincidencia entre las dos sintopías estudiadas, incluso en algunos casos aparecen las palabras en la misma posición. Se observa también una mayor coincidencia en los centros más concretos, frente a los abstractos —lo mismo había observado Carcedo González (2003) al comparar las sintopías de Asturias, Puerto Rico y Cádiz—, por lo que parece que la cohesión tiene más que ver con el tipo de campo léxico (o CI) que con el lugar de procedencia del informante o su carácter de extranjero o nativo.

Un trabajo muy similar es el estudio de Šifrar (2009), en el que compara cuantitativa y cualitativamente la disponibilidad léxica de un grupo de alumnos eslovenos de español como lengua extranjera con la obtenida en otras dos investigaciones sobre la disponibilidad léxica en ELE, una llevada a cabo en Finlandia (Carcedo González 2000) y otra en Salamanca (Samper Hernández 2002). Algunas conclusiones de este trabajo ponen de relieve la similar competencia léxica básica que manifiestan los estudiantes ELE, a pesar de tener lenguas maternas tan diversas y vivir en culturas muy diferentes. Además, los tres estudios muestran mayor productividad de palabras en el tema de la comida y bebida, seguido por el centro de interés de la ciudad. El centro menos productivo en Eslovenia ha sido "la ropa"; en Salamanca y en Finlandia coincide el de "trabajos del campo y del jardín". En cuanto a los vocablos o palabras diferentes, en Eslovenia el centro de interés más variado es "la ciudad", mientras que en Salamanca y Finlandia es el de "alimentos y bebidas", mostrándose de nuevo como el campo más productivo, esta vez en vocablos. Sorprende la gran cantidad de coincidencias que se producen entre las listas de las tres investigaciones, llevadas a cabo en lugares tan diferentes de Europa. Las palabras con mayor disponibilidad que aparecen en las tres

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

listas suman 12: *perro, coche, gato, cabeza, bicicleta, profesor, autobús, avión, tren, ojo, fútbol, calle*. Entre Eslovenia y Salamanca hay 15 palabras en común, al igual que entre Eslovenia y Finlandia, mientras que entre Salamanca y Finlandia hay 14. Lo más sorprendente son, sin duda, las primeras posiciones, en las que hay gran similitud (*perro, coche, gato, profesor*). En cuanto a la comparación cuantitativa, la producción general de palabras y vocablos en Eslovenia es superior a la de Salamanca y Finlandia. Por otro lado, la coincidencia de los centros más productivos es sorprendente: como hemos dicho, los informantes de los tres estudios han mostrado mayor productividad de palabras en el campo sobre "la comida y bebida", seguido por el tema de "la ciudad".

4. AVANCES Y RETOS: LAS VARIABLES, LOS CRITERIOS DE EDICIÓN, LOS CENTROS DE INTERÉS

Fruto de la difusión y coordinación entre las diferentes investigaciones llevadas a cabo desde los años 90, sobre todo bajo en paraguas del Proyecto Panhispánico, en los estudios de DL desde hace años se han establecido unas pautas metodológicas para la recogida de datos y su posterior tratamiento muy precisas y consensuadas. Como hemos comentado, esta coherencia en el proceder permite sumar y comparar los resultados de unos y otros trabajos. Estos motivos llevaron a las primeras propuestas que se realizaron con no nativos (recordemos que son las de Carcedo González 1998a, 2000 y la de Samper Hernández 2002), tanto en territorio español como extranjero, a seguir muy de cerca estos criterios ya fijados. En un inicio, las modificaciones metodológicas llevadas a cabo pasaron por la mera adecuación al nuevo tipo de informantes en cuanto a las variables sociales que se tomaron en cuenta. Así, a las ya clásicas que se solían considerar con nativos, como el sexo, el tipo de centro escolar (público o privado), la localización del centro (rural o urbano) y el estrato sociocultural (y en ocasiones, cuando la prueba se realiza sobre comunidades bilingües, se recogen también los datos relativos a la lengua materna a al nivel de uso), se unen las de lengua materna, nivel de español (A, B, C), conocimiento de otra(s) lengua(s) románica(s) u otras lenguas extranjeras, nivel de español en el que se encuentran, frecuencia con que los encuestados utilizan el español y, en el caso de inmigrantes, cuestiones como las laborales o el tipo de centro donde han adquirido su formación de español. Como hemos ido explicando antes, algunas de estas variables se revelan importantes para explicar la variación en los resultados.

A la hora de tratar los datos obtenidos de las encuestas, los criterios de edición seguidos también fueron los establecidos durante años por la comunidad científica especialista en DL, pues se aplican las normas fijadas por Samper Padilla (1998). Sin embargo, se tiene en cuenta el tipo de informantes y se aplican con una mayor flexibilidad en la aceptación en las respuestas. Así lo expone Samper Hernández (2002), quien se detiene en mostrar los que son

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

propios para los estudiantes de español como lengua extranjera y comenta que se aceptan los errores si se puede rescatar la palabra que se pretende usar realmente; con los extranjerismos se rechazan los que no modifican la lengua de origen, pero se cuentan los aceptados por la RAE y los más usuales. Por último, remarca la amplitud de las relaciones asociativas en estos casos. Esta es una característica que debe tomarse en especial consideración en proyectos con estudiantes de ELE, pues cobra en este caso una dimensión especial al tratarse de informantes de otras culturas y con un menor conocimiento del idioma.

Después de obtener los primeros análisis y ver qué variables influían más en los resultados, no se tardó en observar que las adaptaciones debían ir más allá, sobre todo las que afectaban a los CI contemplados, que en un inicio fueron los 16 fijados ya desde los años 60 por los investigadores franceses[1]. El hecho de que se continúe trabajando con los mismos temas desde hace tantos años es una de las asignaturas pendientes de este campo de investigación, pues a la vista está que hay CI que funcionan mejor y otros peor, que no se cubren todas las facetas de la vida ni se plasma de forma completa la competencia léxica de los hablantes, en parte debido al hecho de que se obtienen muchos sustantivos como respuesta y pocas palabras de otras clases. Es este un punto de inflexión en el que se encuentran los estudios sobre DL en general, pues se trabaja para ofrecer mejoras que no solo pasan por perfeccionar los CI sino, sobre todo, por encontrar un método científico de fusión integral entre los léxicos básicos y los léxicos disponibles, para encontrar lo que constituiría el léxico fundamental del español, aún pendiente de elaborar. En los diferentes trabajos se han ido ofreciendo soluciones parciales al problema, que la mayoría de las veces han supuesto añadir CI de temas básicos y productivos para extraer vocabulario o categorías gramaticales diferentes, como “Los colores”, “Acciones cotidianas”, “España”, “Adjetivos”, “Familia”, “Universidad”, “La salud”, “Sensaciones y sentimientos”, etc. En otras ocasiones los han adaptado al entorno donde se desarrollaba la investigación, con añadir CI sobre el mar o tareas del campo concretas de esos lugares. No obstante, en los estudios aplicados al entorno del ELE estas adaptaciones han sido más radicales y, después de observar los CI más y menos productivos en los primeros trabajos, la mayor parte de los siguientes han eliminado los que obtenían menos respuestas (como "Trabajos del campo y de jardín" o "Iluminación, calefacción y ventilación") para seleccionar solo algunos de los que obtenían más (como "El cuerpo humano", "La ropa", "Alimentos y bebidas", "La cocina y sus utensilios", "La ciudad", o "Juegos y distracciones"). En otros casos se han añadido nuevos temas, adaptado o fusionado algunos o se ha trabajado con CI de acuerdo con las nociones específicas del *PCIC*. Así por ejemplo, Sánchez Gómez (2003) usa 12 CI, escogiendo aquellos que se suponían más productivos según los estudios previos, de manera que eliminó "Los muebles de la casa", "Objetos colocados en la mesa para la comida", "La cocina y sus utensilios", "Iluminación,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

calefacción y medios de airear un recinto", "Trabajos del campo y del jardín"; en el caso de "La escuela: muebles y materiales" pasa a denominarlo "La educación", e incluye el de "La salud". Otra propuesta que va en esta línea es la tesis de Sánchez-Saus Laserna (2011), en la que manifiesta una intención de alcanzar la mayor parte del léxico que los alumnos conocen o deberían conocer, según el *MCERL*, manteniendo al mismo tiempo los suficientes puntos en común con otras investigaciones. Según explica esta autora, no todos los CI clásicos resultan de mucho interés cuando se trabaja con informantes extranjeros que no dominan el español; en algunos casos, debido a la escasa productividad del tema, en otros a que son excesivamente específicos, mientras que se dejan de lado temas básicos que aparecen en cualquier listado de contenidos léxicos para los primeros niveles de aprendizaje de ELE. Por ello, se basó en la lista de temas de vocabulario que ha de conocer el alumnado que alcance el nivel A1 del *MCERL*. Algunos CI que añade son "Los animales", "Ocio y tiempo libre", "Tiempo meteorológico y clima", "Acciones y actividades habituales", "Aspecto físico y carácter", "La familia", "Viajes y vacaciones" o "El dinero".

Las adaptaciones de los CI al recoger y analizar el léxico de los no nativos constituyen un tema central que ha dado pie a diversas investigaciones. Algunos trabajos, como el de Medina Arejita (2009), parten del *PCIC* para sus encuestas. El debate permanece abierto, como muestra la polémica surgida en el nº 16 (2014) en la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* entre uno de sus artículos de referencia (González Fernández 2014) y varios en la sección de discusión. Las cuestiones básicas que tratan son las que hemos comentando sobre la idoneidad de los CI en ELE y las posibles mejoras, como eliminar o modificar algunos y tomar como referencia las nociones que fijan el *PCIC* y el *MCERL*. La metodología adaptada ofrece intersantes posibilidades de aplicación a la didáctica de lenguas si se toman como informantes los aprendices de lenguas extranjeras, como muestran los estudios del reciente volumen coordinado por Jiménez Catalán (2014).

NOTAS

1 (1) El cuerpo humano, (2) La ropa, (3) Partes de la casa, (4) Los muebles de la casa, (5) Alimentos y bebidas, (6) Objetos colocados en la mesa para la comida, (7) La cocina, (8) La Escuela, (9) Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto, (10) La ciudad, (11) El campo, (12) Medios de transporte, (13) Trabajos del campo y el jardín, (14) Animales, (15) Juegos y diversiones, (16) Profesiones y oficios.

2 Las variables que se han tenido en cuenta difieren significativamente de las que se han utilizado para los estudios de disponibilidad léxica sobre hablantes nativos de español. Estos suelen considerar el sexo, el tipo de centro escolar (público o privado), la localización del centro (rural o urbano) y el estrato sociocultural; en ocasiones, cuando la prueba se realiza sobre comunidades bilingües, se recogen también los datos relativos a la lengua materna. En ELE

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

las variables son otras, en Sánchez-Saus Laserna (2009) son: sexo, lengua materna, nivel de español, conocimiento de otras lenguas románicas como lenguas extranjeras y frecuencia con que los encuestados utilizan el español.
3 Cuando se llevan a cabo este tipo de estudios comparativos no se tienen en cuenta todas las palabras, sino que se suele poner un límite para no usar las palabras que reflejarían actos de habla más que hechos de norma. Así, se desechan las que son aportadas por pocos informantes y se incluyen al final de los listados. Estamos hablando de palabras con una frecuencia acumulada menor a 75%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartol Hernández, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. In R. Castañer Martín & V. Lagüéns Gracia (eds.). *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla* (pp. 85-107). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Bartol Hernández, J. A. & Hernández Muñoz, N. (2003). *Dispolex: Base de datos de la disponibilidad léxica*. Salamanca: Universidad de Salamanca. http://www.dispolex.com

Benítez Pérez, P. (1994). Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros. In S. Montesa Peydró & A. M. Garrido Moraga (coords.). *Actas del II Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación* (pp. 325-334). Málaga: ASELE.

Benítez Pérez, P. (1995): El vocabulario enseñado en los manuales de ELE (Español como Lengua Extranjera) ¿es el adecuado? In *Actas de la Jornada Didáctica para profesores de español* (pp. 5-21). Utrech: *UFSIA*.

Carcedo González, A. (1998a). Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE, *RILCE: Revista de filología hispánica,* 14, 2, 205-224.

Carcedo González, A. (1998b). Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica, *Lingüística*, 10, 5-68.

Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Universidad de Turku.

Carcedo González, A. (2003). Unidad y variedad diatópica de la disponibilidad léxica del español: comparación de los inventarios de Puerto Rico, Cádiz y Asturias. In F. Moreno Fernández *et al.* (coords.). *Lengua, variación y contexto: estudios dedicados a Humberto López Morales* (Vol. 1) (pp. 199-

225). Madrid: Arco Libros.

Fernández-Merino Gutiérrez, P. V. (2013). *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

Galloso Camacho, M. V. & Prado Aragonés, J. (2005). La estructura estadística del léxico disponible de informantes nativos e informantes de ELE. In Mª A. Castillo Carballo (ed.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y realidad. Actas de XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 370–375). Sevilla: Universidad de Sevilla.

García Marcos, F. & Mateo García, Mª V. (2003). La selección de materiales léxicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Evaluación y propuestas desde la disponibilidad léxica. In L. Negró (ed.). *Mélanges offerts à Charles Leselbaum* (pp. 297-312). (Collecton Études hispaniques et ibéro-américaines appliquées). París: Editions hispaniques.

González Fernández, J. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(3). http://www.nebrija.com/revista-linguistica/

Guerra, L. & Gómez, Mª E. (2005). El español de los profesionales de la radio: una aproximación desde la disponibilidad léxica. In M. L. Carrió Pastor (coord.). *Perspectivas interdisciplinares de la lingüística aplicada* (Vol. I) (pp. 351-360). Valencia: UPV.

Izquierdo Gil, Mª C. (2005). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera.* (Colección Monografías nº 8). Málaga: ASELE.

Jiménez Catalán, R. Mª (ed.). (2014). *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (Educational Linguistics, Vol. 17). Dordrecht: Springer Science+Business Media.

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

Medina Arejita, E. T. (2009). *Las nociones específicas del PCIC y la disponibilidad léxica como instrumento de selección del vocabulario. El caso de 43 estudiantes alemanes de español en Berlín.* (Memoria de Máster). Instituto Cervantes - Universidad Menéndez Pelayo.

Mesa Betancor, E. (2011). La enseñanza del léxico de la banca española: el léxico disponible y los manuales de ENE (Memoria de Máster - U. de Alicante). *Biblioteca redELE*, Nº 13, 2012. http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/EncarnacionMesa.html

PCIC = Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. 3 vols. Madrid: Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva. 2007.

Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2012) 11. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5285dc0b56477.pdf

Rodríguez Muñoz, F. J. & Muñoz Hernández, I. O. (2009). De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo,* nº 4, 8–18.

Rodríguez Muñoz, F. J. & Muñoz Hernández, I. O. (2010). *¿Qué vocabulario enseñar? El léxico disponible en estudiantes de enseñanza media de Almería*. Madrid: Bubok Publishing.

Salazar García, V. (2004). Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE1. *ELUA*, 18, 243-273.

Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. (Colección Monografías nº 4). Málaga: ASELE.

Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible. *Lingüística*, 10, 311-333.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2009). La variable "nivel de español" en el léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera. *Pragmalingüística*, 17, 140-153.

Sánchez Gómez, C. (2003). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera* (Tesina inédita). Universidad de Huelva.

Šifrar Kalan, M. (2009). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia, *Verba hispanica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 17, 165-182.

LOS BENEFICIOS LINGÜÍSTICOS Y EL ACERCAMIENTO A LAS VARIEDADES GEOLINGÜÍSTICAS DE HISPANOAMÉRICA EN UN CURSO SEMIPRESENCIAL PARA PROFESORES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL

Carla Mayumi Meneghini
Fundación Educacional São Carlos (FESC)
carlameneghini@yahoo.com.br

RESUMEN
Zolín-Vesz (2013) y las Orientaciones Curriculares Nacionales de Brasil – Español (2006) reflexionan acerca de las variedades lingüísticas y del singular contexto brasileño, con profesores que usan la variedad ibérica en sus clases. Este artículo presentará puntos de la investigación cualitativa (Meneghini 2013) efectuada sobre un curso híbrido de formación continuada para profesores de español, con clases presenciales y por teleconferencia (16 horas); actividades para el desarrollo de los profesores en la plataforma virtual TelEduc; prácticas de tándem entre profesores brasileños y profesores uruguayos o argentinos (16 horas). Los datos considerados son los generados por los profesores brasileños en la plataforma virtual (chateos, foros, portafolios y perfiles) y las entrevistas. El objetivo es analizar si el curso fomentó beneficios lingüísticos y acercamiento a las variedades de Hispanoamérica. Las conclusiones son que las interacciones tándem promueven beneficios lingüísticos y que el acercamiento está señalado de percepciones estereotipadas asociadas a los pueblos hispanoamericanos.

Palabras claves: formación de profesores; enseñanza/aprendizaje de lengua española; tecnología en la enseñanza/aprendizaje; reflexión; concienciación.

ABSTRACT
Zolín-Vesz (2013) and the National Curriculum Orientation (Brazil) - Spanish Language (2006) reflect about the language variation and the Brazilian context, where the Spanish teachers prefer to teach in the Iberian variety. This article addresses some points of the qualitative research study (Meneghini 2013), which aims to investigate the Hybrid Course of continuous teacher education, with face to face classes and video conferences (16 hours), others activities are to be done in the virtual platform TelEduc and tandem practice among Brazilian Spanish teachers and Uruguayan Portuguese teachers or Argentinian teachers (16 hours). This study focuses on Brazilian Spanish teachers. The data analysis was registered in the virtual environment (chats, forums, portfolios and profiles) and through interviews. The purpose is to observe if the interactions (tandem) promoted linguistic benefits and approach to Hispanic-American varieties. To sum up that these interactions encouraged linguistic benefits and approach has been marked by the stereotypes of Hispanic-American people.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Keywords: teacher education; teaching/learning Spanish Language; technology in the teaching/learning; reflection; awareness.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la globalización ha alcanzado gran importancia y esta es la clave para el área de formación de profesores de lenguas. De acuerdo con Kumaravadivelu (2008), la globalización afecta a la vida económica y cultural de las personas en el mundo. Todo está interconectado y su característica fundamental es la comunicación por Internet.

Este autor también sugiere tres escuelas de pensamiento que reflexionan sobre la globalización, y creo que la tercera represente lo que ocurre en Brasil, en la que el global está en conexión con el local y el local se modifica para ajustarse al global. Luego, las relaciones políticas y económicas influyen en las políticas educacionales de todos los países.

Me parece entonces, que la variedad escogida por los profesores brasileños puede asimismo estar relacionada con la política educacional adoptada en Brasil, a causa de algunas relaciones contextuales específicas que refuerzan la opción de una variedad geolingüística en detrimento de otras variedades.

Ese es el contexto para tratar de los beneficios lingüísticos y el acercamiento a las variedades de Hispanoamérica.

2. MARCO TEÓRICO

Para entender qué los profesores comprenden y cuáles son sus percepciones para lo que es deseable en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es esencial un programa de formación de profesores de lenguas que los estimule a reflexionar acerca de cómo construir y reconstruir prácticas a través del reconocimiento de sus identidades, sus creencias y sus valores, puesto que estos determinan el comportamiento de los profesores (Kumaravadivelu 2012).

Según el autor, las creencias que los profesores tienen sobre muchos de los aspectos de su vida profesional son importantes porque influyen en su comportamiento y en el modo como enseñan. Por eso, las creencias determinan su vinculación con las políticas educacionales y direccionan las decisiones en todos los aspectos de su vida. Además, los profesores no tienen conciencia de ello hasta que se los pregunte. Por tanto, el reconocimiento de ello es necesario para mejorar las acciones en las clases.

A más de eso, en los valores morales están imbuidos el ambiente social preexistente, la lengua y la cultura. Y observa que la cultura tiene el papel fundamental en la formación de esos valores. Así que el profesor es un agente moral y esto se revela de muchas maneras, por ejemplo, en la selección de material didáctico, en el contenido curricular, etc. Luego, el papel del profesor y su responsabilidad se confrontan todo el tiempo y es importante, entonces, conciencia crítica acerca de su práctica.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Igualmente el reconocimiento de la identidad es elemental a la medida que focaliza en cómo las identidades son formadas y en cómo los profesores direccionan determinados matices de la identidad para el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por consiguiente, el autor propone una identidad posmoderna, que se reinventa, reforzada por la globalización, sin embrago, destaca también el fenómeno al revés, o sea, la "tribalización". En esta realidad social existen espacios para afiliaciones étnicas, religiosas y lingüísticas, de tal forma que cada comunidad dentro de una sociedad plural protege y preserva su propia identidad.

Al tratar de la identidad, Moreno Fernández (2010) presenta un razonamiento fundamental porque ello explica cómo surge la discusión sobre las variedades lingüísticas en el contexto de este artículo. Sugiere que las variedades hacen parte de una comunidad y son la base para la construcción y transmisión de su imagen, por tanto, son marcas de identidad social. Se puede, entonces, comprender mejor la relación que hago entre creencias, valores e identidad.

Kumaravadivelu (2012) aclara que la identidad del profesor en la sociedad global está construida por complejas intersecciones entre el individual y el social, además de las realidades local y global, conque a los profesores se plantean dos retos: o estar de acuerdo con las realidades contemporáneas o ponerse en contra ellas y transgredirselas.

Por lo tanto, las creencias y los valores son necesarios para la formación de la identidad de los profesores como también es primordial el reconocimiento de ello, la conciencia crítica.

En el contexto brasileño, Moreno Fernández (2005) apunta tres factores para el crecimiento de los estudios de la lengua española en Brasil: la creación del MERCOSUR (Mercado Común del Sur), la presencia de muchas empresas españolas después de 1996 y el peso de la cultura hispánica.

De hecho, estos son factores muy importantes, puesto que la justificación para la Ley 11.161, que reglamenta la oferta de la enseñanza de la lengua española en el nivel medio brasileño, es la nueva relación entre los países que hacen parte del MERCOSUR, según las Orientaciones Curriculares de Brasil (2006:127), y estas también vinculan la presencia de la lengua en el plan curricular como un hecho marcado por objetivos cultural, político y económico.

De ahí, hay que comprender que, con la globalización, las relaciones políticas y económicas han ganado un gran peso, mientras ello no debería ser la justificación para la enseñanza del español, hay que tener conciencia del peso de esas relaciones.

Es necesario, asimismo, recordar que muchas empresas españolas comienzan a participar del proceso de privatización que ocurre en Brasil a lo largo de los años 90, presentando España como un centro de poder. Luego las relaciones políticas y económicas son fácilmente detectadas. Identificar el factor cultural es una tarea más difícil, pues este se refiere a España y sus manifestaciones artísticas, culturales y deportivas.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Moreno Fernández (2005), entonces, señala que en Brasil existe una preferencia por el uso de la variedad peninsular y no existe esa misma inclinación por las variedades hispanoamericanas porque se identifican entre los pueblos latinoamericanos muchas rivalidades.

Las rivalidades, conforme Lima (2013) y Lessa (2013) subrayan, están relacionadas con los conflictos de fronteras que empiezan aún en la colonización de los países latinoamericanos y se perpetúan las historias de separación, como una herencia que tanto los españoles como los portugueses dejaron en esos pueblos. Igualmente, Paraquett (2013) recuerda que la invisibilidad de América para Brasil está relacionada con cuestiones históricas y políticas.

Lessa (op.cit.) considera que, y estoy de acuerdo, si la justificación para la enseñanza de la lengua española en Brasil está marcada por la nueva relación entre los países del MERCOSUR, es necesario razonar la historia de separación entre esos pueblos, buscando superar visiones estereotipadas y con muchos prejuicios, para lograr una verdadera integración latinoamericana.

Otro razonamiento importante lo hace Zolín-Vesz (2013), al aclarar que el crecimiento del español en Brasil sí que está relacionado con el MERCOSUR, pero hay que tener en cuenta que las agencias españolas han actuado fuertemente para ello, impulsándolo. Este autor reflexiona acerca de los acuerdos entre el Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, que aseguran un monopolio tanto en la confección de materiales didácticos como en el fomento de la lengua.

Esos materiales, elegidos a menudo por los profesores brasileños, por lo general, privilegian una variedad europea, una variedad, entonces, homogénea, enseñada para una comunicación internacional, que consolidan la mirada homogénea que los profesores brasileños de español tienen en relación con las variedades geolingüísticas, ya que las variedades son tratadas como un fenómeno marginal.

Asimismo, las Orientaciones Curriculares de Brasil – Español (2006) alertan que la variedad peninsular está relacionada con la variedad de prestigio, definida como estándar, y que esto también indica posicionamientos políticos e ideológicos y los profesores necesitan conciencia crítica.

Igualmente, Bugel Y Santos (2010) señalan que la elección por la variedad peninsular ocurre de manera inocente, porque el profesor está influido por la política y por la economía.

En ese contexto, las discusiones sobre lo esencial que es el reconocimiento de la identidad, las creencias y los valores toman forma, ya que la necesidad de una mirada crítica para la singularidad del escenario brasileño es primordial para comprender la opción de los profesores de español por la variedad ibérica en detrimento de las demás variedades.

Por consiguiente, pienso que la variedad peninsular ocupe el lugar de la variedad de prestigio porque las políticas lingüísticas de Brasil fortalecen una idea homogénea y hegemónica de lengua y no consideran, de verdad, la

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

integración latinoamericana, pues faltan políticas para esa integración tanto de parte de Brasil como de los demás países hispanoamericanos.

No obstante, creo que es necesario observar también que no se trata de sugerir el uso de esta o aquella variedad. Sea cual sea la variedad escogida, es esencial que el profesor reconozca la existencia de las variedades geolingüísticas del español, y, según las Orientaciones Curriculares (2006) aclaran, él no podrá ser un gran conocedor de todas, o porque es hablante nativo de una o porque ya ha elegido una. Opino que lo más importante es que a través del reconocimiento de sus creencias, sus valores y de su identidad, pueda superar los estereotipos y los prejuicios y convertirse en un articulador de las muchas voces.

Paraquett (2013) clarifica que, delante de toda la diversidad lingüística y cultural del mundo hispano, es muy difícil ser profesor de español como lengua extranjera e igualmente es complicado exigir que un material didáctico pueda manejar toda esa diversidad, conque aconseja a comprender las variedades geolingüísticas en un contexto de entendimiento de una lengua hablada por muchos y por eso es tan variable.

A más de eso, hay que tener en cuenta también que una de las creencias que existen entre los profesores brasileños de español, a causa de la mirada homogénea que estos tienen para las variedades, es que las diferencias entre las variedades geolingüísticas se reducen en los acentos y en las construcciones léxicas. Luego, esto conlleva a un tratamiento para la diversidad como una lista de términos diferentes en cuanto se cambie una variedad para otra variedad.

Giammatteo y Albano (2012) reconocen que el léxico es la parte más importante de la lengua porque es la más visible, pero igualmente mencionan que es fundamental una concepción para el léxico que parta de la relación del léxico con el contexto. Así que considero que la visión de léxico sin el contexto crea una falsa idea de heterogeneidad, marcada solo por las diferencias léxicas y esta es una mirada inocente a las variedades geolingüísticas.

De tal modo, los beneficios lingüísticos y el acercamiento a las variedades lingüísticas necesitan de comprensión dentro de ese singular contexto brasileño, buscando una mirada más crítica a las políticas gubernamentales y a las relaciones políticas y económicas y como ello se refleja en el trabajo del profesor. Además, es esencial que el profesor comprenda esas cuestiones imbuidas en ese contexto, a fin de que pueda mejorar sus acciones en las clases de español como lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Por ser un ambiente real y muy complejo, con clases presenciales y por teleconferencia, actividades en la plataforma virtual TelEduc y prácticas de tándem, se considera esta investigación de naturaleza cualitativa (Perry 2011; Brown, Rodgers 2003) y se trata también de un curso híbrido (Thomas 2011).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Este trabajo investigó ese curso híbrido de formación continuada para profesores brasileños de español de cuatro Centros de Estudios de Lenguas del noroeste del Estado de São Paulo ("Formación del Profesor para la Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Tándem") y ocurrió durante los meses de mayo hasta agosto (32 horas – 16 horas de clases, más 16 horas de tándem). El curso tenía como objetivo general: reflexionar acerca de las fundamentaciones teóricas, de las prácticas y de las tecnologías para la enseñanza/aprendizaje de lenguas en tándem.

Los participantes de esta investigación eran profesores brasileños de español de dos centros, en la gran mayoría con mucha experiencia, incluso con estudios en España y todos licenciados en Letras en Brasil. Los Centros de Estudios de Lenguas ofrecen clases extracurriculares de lenguas extrajeras a alumnos de las escuelas públicas del Estado de São Paulo desde la enseñanza fundamental hasta la enseñanza media (alumnos entre 12 y 17 años).

El contenido del curso se trabajaba en las clases presenciales y por teleconferencia y también en la plataforma virtual (textos para lectura y actividades como, foros, portafolios, chateos y perfiles). Además, los participantes practicaban tándem con profesores uruguayos de portugués o profesores argentinos a través del Skype.

Los datos considerados para esta investigación son aquellos generados en la plataforma (foros, portafolios, chateos y perfiles) además de una entrevista realizada con los profesores participantes. De los dos centros, participaron doce profesores, pero solo hubo datos de ocho de ellos.

Hay que señalar que muchos de los profesores que dictaron clases en el curso de formación también eran alumnos-investigadores de doctorado de la universidad que ofreció el curso, y que los nombres de todos los participantes son ficticios y en cuanto se refiera a los profesores investigadores, estos serán enumerados.

4. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

La discusión sobre los beneficios lingüísticos y el acercamiento a las variedades hispanoamericanas comienzan tratando de la opción que hacen los profesores por la variedad peninsular e intentando explicar las resistencias que tienen con relación a las variedades de América en un chateo:

> Ejemplo 1:
> *1*Fabricia habla: yo enseño el español de España y creo que a causa de mi *2*familia, pero siempre traigo las variedades de otros países
> *3*Paco habla: una cosa es enseñar una de las variedades de España y *4*mostrar alguna de América, otra es poner todas las variedades de *5*América de forma muy despreciativa… ¿cuál alumno se interesará por *6*ellas?
> *7*Fabricia habla: yo no desprecio ninguna, solo no me gusta
> *8*Bernadeth habla: tampoco yo desprecio

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

*9*Fabricia habla: uno debe escoger como quiere hablar
*10*Fabricia habla: mi resistencia tiene que ver con el acento que creo
*11*horroroso
*12*Bernadeth habla: el acento que escuchaba en España era perfecto
*13*Paco habla para la profesora/investigadora2: Profesora, la mayoría da
*14*respuestas sin fundamento: A MÍ NO ME GUSTA EL ACENTO… ¡a la
*15*mierda con eso del acento!
*16*Fabricia habla: pues yo jamás hablaría con aquel acento, no me gusta y *17*creo que se deba respetar eso
*18*Profesora/Investigadora1 habla: entonces, volvemos a la cuestión, ¿cuál *19*español enseñar?
*20*Paco habla: como lingüistas, debemos ser neutros, pero como personas, *21*aquel que más nos gusta

Lo primero que se nota, en el ejemplo, es la oposición entre español de España y el español de América y la relación con la familia, porque el padre de Fabricia (líneas 1-2) , por ejemplo, es español. Pero, más allá de eso, hay una discusión en torno a la manera despreciativa de algunos profesores al trabajar con las variedades hispanoamericanas en sus clases, algo que Paco (líneas 3-6) llama la atención en tono de provocación, y Fabricia y Bernadeth (líneas 7-9) contestan a ello, afirmando que no enseñan las variedades de modo despreciativo y sugiriendo que uno usa la variedad que quiere, y Paco (líneas 20-21) está de acuerdo con eso. Se observa también que son muy fuertes la oposición entre las variedades y la aceptación por una variedad en detrimento de las otras variedades. Además, Fabricia (líneas 16-17) demuestra que a ella no le gusta las variedades americanas a causa del acento.

Aunque los profesores reconozcan la variación del español, la mirada se centra en algo mucho más superficial, como una cuestión de gustos o preferencias, sin reflexionar sobre las razones que pueden estar imbuidas en ese contexto (Bugel, Santos 2010).

A continuación, otro ejemplo de la opción por la variedad ibérica y la relación que los profesores hacen con las Orientaciones Curriculares Nacionales de Brasil (2006) en la entrevista:

Ejemplo 2:
*1*Fabricia: y Paco, mal educado en aquel chateo porque Bernadeth y yo
*2*elegimos el español de España y queremos enseñarlo… y por eso digo,
*3*cada uno usa el español que quiere y él dijo: ¡a la mierda con eso!
*4*Karen: es porque él usa la variedad argentina, pero en todas las
*5*reuniones, cursos, todos cuestionan esa opción que él ha hecho (risas)
*6*Soraya: el español estándar. ¡Estamos hablando de nuevo del español
*7*estándar! Tenemos que usar el español estándar como sugieren las
*8*Orientaciones Curriculares.
*9*Profesora/Investigadora2: el español estándar, ¿cuál es la base de este *10*español?

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

*11*Bernadeth: es el español de España
*12*Santiago: estoy de acuerdo
*13*Profesora/Investigadora1: entonces, ¿qué es el español estándar?
*14*Santiago: creo que es el español del norte de España
*15*Karen: sí porque el español del sur… no creo
*16*Profesora/Investigadora1: ¿puedo hacer una preguntita más? ¿Con la
*17*práctica de tándem, eso os acercó más a las variedades
*18*hispanoamericanas?
*19*Soraya: ¡SÍ!
*20*Fabricia: sí, ¿sería también para aceptar?

En ese ejemplo, se aclara que esos profesores creen que el uso de la variedad peninsular o estándar está relacionada con las Orientaciones Curriculares (2006) propuestas por el gobierno. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esa sugerencia que hace Soraya (líneas 6-8) no existe en las orientaciones. En las orientaciones hay una discusión acerca de la variación. Supongo que al hacer esa relación, ella intenta validar una creencia que tiene. Además, otros profesores (Bernadeth – línea 11, Santiago – líneas 12 y 14 y Karen – línea 15) presentan otras creencias respecto con el español estándar como el español de España y del norte de España. Se nota también que exponen que se acercaron a las variedades de Hispanoamérica (líneas 19-20). Pero, opino que solo reconocen la variación, pues la mirada a las variedades sigue superficial, ya que no creo que esos profesores se convirtieron en articuladores de las muchas voces. Siguen con fuertes creencias sobre la oposición español de España / español de América y comprenden variedad estándar como variedad peninsular, o sea, no reflexionan sobre el tema de la variación lingüística.

Otro ejemplo más del chateo, en que ellos exponen sus preferencias de pueblos para practicar tándem en otros cursos, y ya se puede percibir visiones estereotipadas y con prejuicios para los pueblos hispánicos.

Ejemplo 3:
*1*Profesora/Investigadora2 habla: antes de empezar las prácticas, ¿cómo *2*imaginábais los uruguayos?
*3*Fabricia habla: imaginaba que sería un pueblo semejante a los brasileños *4*por la localización tan próxima, por ser un país latino
*5*Bernadeth habla: yo, de verdad, ya conocía a los uruguayos
*6*Bernadeth habla: son muy simpáticos
*7*Paco habla: yo prefiero los argentinos, son más auténticos
*8*Profesora/Investigadora2 habla: en un próximo curso, si se puede elegir, *9*¿cuál seria la nacionalidad que os gustaría escoger para las prácticas de *10*tándem?
*11*Fabricia habla para la profesora/investigadora2: me gustaría
*12*interaccionar con españoles, aunque viví por siete meses…
*13*Bernadeth habla: prefiero los españoles

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

*14*Profesora/Investigadora1 habla: ¿ y por qué?
*15*Bernadeth habla: además de guapos y perfumados, son muy
*16*inteligentes, viven en las cafeterías leyendo…
*17*Paco habla para Bernadeth: Berna, en cualquiera que sea la cafetería en *18*Buenos Aires, encontrarás lo mismo…

En la entrevista también se nota esa mirada estereotipada y con prejuicios.

Ejemplo 4:
*1*Soraya: ¿de verdad, que tendremos el dos? Yo quiero una pareja
*2*mexicana
*3*Fabricia: yo no. Yo quiero de España.
*4*Bernadeth: de Madrid.
*5*Soraya: yo quiero aprender sobre cultura… cosa exótica

En los dos ejemplos, se señalan muchos estereotipos y prejuicios acerca de los pueblos hispanos: uruguayos – simpáticos (ejemplo 3 – línea 6), argentinos – auténticos (ejemplo 3 – línea 7), españoles – viven en las cafeterías leyendo (ejemplo 3 – líneas 15-16) y México – cultura exótica (ejemplo 4 – línea 5). Así como apuntó Moreno Fernández (2010), las variedades son marcas de identidad social, y creo que esos profesores tienen sus creencias, valores e identidad, como no razonan mucho sobre esos aspectos, puede que traten las variedades de manera marginal, consolidando, entonces, sus estereotipos y prejuicios, buscando fortalecer una identidad grupal que prefiere el uso de la variedad ibérica sin reflexionar en lo que ello conlleva.

En relación con los aportes lingüísticos, se observa que todos los profesores apuntan para los beneficios relacionados con la adquisición de vocabulario nuevo, a veces, uno u otro trata de aspectos distintos. Los próximos ejemplos son de los portafolios y foros.

Ejemplo 5 – portafolio de Fabricia:
Hoy hablamos por treinta minutos en español porque no pude hacer la grabación. *Aprendí algunas palabras que no conocía, porque el español de Uruguay es distinto y mi español es de España…*

Ejemplo 6 – Bernadeth – foro:
Claro que todo nos hace reflexionar, *y son muchas las preguntas, principalmente de vocabulario…*

Ejemplo 7 – portafolio de Karen:
… *aprendí muchas expresiones y palabras nuevas*…

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

A continuación, un ejemplo de la entrevista, que sigue tratando de los beneficios, pero en ese caso los profesores hacen una relación con la cultura:

Ejemplo 8:
*1*Profesora/Investigadora1: ¿Cuáles son las contribuciones lingüísticas que *2*podéis señalar?
*3*Soraya: de vocabulario
*4*Fabricia: las diferencias del vocabulario con España.
*5*Profesora/Investigadora2: bueno, ¿y qué os parece la relación lengua y *6*cultura hoy en día? ¿Algo ha cambiado después del curso?
*7*Karen: lengua y cultura son solo una cosa
*8*Soraya: no se las puede separar
*9*Santiago: cuando uno habla de cultura, lo primero que nos acordamos es *10*de la lengua.

Esos ejemplos demuestran otra creencia que tienen de que el español de España y español de América son distintos solo en el vocabulario (ejemplo 5 y ejemplo 8 – línea 4). Luego, aprender esas diferencias es lo más importante de las interacciones tándem (ejemplos 5, 6, 7 y 8 – líneas 3-4). Esa mirada ocurre porque, de verdad, ellos miran a los uruguayos y argentinos como pueblos muy semejantes a los brasileños, entonces, no hay mucho que aprender con ellos, y prefieren, entonces, pueblos que están más lejos, pues de esa forma aprenderán aspectos distintos de los que conocen. Puede ser también que vean la lengua como una lista de palabras, sin relación con el contexto, reforzando la falsa idea de heterogeneidad marcada por las diferencias léxicas.

Si bien tengan esa visión, sugieren la cultura como un beneficio (ejemplo 8 – líneas 7-10), pero hay que advertir que la mirada a la cultura es la misma a la lengua, como categorías iguales. De ahí que la cultura es un componente de la lengua, por lo tanto, lengua y cultura son percibidos como homogéneos, monolíticos. De verdad, puede que no consideren el léxico en relación con los muchos contextos que generan sus significaciones y la cultura está contenida en ese léxico y por eso es tan homogénea la visión de los beneficios lingüísticos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo era reflexionar sobre los beneficios lingüísticos y el acercamiento a las variedades geolingüísticas de América, con profesores que tenían una opción por el uso de la variedad peninsular. Se observan muchas creencias, con miradas estereotipadas y con muchos prejuicios acerca de las variedades geolingüísticas y sus pueblos, que fortalecen la elección por una de las variedades en detrimento de las otras variedades, ya reforzada por las políticas gubernamentales brasileñas.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Sin embargo, lo primero que hay que considerar es que ese curso no tenía como objetivo discutir la variación en español y tampoco era un curso para reflexionar sobre la globalización y sus efectos en la formación del profesorado, sino que tenía como objetivo tratar del tándem. Así que esas discusiones ocurrieron porque en los chateos y en los foros se trató del tema.

Es importante, entonces, a partir de los datos tener en cuenta que todavía el tema de las variedades geolingüísticas sigue como esencial para muchos razonamientos en cursos de formación continuada para profesores brasileños de español, puesto que hay aspectos contextuales que contribuyen para esa mirada llena de creencias estereotipadas y con muchos prejuicios. Además de necesario fortalecer una visión más crítica acerca de esos aspectos contextuales para mejorar las prácticas en las clases de español como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. (2006). *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias:* conhecimentos do espanhol. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica, v. 01, 125-156.

BRASIL. Lei n. 11.161 de 05 de agosto de 2005. *Dispõe sobre o ensino do espanhol na educação fundamental e média.* http://www.planalto.gov.br

BUGEL, T.; SANTOS. H. (2010). Attitudes and representations of Spanish and the spread of language industries in Brazil. *Language policy,* 9 (2), 149-170.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (org.) (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education.* Cambridge: Cambridge University Press.

GIAMMATEO, M.; ALBANO, H. (coord.) (2012). *El léxico:* de la vida cotidiana a la comunicación cibernética. Buenos Aires: Biblos.

KUMARAVADIVELU, B. (2008). A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. (2012). *Language teacher education for a global society*: a modelar model for kwnowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. New York: Routledge.

LIMA, L. M. (2013). Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia, e de sociologia. In: ZOLÍN-VESZ, F. (org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino do espanhol.* Campinas: Pontes, 29-50.

LESSA, G. S. M. (2013). Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLÍN-VESZ, F. (org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino do espanhol.* Campinas: Pontes, 17-27.

MENEGHINI, C. M. (2013). *As percepções de professores de espanhol sobre seu proceso de formação contínua em contexto de uso de tecnologias*. São José do Rio Preto. Doutorado. UNESP.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005). El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil:* passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 14-52.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.

PARAQUETT, M. (2013). Prefácio. In: ZOLÍN-VESZ, F. (org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino do espanhol*. Campinas: Pontes, 09-12.

PERRY, L. (2011). *Research in applied linguistic:* becoming a discerning consumer. New Jersey: Lawrence Earlbaun Associates.

THOMAS, M. (2011). Editor's introduction: online learning – an onverview of trends and researchs in the field. In: THOMAS, M. (ed.). *Online learning.* London: SAGE Publications, xxiii-xlx.

ZOLÍN-VESZ, F. (2013). A Espanha como único lugar em se que fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLÍN-VESZ, F. (org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino do espanhol.* Campinas: Pontes, 51-62.

LA POESÍA ESPAÑOLA Y EL DIÁLOGO INTERCULTURAL. LA SUPERACIÓN DE ESTEREOTIPOS MEDIANTE EL USO DE DOS POEMAS DE ANTONIO MACHADO

Andrés Montaner Bueno
Universidad de Murcia
andres.montaner@um.es

Eduardo Encabo Fernández
Universidad de Murcia
edencabo@um.es

RESUMEN

En la presente aportación es nuestra intención profundizar en la idea de cultura en las clases de lengua española para extranjeros. Para ello, nos servimos de la educación literaria, la cual ponemos al servicio de la búsqueda de nuevos recursos que puedan ampliar el conocimiento de los estudiantes. En concreto, vamos a utilizar dos poemas de Antonio Machado que reflejan, de una manera hiperbólica, las características -físicas y comportamentales- de los habitantes de las zonas rurales de España.

Así, mediante el análisis semiótico de los sustantivos y los adjetivos que integran ambas composiciones, vamos a hacer hincapié en la construcción estereotipada que se trasluce de su lectura, la cual encontramos extendida, no solo entre el alumnado extranjero, sino entre los propios estudiantes españoles. De este modo, mediante la deconstrucción semántica y la reconstrucción interpretativa de los textos, pretendemos ofrecer una perspectiva más real y fidedigna de la realidad cultural española.

Palabras clave: Lingüística, estudios culturales, español como lengua extranjera (ELE), poesía.

ABSTRACT

Our aim in the present contribution is to deepen in the idea of culture in Spanish language classes for foreigner. To do this, we make use of literary education, which we put at the service of the search for new resources that could expand the knowledge of students. In particular, we will use two poems written by Antonio Machado that reflect, in a hyperbolic way, the behavioral of the inhabitants of rural areas of Spain and their physical characteristics.

Thus by semiotic analysis of nouns and adjectives that integrate both compositions, we will emphasize the stereotypical construction that transpires from its reading, which find widespread, not only among foreign students, but among Spanish students also. Using the semantic deconstruction and reconstruction of the interpretative texts, we aim to provide a more realistic and accurate view of the Spanish culture.

Keywords: Linguistic, Cultural Studies, Spanish as a foreign language, Poetry.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí llevamos a cabo se enmarca dentro de aquellas propuestas que abogan por la introducción de textos literarios en las aulas de enseñanza de español para extranjeros. Creemos que los mismos pueden contribuir de manera eficaz a que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para el dominio de las destrezas y habilidades de la lengua y la cultura metas. Estos serán útiles siempre que se adecúen a las necesidades comunicativas que requiera el alumnado y en la medida en que con ellos se desarrollen determinados usos lingüísticos del idioma y se imbriquen en su proceso formativo.

Y es que son muchos los aspectos positivos que un texto literario bien seleccionado puede tener en la formación integral del alumno extranjero que estudia español. Tal como señala Mendoza Fillola (2004:2):

> "la selección de textos literarios posibilita desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo. Con la selección de textos se recogen muestras de la diversidad expresiva de la lengua, de modo que a partir de ellos, los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales".

Particularmente, queremos poner de manifiesto que un género como el lírico, que generalmente no es empleado en las clases de ELE por ser considerado demasiado complejo, puede adquirir protagonismo en ellas siempre que se contextualice didácticamente. Se trata de creaciones que, como bien señala Álvarez Valades (2004:1):

> "presentan al alumno formas más elaboradas de uso de la lengua que le sirven como instrumento de reflexión lingüística, contribuyen a desarrollar su capacidad de distinción entre significados literales y metafóricos y pueden ser el punto de partida para la discusión y el intercambio de opiniones sobre los más diversos temas".

Partiendo de estas premisas vamos a estructurar nuestro texto en torno a dos apartados diferenciados: uno primero de naturaleza teórica y otro posterior de carácter más práctico. En el inicial nos vamos a referir a las múltiples posibilidades que nos puede proporcionar la introducción de producciones líricas en el aula de ELE. En relación con esto, rebatiremos algunas de las razones que llevan a los docentes a excluir de estas aulas los ejemplos poéticos y remarcaremos las ventajas que tienen para el aprendizaje sistémico de la persona siempre que se hallen asociadas a una buena explotación didáctica. Por su parte, en el siguiente apartado vamos a analizar dos textos poéticos de Antonio Machado (1993) aportando en él una serie de claves culturales que faciliten su comprensión a los estudiantes extranjeros.

2. CONVENIENCIA Y UTILIDAD DE LA POESÍA EN LA CLASE DE ELE PARA LA TRANSMISIÓN DE NOCIONES CULTURALES

En este epígrafe pretendemos realizar un alegato en favor del empleo de textos literarios en las aulas de enseñanza de español para extranjeros. Más en concreto, nos vamos a referir a la utilidad que puede tener la poesía como

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

herramienta didáctica para transmitir nociones lingüísticas y culturales a los estudiantes extranjeros. En este sentido, nos adscribimos a la opinión de Menouer Fouatih (2009:121) cuando señala que "la literatura en cualquiera de sus manifestaciones es reflejo de la cultura de un pueblo", puesto que expresa en su contenido el estado de cosas del mundo que representa. Además, la obra literaria es en sí misma un elemento de la cultura en tanto que se inserta y configura la propia tradición representada. Asimismo, los textos literarios -entre ellos los poéticos- coadyuvan a que el alumnado pueda acercarse a un input lingüístico original, creado para que sea leído por los hablantes que tienen dicha lengua como materna. Así, mediante la recepción contextualizada de determinados giros lingüísticos, usos sintácticos y léxico especializado, contribuiremos a que el alumno conozca producciones literarias no adaptadas y, por tanto, reales.

En consonancia con lo apuntado y, siguiendo a Ferrer Plaza (2009:6), vamos a estimar la importancia del texto poético de acuerdo a su valor "como muestra cultural de lengua y como documento auténtico breve, autónomo, motivador y capaz de generar actos de comunicación en el contexto del aula". Y es que creemos en una concepción de la enseñanza del español como lengua extranjera basada en que el docente trabaje con los textos poéticos y que, a partir de ellos, diseñe estrategias que puedan resultar motivadoras para que los estudiantes se acerquen a la realidad lingüística, cultural y social que los envuelve.

Entre las muchas ventajas que nos ofrece el servirnos de textos poéticos en el aula de ELE podemos señalar, de acuerdo con Santamaría Busto (2012:437-438), las siguientes:

1. Proporcionan magníficos ejemplos de calidad literaria basados en la sencillez en el campo léxico, morfosintáctico y simbólico-referencial.
2. Ofrecen mensajes fuertemente subjetivados donde prima la interiorización de los mismos, lo que lleva a personalizarlos.
3. Poseen una extensión corta y están contextualizados en sí mismos, hecho que permite abarcarlos en su totalidad de una sola vez.
4. Constituyen en sí mismos productos sociales y humanísticos que implican a los lectores (en su inteligencia y afectividad) y activan sus conocimientos y procedimientos internos (culturales, lingüísticos, cognitivos y estratégicos) en busca de su aprehensión literal y literaria.

Una vez expuestas las numerosas posibilidades que nos ofrece la introducción de la poesía en las aulas de enseñanza de español para extranjeros, vamos a continuación a centrarnos en el estudio de uno los niveles más importantes que la vertebran -el cultural- poniéndolo en relación con el léxico que en ella se emplea y tratando de desarrollar, a partir de este, la capacidad interpretativa del alumnado.

3. ANTONIO MACHADO, INSIGNE POETA ESPAÑOL

4.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Antonio Machado fue un poeta español que vivió entre 1875 y 1939, esto es, a caballo entre el siglo diecinueve y el veinte. De entre los aspectos relevantes que configuran su modo de entender el mundo y, por tanto, de escribir poesía, destacan su filiación y estrecha relación con la Institución Libre de Enseñanza, su estancia en diversas ciudades castellanas, el hecho de haber sido profesor de francés, su conocimiento de numerosas corrientes filosóficas y la influencia de su esposa Leonor en su obra, especialmente tras su fallecimiento.

Su relación con la Institución Libre de Enseñanza le permitió tener numerosos contactos con los intelectuales más destacados del momento (Ortega y Gasset, Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío, etc.) y así poder seguir de cerca la evolución de las letras españolas y europeas. Su presencia en diferentes ciudades de Castilla le proporcionó un contacto directo con sus habitantes y conocer, de primera mano, sus usos y costumbres. Su desempeño como profesor de francés le dio un conocimiento de primera mano de la poesía francesa (Verlaine, Rimbaud, Baudelaire, Mallarmé…) e influyó sobre todo en su manera "nostálgica" de concebir la existencia. Su conocimiento de algunos de los pensadores filosóficos más destacados (Heidegger, Kant, Leibniz, Spinoza, Nietzsche, Schopenhauer, Bergson, etc.) hizo de su poesía una especie de simbiosis entre el lenguaje lírico y el filosófico, pues en no pocos versos encontramos citados o parafraseados a importantes pensadores. Finalmente, su relación con Leonor y la posterior muerte de esta, se refleja en sus composiciones a través del empleo de un lenguaje transido de connotaciones dolorosamente penetrantes que ya no abandonó hasta su fallecimiento.

Al genial poeta sevillano no se le puede adscribir de forma categórica a ningún movimiento literario particular pues su pertenencia a la generación del 98 sólo se podría justificar por tratarse de un poeta que critica de forma muy aguda la realidad social de la España de la época. Por otra parte, tampoco puede considerarse que fuera un poeta modernista pues, aunque admiró la manera de componer de Rubén Darío, su manera de entender la poesía está muy alejada de la del escritor nicaragüense. Lo que sí se puede decir es que Antonio Machado se mostró siempre muy activo y comprometido con el proyecto de modernización de España, un proyecto que le condujo a una muerte dolorosa en el exilio.

A raíz de este trágico fallecimiento, tal como señalan Muñoz Soro y García Fernández (2010:162), su figura ha sido mitificada puesto que

> "a lo largo de los últimos setenta años las reivindicaciones de Machado nunca han cesado pues es lo más parecido que tenemos a eso que suele llamarse un poeta nacional; se le cita, se aprenden sus poemas en el colegio, lo cantan numerosos cantautores y hasta los políticos lo citan en sus discursos más solemnes".

Por nuestra parte, aquí vamos a recuperar dos de sus poemas más destacados en los que nuestro autor pone de relieve su idea de España, los cuales vamos a emplear para propiciar en los estudiantes de español como lengua extranjera un acercamiento a la cultura que de ellos se desprenden.

3.1 Análisis de dos de sus composiciones

3.1.1 Primera composición: "Por tierras de España"

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

El primer texto poético que aquí vamos a analizar se titula "Por tierras de España" y fue incluido en su poemario *Campos de Castilla*, el cual fue publicado en 1912. En él se hace un retrato genérico del hombre castellano, incidiendo en los aspectos más destacados de su carácter y de su apariencia física. Estamos ante una composición que emplea términos muy negativos para referirse al morador de las tierras castellanas pues, al contrario de lo que ocurre en otros poemas, en él Machado no deja un resquicio abierto a la esperanza y a su posible redención.

Siguiendo las aportaciones realizadas por Santos-Rivero (2001:198-200) nos encontramos ante

> "una producción poética en la que se sintetiza la decrepitud y decadencia moral y espiritual del hombre campesino español, el cual es el culpable de su propio destino por estar dotado de una naturaleza destructiva y miserable. En este sentido, va a arrasar los campos en los que habita, va a aniquilar a sus propios congéneres e incluso acabará destruyéndose a sí mismo quedando en su interior un vacío desolador que constituye el reflejo patético de su alma. Este retrato del hombre español resulta una suerte de intento del poeta de penetrar en las entrañas de la realidad a través de su propia intuición. Esta manera de proceder se encuentra dentro de la filosofía bergsoniana, muy conocida por el poeta andaluz, la cual está basada en la intuición como método de conocimiento de la realidad, como manera de introducirnos en el interior de la vida de las cosas, captando su mismidad. Es una corriente de pensamiento que defiende que no se puede describir la existencia sino a través de símbolos y de imágenes, puesto que el mundo y sus atributos son incomunicables de por sí".

De este empleo de la metáfora como medio intuitivo para transmitir los pensamientos acerca de la realidad tangible e intangible nos vamos a servir a continuación para interpretar de forma más pormenorizada el texto a nivel cultural. De esta manera, como docentes, estamos actuando como facilitadores del conocimiento del poema para los estudiantes de español como lengua extranjera, aunque siempre teniendo presente que, dadas las especiales características plurisignificativas y multivalentes del lenguaje lírico, toda aproximación será siempre subjetiva y quedará necesariamente incompleta.

3.1.1.1. Perspectiva cultural: inferencias estereotipadas

Si la lectura de este poema fuese efectuada por parte de los estudiantes de español como lengua extranjera sin la guía y la mediación de un docente, estos podrían inferir erróneamente varios estereotipos que aparecen en el texto como hechos que se dan habitualmente en España. Esto tiene lugar, siguiendo a Bernete García (2008:125), porque los textos literarios generan habitualmente un efecto de homogeneización o de generalización que se proyecta en dos sentidos:

1) Cuando dentro de ellos alguien o algo aparece descrito con unos atributos constantes a lo largo del mismo.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2) En el momento en que en su relato se atribuyen unas características absolutas a un individuo o conjunto de individuos.

De acuerdo con estos dos requisitos, tras la lectura de este poema se podrían trasladar a la actualidad una serie de enunciados que, evidentemente, describen sólo de forma parcial y fragmentaria determinados atributos de la cultura española. Los podríamos concretar en cuatro, de entre los cuales uno se referiría al paisaje castellano y los otros tres tienen que ver con rasgos del carácter de los hombres y mujeres españoles. Serían los siguientes:

a) "Las tierras castellanas son todas llanas e infructuosas"

Se trata de una generalización que no se corresponde en absoluto con la riqueza paisajística que presenta la zona castellana pues, aunque es verdad que hay terrenos llanos ("páramos" según el texto) en el centro de la Península Ibérica, no es menos cierto que podemos encontrar multitud de sierras, ríos, bosques, dehesas etc. a lo largo de toda su extensión, así como cultivos de gran variedad de plantas y árboles. Para evitar que este estereotipo se extienda entre nuestros alumnos, podríamos facilitarles un mapa geográfico que incluya los numerosos accidentes naturales que se encuentran diseminados a lo largo y ancho del espacio castellano.

b) "Los españoles no respetan nada de su entorno, ni el paisaje ni el medio ambiente"

Podría deducirse del texto que los españoles son una cultura que no se ocupa del cuidado del medio ambiente (arrasan los pinares, los robledales y los encinares, entre otras actuaciones) y que se caracteriza por malgastar sus recursos naturales. En él se señala que incendian los bosques y destruyen todo el paisaje natural arrasando con todo lo que encuentran a su paso. Esta generalización estaría muy alejada de la realidad porque, a pesar de que siempre hay personas dañinas en una sociedad, en España, la preocupación por el respeto al medioambiente, el aprovechamiento responsable de sus recursos, el reciclado de los desechos y la protección de sus animales autóctonos cuentan cada día con más normas para velar por la sostenibilidad ecológica.

c) "El físico del español es menudo, ágil, de tez morena y con cejas pobladas"

Es habitual que el físico de los hombres españoles sea descrito en estos términos en los países extranjeros. Si bien es cierto que algunas personas pueden tener estos atributos de forma más o menos marcada, no lo es menos el hecho de que en España podamos encontrar una multiplicidad de apariencias físicas. Hemos de recordar que nos encontramos en un país multicultural en el que, además el mestizaje ha contribuido a enriquecer y a hacer muy variada la fisonomía de los hombres y mujeres españoles.

d) "En el carácter del español sobresalen la envidia y la tristeza"

Las palabras del poema en cuanto al modo de ser de los españoles son ciertamente perentorias. De entre todos los rasgos negativos que se les atribuye destacan por encima de todos dos: el de ser envidiosos y tener siempre un pesar en el alma que les hace estar tristes. Naturalmente ambas características pueden encontrarse en el perfil psicológico de algunos de sus habitantes pero lo habitual

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

es que los españoles tengan un carácter alegre y abierto y no se preocupen demasiado por comparar de forma continua los bienes que poseen con los que tienen sus compatriotas.

3.1.2. Segunda composición: "El mañana efímero"

El segundo poema que hemos escogido tiene por título "El mañana efímero" y también fue incluido en la colección de poemas *Campos de Castilla* (1912). Es esta una producción que, a diferencia de la anteriormente analizada, emplea un léxico en el que abundan las expresiones populares y las referencias a las costumbres más enraizadas en el imaginario popular español. Además, aunque es un texto que realiza una crítica acerada y mordaz de las tradiciones, manera de ser y forma de comportarse de los diferentes tipos del hombre español, sus últimos versos finalizan con un mensaje de optimismo y esperanza para las generaciones venideras.

La lectura de esta composición deja traslucir el alma de una persona patriótica, de un poeta comprometido que critica los vicios y las malas costumbres de los hombres españoles que, sin embargo, ve en la parte más trabajadora y humilde de la sociedad el elemento gracias al cual el país renacerá y vivirá sus momentos de mayor esplendor. Vemos en esta producción, tal como señala Alvar (1993:39) a un "Machado con arraigo en su patria y en su tiempo: esperanzado de cara al futuro, esperanza que se basa en la colectividad y que se proyecta en sus tierras desoladas y en sus hombres cainitas".

A este respecto, podemos apreciar cómo el yo poético machadiano diferencia entre dos clases de españoles: los que conforman las clases altas de la sociedad y que podríamos denominar como "señoritos" y los que se incluyen dentro de las clases menos privilegiadas y que se distinguirían como los "trabajadores". Los primeros son los que defienden el mantenimiento de las ya raídas y desgastadas tradiciones y costumbres españolas y los segundos los que han de encargarse de acabar con estas y construir una España nueva, cimentada en el poder del trabajo y del intelecto. Así expone esta idea el crítico San Miguel Pérez (2012:281-283):

> "el pueblo trabajador, con su plurisecular sabiduría era la única reserva que le quedaba a la España de Machado, un pueblo leal a la condición humana y leal a España. A ellos se oponía el señoritismo que era una enfermedad que atentaba contra la dignidad del hombre, enfermedad profundamente anticristiana y perfectamente antiespañola".

Prosiguiendo con esta diferenciación realizada por Antonio Machado, vamos a centrarnos en los siguientes epígrafes en ofrecer al alumnado una interpretación cultural de los contenidos del poema que se alinee con la realidad española actual. Pretendemos con esto evitar la transmisión de determinados estereotipos que puedan perjudicar, no sólo la propia identidad española, sino el desarrollo de un aprendizaje libre de prejuicios.

3.1.2.1. Perspectiva cultural: inferencias estereotipadas

Este poema, al presentar un tono tan reprensivo con la sociedad de su época y unas imágenes tan hiperbólicas respecto a la mentalidad, costumbres y tradiciones del pueblo español puede contribuir, sin pretenderlo, a crear y

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

asentar en los receptores una serie de estereotipos y prejuicios de naturaleza bastante negativa. A este hecho se une que, en la propia composición, se plasma el complejo de inferioridad que ha tenido históricamente el pueblo español respecto a otros -"esa España inferior que ora y bosteza", lo que facilita la asunción de los mismos. Además, hemos de contar con el peligro de la transposición de tales pensamientos a la actualidad pues, si ya en su momento estas acusaciones se interpretaron como exageraciones de determinados aspectos de la realidad que el autor hizo para desencadenar una reacción social, hoy en día la verdad de tales premisas es todavía menor. Así, una lectura literal del poema podría derivar en señalar como verdades los siguientes enunciados:

a) "Los españoles son fiesteros"

En el poema se hace referencia en varias ocasiones a la inclinación natural de los españoles por la fiesta y se hace mención a términos relacionados con ella ("charanga" y "pandereta" como términos directos y "Frascuelo" = toreo y "María" = romería, como términos indirectos, entre otros). De ello, se podría inferir que los españoles son personas que siempre están de fiesta y que nunca trabajan. A esto se podría aducir que en nuestro país, como en los demás, hay personas a las que les gusta mucho la fiesta pero también hay otras que prefieren dedicarse a realizar otro tipo de actividades y realizar una generalización de este tipo sería injusto.

b) "El toreo es la actividad de ocio nacional en España"

De la referencia explícita que hace Machado a una figura del toreo de su época (Frascuelo), se puede deducir que tanto a principios del siglo XX como en la actualidad una gran mayoría de personas disfruta del toreo y, cuando tiene un rato libre, acude a la plaza a ver una corrida. Esto evidentemente está muy alejado de la realidad puesto que a muchas personas no les gustan estos eventos e incluso están en contra de su celebración. Obviamente, en nuestros días hay otras muchas actividades que ganan en popularidad a las corridas de toros como son el fútbol, el cine o los videojuegos.

c) "Los españoles son muy religiosos"

Son numerosas las voces del texto poético que sugieren que los españoles son personas muy religiosas. En el texto se habla de una España "devota" "de sacristía" y cuyos habitantes llevan siempre enfundado el sayón típico de las procesiones de Semana Santa. Sin ser un estereotipo muy negativo, sí que pueden asociarse a él connotaciones negativas de la sociedad española como el ser primitiva, instintiva y estar atrasada ideológicamente. La refutación de este estereotipo vendría dada arguyendo que profesar una fe de manera libre poco tienen que ver con el progreso de un país y que, además, es también muy numerosa la cantidad de personas españolas que no es religiosa.

d) "Los españoles son vagos"

En el poema se habla de una "España que bosteza" dejando entrever que lo habitual es que sus habitantes traten de evitar el trabajo y sean muy perezosos. Como respuesta a este estereotipo podríamos alegar que en España hay personas de todo tipo, más trabajadoras y menos, pero si esto fuera realmente

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

así sería paradójico que muchos países extranjeros contraten a personal cualificado español como lo hacen y estén satisfechos de su rendimiento laboral.

e) "Los españoles son mentirosos"

La alusión al traje de "bolero" en el que irán enfundados los jóvenes de las futuras generaciones, puede generar en los lectores el estereotipo de que los españoles son mentirosos y, por extensión, pícaros y tramposos. Esta es otra falsa creencia que viene motivada por la actuación deshonesta de algunas personas y que, además, tiene mucho que ver con otros estereotipos que atribuyen a las culturas del sur de Europa determinados comportamientos que, aun existiendo, no son ni mucho menos los habituales entre sus habitantes.

4. CONCLUSIONES

Tras haber llevado a cabo este estudio acerca de las distintas posibilidades que nos ofrece la introducción en las aulas de español para extranjeros de textos poéticos, y haber propuesto concretamente la posibilidad de utilizar dos composiciones de Antonio Machado para el desarrollo formativo de este tipo de alumnado, podemos llegar a una serie de conclusiones con las cuales podrán estar de acuerdo o no otros investigadores. Son las siguientes:

En primer lugar, creemos que los textos poéticos pueden constituirse en un recurso muy adecuado para la mejora y enriquecimiento del español de los aprendices. Este perfeccionamiento se refiere no sólo a aspectos lingüísticos que se incluyen dentro de las partes tradicionales del estudio de un idioma (gramática, léxico y semántica) sino que tiene que ver también con el conocimiento de los aspectos culturales que rodean a estas manifestaciones textuales, las cuales, a su vez, ofrecen una nueva perspectiva de los mismos.

En segundo lugar, consideramos que si bien las producciones líricas deben presentarse al alumnado de acuerdo con su forma original, se hace necesario que los docentes realicen un trabajo previo con ellas. Así, resulta imprescindible que se valore la adecuación de los textos no sólo al nivel de lenguaje de sus estudiantes, sino que se consideren las distintas implicaciones, inferencias y deducciones que su lectura puede tener en el desarrollo de concepciones culturales que pueden ser parcial o totalmente erróneas. Para ello, una buena contextualización de los textos y una profundización en la formación e influencias del autor en cuestión resultan muy oportunas.

En tercer y último lugar, vemos en el poeta Antonio Machado un referente poético que aúna en su persona y en sus composiciones una aprobación mayoritaria por parte de los españoles. Por este motivo, hemos creído oportuno dar a conocer dos de sus producciones más exitosas a los estudiantes de español como lengua extranjera con el objetivo de trabajar a partir de ellas aspectos relativos al léxico y a la cultura. La tarea con estos aspectos ha sido realizada considerando los significados literales y simbólicos de diferentes adjetivos y sustantivos de los textos y lo que supusieron en el momento de su publicación para, posteriormente, extrapolarlos a la época actual y alertar sobre las realidades estereotipadas que algunos de ellos representan y que podrían extenderse en el pensamiento de los alumnos de no existir la figura de un

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

mediador que ejerza de nexo entre ambos. Es por ello que queremos finalizar nuestra contribución reivindicando la importancia que tiene la presencia de buenos profesores en la enseñanza de un idioma extranjero que se verá reflejada, sobre todo, en la buena o mala selección de componentes lingüísticos que efectúe para su implementación en las aulas y en el programa pedagógico que escoja para interactuar con su alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvar, M. (1993). Introducción. En Antonio Machado *Poesías Completas*, Madrid: Espasa-Calpe, pp. 9-69.

Álvarez Valades, J. (2004). La poesía en la clase de ELE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaite. En *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, nº 0, pp. 1-11.

Bernete García, F. (2008). El estudio de los estereotipos a través del análisis de relatos. En *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, nº57, pp. 123-136.

Ferrer Plaza, C. (2009). Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas. En *Suplementos MarcoELE*, nº9, pp. 1-21.

Machado, A. (1993). *Poesías completas*, Madrid: Espasa Calpe.

Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. En redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, nº1, 1-49.

Menouer Fouatih. W. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. En *Actas del Taller "Literaturas Hispánicas y ELE"*. Instituto Cervantes de Orán, pp. 121-130.

Muñoz Soro, J. y García Fernández, H. (2010). Poeta rescatado, poeta del pueblo, poeta de la reconciliación: la memoria política de Antonio Machado durante el Franquismo y la Transición. En *Hispania. Revista Española de Historia*, vol. LXX, nº234, pp. 137-162.

San Miguel Pérez, E. (2012). España en las Españas. Notas sobre la idea de España en Antonio Machado (y "Lo que pasa en la calle"). En *Revista de la Inquisición (Intolerancia y Derechos Humanos)*, nº16, pp. 273-283.

Santamaría Busto, E. (2012). Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. En revista *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, pp. 433-472.

Santos-Rivero, V. (2001). Estética del tiempo y movimiento en el poema "Por tierras de España". En *Epos: Revista de Filología*, nº 17, pp. 195-297.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

EL MITO DE LA INEXPRESIVIDAD JAPONESA: LENGUAJE EXPRESIVO ORAL COLOQUIAL; COMPARACIÓN ENTRE EL CASO JAPONÉS Y EL ESPAÑOL

Carmen Muñoz Sanz
Universidad Complutense de Madrid
carmen.mu.sanz@gmail.com

RESUMEN
En el siguiente trabajo se pretende demostrar que el japonés oral coloquial posee una gran expresividad así como ofrecer un breve asesoramiento para mejorar la expresión oral de los estudiantes japoneses de español. Para ello, se realizará una exposición de varias características importantes del japonés oral coloquial así como del español oral coloquial, para posteriormente comparar ambos idiomas y recalcar su similar expresividad. Tras la comparación, se aportarán consejos, actividades y pautas de los que podrán beneficiarse aquellos profesores de español como lengua extranjera que cuenten con alumnos japoneses en sus clases.

Palabras clave: japonés, expresividad, lenguaje oral, lenguaje coloquial, ELE

ABSTRACT
The aim of this paper is twofold. Firstly, to demonstrate that oral colloquial Japanese can be a very expressive language. Secondly, to offer brief guidance to improve the oral expression of Japanese students of Spanish. To reach these objectives, a series of relevant characteristics of both oral colloquial Japanese and Spanish will be outlined, and then both languages will be compared to show their similar expressive power. After having compared them, a number of guidelines, advice and suggestions will be provided so that teachers of Spanish as second language with Japanese students in their classrooms can benefit from these recommendations.

Keywords: Japanese, expressivity, oral language, colloquial language, Spanish as a second language

1. Introducción

A pesar de que no hablemos un idioma extranjero, a menudo solemos tener una idea aproximada sobre sus características, su sonido y su expresividad. Para nuestros oídos hispanohablantes el alemán suena brusco, el francés se considera elegante y refinado y el italiano se suele percibir como agradable,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

musical y terriblemente expresivo. Desafortunadamente, el idioma japonés es considerado frecuentemente como carente de expresividad, o al menos mucho menos expresivo que nuestro rico y colorido español. Esta noción preconcebida no tendría mayor importancia, como otros tópicos sobre Japón, si no fuera porque en nuestra opinión resulta perjudicial para los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE).

Resulta evidente que por lo general los alumnos japoneses tienen dificultades para expresarse, debido probablemente a la gran diferencia entre su lengua materna y el español. Sin embargo, esta dificultad inicial no indica necesariamente que el japonés sea menos expresivo. No obstante, cuando el profesor asume que la lengua materna de los alumnos no les permite expresarse como lo hacemos en español, hace responsable a esta supuesta inexpresividad del silencio de sus alumnos. De esta manera, el silencio se entiende como algo prácticamente inevitable, un obstáculo insalvable que requeriría casi un cambio de mentalidad para que nuestros alumnos "salieran" de su cultura japonesa. Al aceptar que sus alumnos no van a hablar expresivamente con facilidad, el profesor se ve obligado a resignarse e intentar dar sus clases con el mayor entusiasmo posible pero sin esperar milagros. Después de todo, si el idioma japonés no es expresivo, ¿cómo voy a conseguir que mis alumnos hablen con fluidez?

El objetivo principal de este trabajo es desterrar este mito de la inexpresividad japonesa. El segundo objetivo es aportar unas pautas y recomendaciones para que el profesor de ELE que se encuentre con alumnos japoneses sepa cómo fomentar la expresión oral fluida, natural y, por supuesto, expresiva. Para la consecución de dichos objetivos, comenzaremos definiendo qué es la expresividad, para a continuación explicar el mito de la inexpresividad japonesa y sus posibles orígenes. Seguidamente señalaremos las características más destacadas tanto del japonés coloquial, como del español y realizaremos una comparación. Por último, ofreceremos pautas y propuestas para seguir en clase y nuestras conclusiones.

Debemos definir en primer lugar la expresividad, ya que aunque a simple vista parezca un concepto claro, no resulta fácil acotar su significado. Ana Mª. Vigara afirma que la expresividad es "algo así como la manifestación lingüística externa del ánimo del hablante" (1990: 18). Según Jiménez y Rodero (2005: 83-84) está "ligada a la eficacia comunicativa" y "es mayor cuando el emisor utiliza todas las herramientas de que dispone para emitir el mensaje". Foolen (1997:15) considera lo siguiente: "It is the emotional feeling of the speaker that is expressed and communicated in the expressive function.". Por otra parte, Maynard (2002:3) afirma:

> Expressivity of language, a dimension pervasive in human communication, includes all aspects of self- expression, whether they are dispositions, general mood and feelings, aroused emotive responses, evaluative attitudes, sense-based

judgments, or cultural sentiments, as long as they are linguistically expressed.

Nosotros hemos decidido tejer nuestra propia definición de la expresividad a partir de toda esta información, de manera que resultaría de la siguiente forma: la expresividad en el lenguaje se refiere a la naturalidad, fluidez y facilidad que tiene el hablante para hacer llegar sus ideas al oyente, aportando el mayor número de matices emocionales posible. Para ello el hablante puede hacer uso de recursos no solo lingüísticos sino también paralingüísticos.

1.1 Mito de la inexpresividad

Como todos los mitos, el de la inexpresividad tiene unos orígenes que, en nuestra opinión, se encuentran por un lado en los niveles de formalidad del japonés y por otro en el silencio en la clase. Con respecto a los niveles de formalidad, debemos señalar que el japonés tiene un sistema muy complejo para mostrar cortesía y respeto por el interlocutor. Mientras que en español usaríamos la forma usted, en japonés se emplean conjugaciones distintas de los verbos y prefijos honoríficos en algunos sustantivos, entre otros recursos. El lenguaje formal está más próximo al lenguaje escrito, de manera que es menos expresivo. En español sucede algo parecido, al hablar con cortesía evitamos cambios de entonación propios del lenguaje coloquial, usamos un léxico diferente, etc., y todos estos recursos restan expresividad a nuestro discurso. Resulta comprensible, pues, que si un alumno japonés intenta ser formal en clase, su expresividad se vea reducida aún más. Por otra parte, si escuchamos a alguna persona hablar japonés –en la televisión, por ejemplo– es más probable que se exprese en un nivel formal, de manera que un hispanohablante podría hacerse una idea equivocada sobre la expresividad del japonés en su conjunto al no haber escuchado la lengua coloquial nunca.

Como ya hemos mencionado, el otro factor importante que en nuestra opinión contribuye en la creación del mito de la inexpresividad japonesa consiste simplemente en el silencio de nuestros alumnos en clase. En general, los alumnos japoneses parecen tener ciertas reticencias para participar que pueden hacer creer erróneamente al profesor que en su lengua materna no se expresan con la expresividad de un estudiante español. McVeigh (2002: 99) afirma que sus alumnos japoneses evitaban contestar a las preguntas en voz alta incluso aunque supieran la respuesta. Si la desconocían, preferían callar antes que decir algo erróneo; si sabían qué responder, preferían no hacerlo para no destacar entre sus compañeros. En efecto, el famoso refrán japonés *deru kui wa utareru* (repetido hasta convertirse en chiché) se traduce como "el clavo que sobresale es martilleado", es decir, no es recomendable destacar en un grupo, tanto negativa como positivamente. Esta peculiaridad de la cultura japonesa, unida a la poca participación activa de los alumnos que reclama el sistema educativo japonés puede condicionar a nuestros alumnos, haciendo

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

que continúen estos comportamientos en la clase de español, especialmente si nos encontramos ante un grupo formado solo por alumnos japoneses.

Pero no debemos perder la esperanza ante esta aparente pasividad en clase, pues es posible conseguir una clase comunicativa, a pesar de que seguramente requiera un gran esfuerzo por parte del profesor. Lo importante es ser conscientes de que si nuestros alumnos no hablan con naturalidad no es porque no sean expresivos en su lengua materna, sino porque probablemente estén cohibidos al estar en clase. Si conseguimos que comprendan que una clase de español es diferente y precisa de su participación activa, poco a poco podrán ganar soltura en su expresión oral. Para ello es necesario recalcar que el error no es algo negativo y no deben tener miedo a equivocarse, y reforzar su confianza haciéndoles conscientes de que son perfectamente capaces de expresarse de forma fluida en español si practican un poco. Como veremos más adelante, las interjecciones, las frases exclamativas y las onomatopeyas son quizá la manera más fácil de dotarles de esta confianza.

Para concluir este apartado nos gustaría señalar que la combinación de ambos factores es posible, es decir, puede que al silencio de nuestros alumnos por el mero hecho de estar en clase se sume que pretendan emplear un lenguaje formal considerándolo apropiado para hablar con un profesor. El grado de informalidad que permitamos en nuestra clase depende de nuestra preferencia personal. En mi caso, intento que el ambiente sea lo más relajado posible y los alumnos hablen conmigo durante la lección como si fuera una estudiante más, por lo que pueden utilizar un español todo lo coloquial que deseen. Sin embargo, aunque en clase les exigiéramos que nos trataran de usted y no permitiéramos familiaridades, será necesario que aprendan un español oral coloquial para cuando salgan a la calle.

2. Rasgos destacables del japonés oral coloquial

El japonés es un idioma aglutinante cuya estructura es SOV, y utiliza partículas o postposiciones para marcar las funciones sintácticas de los componentes de la oración (algunas partículas también aparecen a final de frase y su función varía en estos casos). Según Shibatani (1990: 358), el japonés hablado y el escrito difieren principalmente debido a un factor importante: la formalidad. La formalidad dota al lenguaje de una rigidez que hace que resulte menos expresivo. En este estudio, nos limitaremos a señalar las características del japonés oral coloquial, pero como ya hemos mencionado, esta formalidad del japonés escrito puede que haya contribuido en la creación del mito de la inexpresividad japonesa. Asimismo, debemos mencionar que hemos analizado solo el japonés estándar de Tokio y no otras variedades.

Comenzaremos por destacar un recurso que aporta grandes matices de expresividad. Nos referimos al uso de partículas como *ne, wa, yo*, etc. al final de la oración o bien al final de una frase. Este uso de las partículas difiere de su uso habitual (señalar la función sintáctica) ya que aportan matices

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

expresivos a la oración. Por ejemplo, *ne* puede indicar que se espera que el interlocutor esté de acuerdo con nosotros, reforzar lo dicho anteriormente, etc. (Onodera 2004: 142), *yo* puede expresar énfasis, emoción, etc. (Kaiser, Ichikawa, Kobayashi y Yamamoto 2013: 483, 488). Estos matices por lo general no son fácilmente traducibles pero evidentemente aumentan la expresividad de la oración a la que acompañan.

Por otra parte, en japonés muchos elementos de la oración se pueden elidir siempre que sea posible inferirlos por el contexto. Dado que en el habla oral el contexto suele ser más evidente al estar el emisor y el receptor presentes, las elipsis ocurren con mucha frecuencia. Sin embargo, no se considera que un elemento está elidido cuando no aparece pero no es necesario, como es el caso de los pronombres personales (Kaiser et al. 2013: 662). Podemos encontrar elisiones de partículas, especialmente *wa*, *o* y *ga*, así como elisiones de sustantivos y predicados, ya sea total o parcialmente. Las omisiones resultan especialmente relevantes por la gran frecuencia con la que se usa un solo adjetivo como respuesta exclamativa ante un suceso. Por ejemplo, al probar una comida es común exclamar *oishii* (delicioso) mientras que en español necesitaríamos una frase más compleja como por ejemplo *qué rico está*.

En japonés el orden de las palabras suele seguir la estructura sujeto-objeto-verbo, admitiendo ligeras variaciones pero sin que sea posible encontrar ningún sintagma tras el verbo, es decir, una oración con el verbo antes que el sujeto, por ejemplo, resultaría agramatical. Sin embargo, en el lenguaje oral sí es posible alterar este orden y encontramos oraciones como el ejemplo propuesto por Matsumoto (2003: 4):

Nihon de	kangaerarenai ne	sonna koto
en Japón	no se puede pensar	esa cosa

En Japón es impensable, una cosa así.

Este fenómeno se acompaña de una entonación especial que marca la elipsis de la partícula y separa los sintagmas. De esta forma se consigue enfatizar la parte de la oración que se pone en primer lugar (Kaiser et al. 2013: 666)

En japonés las repeticiones de palabras son bastante frecuentes, y se utilizan para aportar énfasis. Es posible encontrar repeticiones de sustantivos, adjetivos o verbos. Algunas de estas repeticiones, como por ejemplo un nombre seguido de partícula, se consideran expresiones idiomáticas (por ejemplo *hi ni hi ni*, literalmente *en el día, en el día* que significa *cada día más*) (Kaiser et al. 2013: 667). A continuación ofrecemos ejemplos de repeticiones de adjetivo y verbo respectivamente: *hayai hayai* (lit. *rápido rápido*) *¡Qué rápido!* y *wakatta wakatta* (lit. *entendido entendido*) *Que ya lo sé/ ya lo he pillado/ vale, vale*. En ambos casos se usa la iteración con el objetivo de aportar énfasis.

Otro recurso que incrementa la expresividad del lenguaje son las interjecciones. Onodera (2004: 123) afirma que las interjecciones japonesas contribuyen en la comunicación por su abundante significación expresiva y las clasifica en dos tipos: uno que expresa exclamación y otro que refleja una

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

intención comunicativa del emisor. Es decir, para Onodera la diferencia entre ambos grupos radica en que mientras que en el primero se transmiten las emociones del hablante sin intención de comunicarlas, en el segundo sí hay intención. Ejemplos del primer grupo son *eee* y *a*, que suelen indicar sorpresa y ocurrencia respectivamente. En el segundo grupo encontramos interjecciones como *eto* y *ano*, que se utilizan mientras se piensa qué decir o de qué manera decirlo. Como se puede apreciar, las del primer grupo tienen una equivalencia muy clara en español, pero no es así con el segundo caso.

Al igual que las interjecciones, las onomatopeyas también aparecen con frecuencia en la conversación japonesa. Como afirman Makino y Tsutsui (1994: 50), las onomatopeyas en japonés no se consideran infantiles y abundan tanto en el lenguaje hablado como en el escrito. Se suelen dividir en *giseigo* y *gitaigo* (Makino y Tsutsui 1994: 50). El primer grupo incluye las palabras que imitan sonidos, al igual que la onomatopeya en español. Sin embargo, el segundo grupo es peculiar ya que incluye representaciones de fenómenos perceptibles por sentidos distintos al oído, es decir, que no suenan, o de estados psicológicos humanos. Ofrecemos algunos ejemplos de *gitaigo* y su significado extraídos de Satoru (1994: 33, 44, 74) *bon'yari* significa estar distraído, *nikoniko* representa una sonrisa, *zukizuki* un dolor intenso y pulsante, y *pikapika* representa algo que brilla. Como se puede apreciar, no existe equivalente onomatopéyico en español ya que no son representaciones de sonidos. En lo relativo a las funciones de las onomatopeyas en japonés, seguiremos la clasificación realizada por Kaiser, Ichikawa, Kobayashi y Yamamoto (2013: 669-671). Pueden funcionar como adverbios, ya sea acompañadas de una partícula o sin ella, como por ejemplo *yukkuri*, cuyo significado es *despacio*. También pueden modificar al nombre, para lo cual es necesario adjuntar la partícula *no*, *na* o *shita*. En algunas ocasiones pueden usarse como sustantivos y suelen ir acompañadas de partículas. Por último, pueden funcionar como predicado en oraciones copulativas o con el verbo *suru* (hacer). Concluiremos nuestro análisis de las onomatopeyas citando una afirmación de Makino y Tsutsui que ilustra la importancia de las onomatopeyas japonesas porque permiten "appreciate the keen sensibility of Japanese language and culture toward directly perceptible objects" (1994: 56).

El japonés es un lenguaje con acento tonal que distingue palabras, por ejemplo *káki* (ostra) y *kaki* (caqui) (Abe 1998: 364). Asimismo, solo existe un tipo de acento: una bajada del tono de una *sílaba* a otra (Venditti 2006: 174). Además de la bajada de tono en algunas sílabas propia de la acentuación de la palabra, existe una entonación general en las oraciones que se puede asemejar a la española. La entonación es especialmente crucial en las oraciones compuestas de una sola palabra, como señala Abe (1998: 375), ya que, ante la ausencia de otros elementos, se convierte en el principal método de transmitir significados actitudinales. El ejemplo propuesto por Abe es la palabra *hai*, que significa *sí*, pero que dependiendo de la entonación usada por el hablante puede significar *aquí*, para llamar la atención al hacer una pregunta, *presente*, contestando cuando se pasa lista, o un *sí* reacio –

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

prácticamente un *no*– si se repite subiendo más la entonación en la segunda iteración. En el caso de los adjetivos que funcionan como frases exclamativas, un alargamiento de la sílaba tónica junto con una subida pronunciada de la entonación los intensifica (Abe 1998: 372).

Por último, deseamos citar a continuación el ejemplo propuesto por Maynard para demostrar posibles variaciones con mayor o menor expresividad emotiva. Una frase neutra como *Hana ga saku* (Las flores se abren [florecen]) se refiere a un evento, pero podemos usar frases como *A, hana! Saita!* (¡Oh, las flores! ¡Se han abierto!) o *Saita yo, hana ga* (¡Se han abierto! las flores) para referirnos al mismo evento con una emotividad lingüística más intensa (Maynard 2002: 33). La variedad de recursos expresivos del japonés oral coloquial es evidente.

3. Rasgos destacables del español oral coloquial y comparación con el japonés

El español oral coloquial posee numerosos rasgos característicos. A continuación mencionaremos brevemente algunos de los más destacables comparándolos con aquellos del japonés que resultan similares. Debemos señalar que solo prestaremos atención al español peninsular. En esta sección hemos seguido fundamentalmente el excelente trabajo realizado por Eugenio Cascón.

En el habla oral coloquial, se emplean con frecuencia las interjecciones, bien sean propias o impropias. La diferencia es que las impropias son verbos, sustantivos, etc. que se emplean con valor interjectivo mientras que las propias solo expresan sentimientos sin tener otro significado. Cascón señala que la misión de las interjecciones es "transmitir emociones" y su función es "eminentemente expresiva" (2000: 17). De igual manera, en japonés transmiten emociones, pero resulta interesante la diferencia en la clasificación propuesta por Onodera mencionada en la sección anterior: mientras que en español son clasificadas dependiendo del tipo de palabra, en japonés se clasifican de acuerdo a la intención del hablante. Las interjecciones propias suelen ser espontáneas, de manera que es probable que nuestros alumnos utilicen las japonesas a pesar de conocer las españolas. Afortunadamente, este tipo de interjecciones suelen ser similares en español y en japonés, por lo que aunque nuestros alumnos utilicen las interjecciones propias japonesas, el mensaje será fácilmente comprensible. Algunos ejemplos son las interjecciones japonesas *eh* y *ah*, pronunciadas con una oclusiva glotal al final. Corresponden a *eh* y *ah* en español, la primera usada con una entonación interrogativo-exclamativa para manifestar sorpresa (Cascón Martín, 2000: 20) y la segunda expresando una ocurrencia súbita. Obviamente, en español también existen onomatopeyas, pero a diferencia del caso japonés no se emplean con tanta frecuencia ni tienen la misma importancia.

Asimismo, en el habla oral aparecen oraciones exclamativas con una expresividad muy marcada. Foolen (1997: 23) compara una oración neutra

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

como *él es alto* y la oración expresiva *qué alto es*. La estructura de estas oraciones y frases expresivas es simple, puede tener elementos omitidos y como veremos más adelante resulta muy útil para el profesor de español y sus alumnos.

El orden de las palabras resulta más flexible en español que en japonés, por lo que podemos encontrar alteraciones con más frecuencia en español. No obstante, en ambos idiomas se altera el orden con el fin de conseguir una mayor expresividad o poner de manifiesto una parte concreta de la oración (Cascón 2000: 133).

Obviamente las repeticiones son empleadas también en español, y como afirma Cascón (2000: 123), son un "potenciador de la expresión" cuya "presencia obedece al inevitable énfasis expresivo". Debido a la gran variedad de iteraciones posibles en español y sus significados, nos limitaremos a señalar un caso semejante con el mencionado en japonés: la repetición de adjetivos para enfatizar –como por ejemplo *es tonto tonto*–.

La elipsis de palabras en la lengua oral fundamentalmente provoca la existencia de las frases exclamativas anteriormente mencionadas, que según Cascón se diferencian de las oraciones por su ausencia de verbo (2000: 109). Sin embargo, consideramos que en japonés se permite la elipsis de más elementos que en español, como ilustra un ejemplo similar al mencionado en la sección anterior: el adjetivo japonés *samui*, que significa *frío*; como frase exclamativa –pronunciada por ejemplo al salir de casa– es perfectamente aceptable mientras que por el contrario en español resultaría extraño si se exclamara solo *frío* en esa situación. Es necesario al menos incluir un *qué* exclamativo y afirmar *qué frío*, omitiendo el verbo *hacer* si se desea.

En lo que respecta a los rasgos paralingüísticos, nos limitaremos a mencionar la entonación, ya que otros rasgos propios de la comunicación no verbal como los gestos, de una utilidad indiscutible en la clase de ELE, no resultan relevantes en nuestra investigación. Como afirma Eugenio Cascón (2000: 16), "a la elevación de las alturas tonales se unen el aumento de la fuerza articulatoria de los sonidos y el refuerzo de los acentos de intensidad". En efecto, al igual que ocurre en japonés, en la lengua oral coloquial se aportan muchos matices diferentes que crean variaciones en la información: en palabras de Porroche (1988: 260) en el lenguaje coloquial "la curva tonal presenta matices muy variados que conllevan importantes cambios de significado.".

Como se puede observar, la mayoría de elementos que aumentan la expresividad en el español oral coloquial también se encuentran presentes en japonés, de manera que resulta evidente que este idioma posee una expresividad tan grande al menos como la del español. No obstante, existen diferencias en la forma en que se usan dichos elementos, por ejemplo el caso de las onomatopeyas, que en japonés se emplean incluso como adjetivos o adverbios.

4. Aplicación práctica en clase

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

En primer lugar, nuestro consejo para el profesor es que recuerde que no hay nada que impida que los alumnos se expresen con naturalidad puesto que su lengua materna puede ser muy expresiva. Si los estudiantes japoneses tienen reticencias para participar, será necesario hacerles entender que la participación es indispensable para aprender correctamente. Como con cualquier tipo de alumno, la motivación resulta clave, y debemos dejar claro que para hablar con naturalidad no importa sacar buena nota en un examen, sino hablar en clase todo lo posible. Debemos ser pacientes y recordarles que equivocarse no es malo y también es parte del aprendizaje. Los alumnos no pueden tener miedo al error, y las correcciones que les realicemos deben ser suaves y minimizar la posible vergüenza que les cause ser corregidos. Dependiendo de nuestro estilo de enseñanza, también puede ser recomendable enseñarles a no ser formales en clase, a fin de que comiencen a expresarse con más libertad, como lo harían si hablaran con sus amigos.

Ya que las interjecciones son muy frecuentes en japonés, es conveniente que las tratemos en clase. Nuestra estrategia es tratar las correspondencias españolas seleccionando las más parecidas con el fin de facilitar su uso. Algunas interjecciones suelen aparecer incluso cuando los alumnos hablan en español, bien porque surgen espontáneamente o bien porque los alumnos desconocen su equivalente español. Un ejemplo son las interjecciones *eto* y *ano*, usadas, como hemos mencionado, para ganar tiempo mientras se piensa qué decir. Debido a la homonimia con una palabra española, es necesario desaconsejar el uso de *ano*. *Eto* puede convertirse muy fácilmente en un *ehh* o *estooo* que sí son usados en español. Asimismo, *are* y *ara,* que denotan sorpresa, pueden transformarse en *hala*. Una sorpresa mayúscula se expresaría con *eee* con entonación ascendente, fácilmente sustituible por *¿quééé?* con la misma entonación en español. Las partículas no existen en español, pero algunos usos de *ne* son tan fácilmente sustituibles como las interjecciones. *Ne* se convierte sin esfuerzo en *¿no?* (*es muy bonito, ¿no?*) y en *¿eh?* con entonación ascendente (*ten cuidado, ¿eh?*). Ambos ejemplos se traducirían como *ne* en japonés, de manera que los estudiantes podrán sustituir la partícula con facilidad. Es posible que esta estrategia parezca demasiado obvia o inútil, pero consideramos que dada la importancia y la frecuencia con la que se usan las interjecciones en japonés no podemos ignorarlas. El objetivo es dotar al alumno de todas las herramientas posibles que le faciliten la comunicación fluida y natural, así como aumentar su confianza.

En cuanto a las onomatopeyas, también frecuentes en japonés, recomendamos usarlas en las explicaciones de clase como un apoyo –por ejemplo *llamé al timbre, ¡ding dong!*– con el objetivo de que nuestros alumnos se familiaricen con ellas. En español no son tan usadas, pero les pueden servir como recurso expresivo cuando desconozcan una palabra. Es una estrategia como la mímica que puede facilitar la comunicación. Si se quisiera hacer una clase cuyo contenido fueran las onomatopeyas, sería útil emplear viñetas de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

cómic, pero en nuestra opinión no es necesario y bastará con adornar nuestras explicaciones con alguna onomatopeya de vez en cuando.

Como hemos mencionado, en japonés es frecuente emplear adjetivos –ya sean repetidos o no– para aportar énfasis al reaccionar a un acontecimiento y no es necesario añadir más elementos de la oración como el verbo o el sujeto. La construcción en español que más se asemeja es el *qué* exclamativo seguido de un adjetivo, sustantivo o adverbio. Enseñar a nuestros alumnos expresiones como *qué bien, qué rico, qué raro, qué pena, qué frío, qué mono,* etc. les permitirá expresarse con soltura sin tener que perder tiempo pensando en seleccionar *ser* o *estar*, por ejemplo. En conversaciones orales esta construcción les resultará de gran utilidad y mejorará su expresividad. Gracias a ella solo necesitarán conocer el adjetivo que quieren manifestar para expresarse libremente sin pensar en contenidos gramaticales.

Algunos profesores como Isabel Santos Gargallo (1994) defienden incorporar contenidos propios del español oral a las clases de ELE de nivel inicial. En concreto, Santos Gargallo menciona un experimento que realizó enseñando a sus alumnos recursos como interjecciones, onomatopeyas, muletillas, etc. y afirma que mejoraron de manera notable su expresividad. Por el contrario, otros autores como Soledad Soldevila y Begoña Montmany (1990) advierten de algunos problemas que puede causar la enseñanza de interjecciones, como por ejemplo un uso abusivo que puede llevar a cometer incorrecciones, vulgaridades o equívocos con el registro. Sin embargo, desde nuestro punto de vista la enseñanza de los recursos del español oral tratados anteriormente a alumnos japoneses resulta extremadamente beneficiosa ya que les aportará una confianza muy necesaria y mejorará su fluidez al hablar. Tan solo se enseñarán interjecciones especialmente elegidas por su utilidad para los estudiantes japoneses, cuyo significado y uso quedarán claros al asimilarse a interjecciones similares del japonés. De esta manera, evitaremos que cometan errores o que expresen una vulgaridad. Su producción activa no resultará difícil en exceso ya que la profusión con la que se utilizan en la lengua materna de los alumnos ayudará a que poco a poco vayan incorporando las interjecciones adecuadas al hablar en español.

5. Conclusión

Una vez señaladas las características más destacables tanto del japonés oral coloquial como del español oral coloquial, hemos podido constatar que el idioma japonés oral coloquial es muy expresivo. Varios recursos empleados para conseguir expresividad son semejantes en general a los que usa el español oral coloquial, aunque varían en su frecuencia de uso. Mientras que en japonés se emplean con más frecuencia que en español las onomatopeyas y la elipsis, los cambios en el orden de las palabras son más habituales en español. Por otra parte, ambos idiomas utilizan de manera similar las variaciones entonativas, las frases exclamativas y las iteraciones en el habla coloquial.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Es importante que el profesor tome conciencia de que no hay nada en la lengua materna que impida que sus alumnos se comuniquen con expresividad. Asimismo, los alumnos deben participar en clase de manera oral sin miedo a los errores que puedan cometer. Es necesario que comprendan la gran importancia de la participación para un correcto progreso de aprendizaje. Si el profesor desea proporcionar una ventaja a sus alumnos, puede enseñar las técnicas explicadas en la sección anterior, como la sustitución de interjecciones por sus equivalentes españoles o las construcciones con el *qué* expresivo. Enseñar este tipo de recursos expresivos puede ser una manera muy fácil y rentable de que los alumnos japoneses ganen confianza y participen más en clase.

Deseamos concluir este trabajo animando a los profesores a fomentar y potenciar la expresión fluida y natural permitiendo a los alumnos reflejar la expresividad del japonés coloquial en su habla española mediante el uso de los recursos mencionados. No solo mejorará su nivel de español sino que también aumentará su motivación, lo que supone una inestimable ayuda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abe, Isamu (1998): "Intonation in Japanese". *Intonation Systems.* Pp. 363-378. Reino Unido, Cambridge University Press.

Cascón Martín, Eugenio (2000): *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria.* Madrid, Edinumen.

Foolen, Ad (1997): "The expressive function of language: Towards a cognitive semantic approach". *The Language of Emotions*. Pp. 15-33. Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Jiménez, Silvia; Rodero, Emma (2005): "La expresividad en los informativos radiofónicos". *Comunicación y Sociedad.* Vol. XVIII, Núm. 2. Pp. 83-107. Salamanca.

Kaiser, Stefan; Ichikawa, Yasuko; Kobayashi, Noriko; Yamamoto, Hilofumi (2013): *Japanese. A Comprehensive Grammar*. Nueva York, Routledge.

Makino, Seiichi; Tsutsui, Michio (1994): *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*. Japón, The Japan Times.

Matsumoto, Kazuko (2003): *Intonation Units in Japanese Conversation*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Maynard, Senko K. (2002): *Linguistic Emotivity: Centrality of place, the topic–comment dynamic, and an ideology of pathos in Japanese discourse*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.

McVeigh, Brian J. (2002): *Japanese Higher Education as Myth.* Londres, M. E. Sharpe.

Onodera, Noriko O. (2004): *Japanese Discourse Markers*: *Synchronic and diachronic discourse analysis*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Porroche Ballesteros, Margarita (1988): "La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera". Pp.255-264. ASELE, Actas I.

Santos Gargallo, Isabel (1994): "Lo coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera en niveles elementales". ASELE, Actas IV.

Satoru, Akutsu (1994): 絵でわかる ぎおんご・ぎたいご *(A Practical Guide To Mimetic Expressions Through Pictures)*. Japón, ALC Press.

Shibatani, Masayoshi (1990): *The Languages of Japan.* Nueva York, Cambridge University Press.

Soldevila, Soledad; Montmany, Begoña (1990): "Elementos interjectivos en español. Su didáctica". Pp. 107-116. ASELE, Actas II.

Venditti, Jennifer J. (2006): "The J_ToBI Model of Japanese Intonation". *Prosodic Typology. The Phonology of Intonation and Phrasing*. Nueva York, Oxford University Press. Pp. 172-200.

Vigara Tauste, Ana Mª. (1990): *Aspectos del español hablado. Aportaciones al estudio del español coloquial*. Madrid, Sociedad General Española de Librería.

ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA EL DISEÑO DE UN CURSO DE INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS DIRIGIDO A LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA, MEXICALI DE LA UABC.

Marlen Nabor López
Facultad de Idiomas, UABC
naborm@uabc.edu.mx

Laura Emilia Fierro López
Facultad de Idiomas, UABC
laurafierro@uabc.edu.mx

RESUMEN
Este trabajo fue centrado en el enfoque de enseñanza ESP (del inglés *English for Specific Purposes)*, el cual tiene como función principal optimizar la comunicación especializada del aprendiente en un área específica. Hutchinson y Waters (1987), resaltan que este enfoque está centrado en la conciencia de saber que existe una necesidad la cual motiva al individuo a aprender. Se realizó un análisis de necesidades dirigido a alumnos participantes de la etapa terminal de la Licenciatura en Enfermería-UABC durante el periodo 2014-1.
Esta investigación se desarrolló por medio de una metodología mixta, misma que sirvió para recolectar la información pertinente, analizarla e interpretarla. Los hallazgos sirven como base teórica y actitudinal para el desarrollo de una propuesta curricular de un curso de inglés con propósitos específicos que satisfaga las necesidades del área de enfermería.

Palabras clave: Inglés con propósitos específicos, análisis de necesidades, propuesta curricular.

ABSTRACT
This Terminal Work focused on the ESP approach to language teaching (English for Specific Purposes), which its main function is to enhance the learner communication in a specific area. Hutchinson and Waters (1987) point out that this approach is centered in the consciousness of knowing that there is a need which motivates the individual to learn.
A needs analysis was implemented for students participating in the terminal stage of the bachelor in Nursing-UABC during the period 2014-1. This research was conducted using a mixed methodology that help to collect relevant information that was analyzed and interpreted subsequently. These results will serve as theoretical and attitudinal foundation to develop a curriculum proposal for an ESP course in the nursing area.

Keywords: ESP, needs analysis, curriculum design.

1. INTRODUCCION

En la actualidad se considera necesario que los estudiantes universitarios cuenten con una formación profesional integral que les permita posicionarse

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

dentro de un campo laboral amplio. Por esta razón a partir de las necesidades profesionales que los estudiantes universitarios tienen acerca del dominio y manejo de una lengua extranjera, como lo es el inglés, este trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta curricular de un curso de inglés con propósitos específicos que satisfaga el perfil profesional de los alumnos de la Facultad de Enfermería. El cual los ayude a desarrollar una mejor habilidad comunicativa en el inglés como lengua extranjera, misma que les sea útil para atender situaciones reales en sus unidades de trabajo sean estas instituciones privadas o públicas.

La enseñanza del inglés con propósitos específicos tuvo sus inicios a partir de 1960, sus planteamientos teóricos se basan en el concepto de ¨registro¨; el cual se entiende como una variedad en la lengua en la que se distinguen rasgos léxicos y gramaticales que se repiten con frecuencia y regularidad dentro de una unidad específica.

En 1970 la enseñanza del inglés con propósitos específicos se desarrolla a partir de conceptos como discurso, análisis de necesidades y destrezas comunicativas. A finales de los años 1980 se destaca la consolidación de los términos ¨Inglés profesional¨ e ¨Inglés académico¨ así como la importancia del concepto género y la integración metodológica de este enfoque, en el desarrollo continuo del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Fue así, que en 1996 en el XI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada celebrado en Finlandia, se establece el Inglés con propósitos específicos (conocido en inglés *English for Specific Purposes*, *ESP*) como una ramificación distintiva de la enseñanza del inglés.

Este trabajo terminal está situado dentro del área de salud, específicamente en enfermería. Por lo tanto se realizó la búsqueda de documentos que apoyaran y explicaran el desarrollo de este enfoque. Fue así que a partir de estos documentos se identifica la necesidad de promover el inglés como una herramienta que proporciona apertura al campo laboral existe y que en la actualidad es importante establecer medios que ayuden a los aprendientes a optimizar el manejo de la lengua extranjera inglés no sólo para el sector salud sino para cualquier otro ámbito laboral.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), tiene como misión promover diferentes alternativas de formación integral, capacitación y actualización de profesionistas autónomos, críticos y propositivos. Este sentido ético y de responsabilidad social les permita convertirse en ciudadanos plenamente realizados, capaces de insertarse exitosamente en la dinámica de un mundo globalizado, así como de enfrentar y resolver de manera creativa los retos que presenta su entorno actual y futuro.

En la actualidad es una necesidad que los estudiantes y egresados universitarios de distintas áreas o disciplinas, alcancen la competitividad comunicativa a través de un mejor aprendizaje de la lengua extranjera a un

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

nivel intermedio (mejor conocido como B1), sea esta inglés, francés, alemán, etc. (UABC, 2006).

Debe tomarse en consideración que el aprendizaje de una lengua extranjera es una habilidad necesaria para un mejor desempeño laboral ya que pretende impulsar la diversificación cultural de los individuos de una región con otra.

La intención de conocer los intereses, demandas y necesidades en relación a la enseñanza del inglés con propósitos específicos nace a partir de las visibles necesidades profesionales que los alumnos de la Facultad de Enfermería de la UABC, han externado ya que toman en cuenta la importancia de prepararse para enfrentar la globalización que se vive en la actualidad. Para sustentar este pensamiento, UABC hace un análisis prospectivo que tiene para el año 2022, el cual establece:

> ¨que la competencia en los sistemas de educación superior en el país, estará cada vez más globalizada y obligatoriamente deberá responder a los patrones internacionales para una mejora en el campo laboral del egresado¨. (UABC, 2006)

Las siguientes preguntas sirven de guía durante la elaboración y aplicación del análisis de necesidades, el cual posteriormente, proporciona información relevante acerca del contexto en el cual se sitúa esta investigación. Las percepciones, opiniones e inquietudes que el grupo de participantes compartirá en relación a las necesidades profesionales, delimitarán los parámetros para el futuro diseño de un curso de inglés con propósitos específicos dirigido a los alumnos de la Licenciatura de Enfermería.

¿Qué importancia tiene el desarrollo y el buen manejo de la lengua extrajera inglés con referencia a su área profesional?

¿Cuáles son las necesidades que los alumnos de la Facultad de enfermería campus Mexicali, identifican en relación al aprendizaje del idioma inglés con propósitos específicos?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar las necesidades profesionales de los alumnos de la Facultad de Enfermería de la UABC, para el desarrollo de una propuesta de contenido que apoye a los estudiantes en la implementación del inglés con propósitos específicos.

Objetivos Específicos

Implementar un análisis de necesidades para identificar las opiniones, limitaciones y expectativas que los alumnos de la Lic. En Enfermería enfrentan en el proceso de aprendizaje del idioma inglés con propósitos específicos.

Identificar el contenido temático que satisfaga las necesidades reales que el perfil profesional establece a partir de los resultados del análisis de necesidades.

Proponer una unidad de aprendizaje con los contenidos temáticos del inglés con propósitos específicos (ESP) para el área de enfermería.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Hoy en día no sólo es importante para la máxima casa de estudios, UABC, ver que los estudiantes concluyan sus estudios profesionales sino crear profesionistas capaces de prosperar en su área, con un espíritu emprendedor y con la ambición de sobrepasar las barreras que se encuentren en su camino, entre las que destaca el aprendizaje de una lengua extranjera. Siendo esto prioridad en una región fronteriza, como lo es Mexicali, Baja California, es esencial preparar estudiantes universitarios competentes en el inglés como lengua extranjera, debido al constante contacto con Estados Unidos.

Con los objetivos previamente expuestos, se busca satisfacer la visión que se tiene establecida para el 2020 con respecto a la carrera de Lic. En Enfermería, la cual resalta la importancia de formar profesionales de su área competentes para trabajar en el área médica, y ser una institución reconocida en escenarios nacionales e internacionales, siempre ofreciendo una atención y cuidado de calidad no sólo en instituciones públicas sino también privadas.

De esta manera nace la inquietud de conocer las necesidades reales de los aprendientes adscritos a la licenciatura de enfermería, en relación al desarrollo del aprendizaje del inglés como lengua extranjera que su perfil profesional requiere, siendo esto un indicador de lo que posteriormente podría integrar el diseño de un curso de inglés con propósitos específicos para el área de enfermería, el cual tendrá como función principal dar seguimiento a sus conocimientos del idioma inglés, situando su aprendizaje dentro de su área de trabajo.

2.1 Marco teórico

Para sustentar el diseño de un curso de inglés con propósitos específicos, se llevó a cabo una recolección de datos que aportan información relevante sobre las bases principales de este enfoque en la enseñanza de lenguas, así como los cambios que han surgido a su alrededor. Es necesario conocer cuáles son estas bases que rigen este enfoque, así como sus características y los beneficios que sus aprendientes pueden obtener a través de ellos.

La enseñanza del inglés tiene como propósito nutrir el aprendizaje de sus aprendientes, a este campo de la enseñanza se le reconoce como el campo ELT (del inglés *English Language Teaching*). Dentro de este campo de la enseñanza se derivan dos ramificaciones importantes: el inglés como lengua extranjera EFL (del inglés *English as a Foreign Language*) y el inglés como segunda lengua ESL (del inglés *English as a Second Language*) estas ramas están relacionadas con el aprendizaje de una lengua meta, el inglés; las cuales comparten el mismo factor de aprendizaje y comunicación. (Hutchinson y Waters, 1987)

Partiendo del inglés como lengua extranjera (EFL) se deriva el inglés general (conocido en inglés como *General English*) y el ESP (del inglés *English for Specific Purposes)*. Estas dos ramificaciones se diferencian por una característica importante en este proceso, ya que la primera tiene como

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

objetivo que sus aprendientes sean capaces de comunicarse efectivamente implementando sus cuatro habilidades (lectura, escritura, producción oral y comprensión auditiva) en un contexto cotidiano.

El desarrollo de las cuatro habilidades antes mencionadas, les servirá para alcanzar un buen manejo de la lengua en cuestión. Mientras que en la segunda, su aprendizaje es guiado y motivado por una necesidad específica. Cabe resaltar que la enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP) es considerada una ramificación importante para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL).

El término ESP, es un enfoque más en la enseñanza de la lengua inglesa, el cual centra su atención en el porqué de la necesidad de aprender el inglés como lengua extranjera, esta necesidad se puede considerar como una semejanza entre el aprendizaje del inglés general con el inglés con propósitos específicos, ya que cualquier aprendizaje está basado en una necesidad.

La diferencia notable entre el ESP y el inglés general, es la conciencia de saber que existe una necesidad que motiva al individuo a aprender. De esta manera, los aprendientes tanto como los maestros, tienen la noción de identificar qué contenido se ajusta más a su necesidad de aprendizaje (Hutchinson y Waters 1987, p.53).

Como característica, comparten los mismos principios y objetivos los cuales se distinguen solamente por una única diferencia como se menciona en lo siguiente:

> "ESP should properly be seen not as any particular language product but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning" (Hutchinson y Waters, 1987).

Además su desarrollo, se ha visto reflejado en el visible aumento de instituciones que tienen la inquietud de ofrecer a sus aprendientes cursos de inglés afines a su carrera o profesión. En las últimas cuatro décadas, este enfoque ha dado pequeños pasos en su crecimiento, específicamente en los países de habla inglesa, particularmente en el área de negocios, la cual se ha convertido en un área dominante dentro del enfoque ESP, así también como la tecnología, las ingenierías y el área médica.

Con el transcurso del tiempo, este nuevo enfoque ha centrado varias miradas de expertos en el área, no sólo lingüísticas sino maestros de la lengua inglesa. Los cuales tienen interés en mejorar sus funciones docentes y además quieren explorar nuevas rutas en la enseñanza de esta área. Duddley-Evans y St. John (1998) resaltan que este enfoque de la lengua, ha crecido para convertirse en un área prometedora para la enseñanza de lenguas. La cual ha sido guiada mayormente por el desarrollo creciente de la educación, los negocios y la tecnología en el mundo actual.

Los elementos principales que se desarrollan durante el diseño de este tipo de cursos ESP, son aquellos que promueven y dan seguimiento a los conocimientos previos de la lengua meta, los cuales proponen vincular tanto su conocimiento en el área, como sus habilidades para desarrollar la comunicación en su campo de trabajo. Sin duda, este tipo de cursos ESP se

distingue por utilizar un vocabulario con palabras, frases y expresiones técnicas muy representativas de su área.

Cabe resaltar que no solo se trata de familiarizar a los aprendientes con términos léxicos, sino situar su aprendizaje en un contexto afín a su práctica profesional.

Respecto al tipo de contenido que se integra en su diseño, es necesario conocer los intereses, demandas y necesidades reales de los alumnos de esta área en particular; ya que serán el punto de partida para seleccionar el contenido adecuado que satisfaga las expectativas de los alumnos vinculados a esta profesión. Bhatia (1993), propone que el éxito en el inglés con propósitos específicos, está relacionado con la habilidad de usar la lengua para comunicarse efectivamente en un área determinada.

Dentro de los temas de contenido se pretende incluir actividades que promuevan el uso de sus diferentes habilidades, como lo son la escritura, lectura, su producción oral y auditiva. Tal cual lo señala Strevens (1988) en su estudio, en el cual comparte que tan importante es desarrollar habilidades y destrezas en el uso de la lengua extranjera, así como también el uso apropiado del léxico, sintaxis, semántica y discurso apropiado a su área.

La práctica de enseñanza en este tipo de cursos, es motivada por el interés y el objetivo de aprender a utilizar el inglés como una herramienta que desarrolle la comunicación y la comprensión de diferentes habilidades, con la finalidad de desempeñar sus labores profesionales con calidad y responsabilidad las cuales motivarán al enfermero ofrecer un mejor trato humanístico en la lengua extranjera.

El desarrollo de algunas habilidades serán promovidas unas más que otras, el motivo dependerá de las necesidades de los aprendientes en cuestión.

El diseño de un curso ESP demanda un trabajo arduo y una investigación extensa sobre el área en cuestión, lo cual facilita un mejor entendimiento de las necesidades que el perfil profesional en cuestión establece. Es necesario entender, que en este tipo de cursos hay factores que debemos identificar primero para poder desarrollar un proceso de enseñanza- aprendizaje en los alumnos que centramos este análisis.

Un análisis de necesidades es considerado un procedimiento en el área de la enseñanza de lenguas, mismo que fue utilizado por primera vez por Michael West, adjunto a un reporte de encuesta publicado en 1926 (White, 1988). En las siguientes décadas no se le prestó mucha atención a su uso; fue hasta 1970 que el término ¨análisis de necesidades¨ resurgió como el resultado de una serie de estudios conducidos por el consejo europeo, responsable de desarrollar un nuevo enfoque acerca de la enseñanza de lenguas europeas.

Como ya se mencionó anteriormente, el análisis de necesidades es un procedimiento esencial durante un estudio o investigación, que ayuda a acceder a información sobre el estudio en cuestión y así analizar los datos seleccionados previos al diseño curricular. Se debe tomar en cuenta que este es el primer paso a ejecutarse antes del diseño de un curso ESP, para que el

esquema del curso, temas, actividades y otros elementos, sean propiamente colocados antes que la enseñanza del curso se efectué. Otro autor que resalta este hecho es Robinson (1991) quien acepta al análisis de necesidades como el primer paso hacia el diseño de un curso ESP; así mismo, resalta que estos cursos son diseñados para aprendientes adultos con una necesidad profesional o de estudio específico, lo cual los motiva a aprender bajo un interés específico.

Este proceso de análisis se encarga de establecer el qué y el cómo de lo que se integra en un curso. También, no es solamente propio de la enseñanza de estos cursos ESP, sino que en este enfoque, constituye una pieza clave para este análisis. Por lo anterior, implica realizar un análisis detallado de las necesidades de un grupo determinado de personas, cuyo objetivo es implementar la lengua meta enfocada a su área profesional. Los resultados en este análisis de necesidades determinarán un diseño curricular apropiado para el curso. El cual guíe la delimitación del cómo de este proceso de enseñanza-aprendizaje. (García Mayo, 2000)

De acuerdo con Nunan (1988) el análisis de necesidades puede clasificarse en dos categorías: necesidades objetivas y subjetivas; Las primeras deben contener información factual sobre los aprendientes como su edad, nacionalidad y lengua materna, estas pueden ser identificadas fácilmente por el maestro. Mientras que las necesidades subjetivas reflejan las percepciones, necesidades afectivas, deseos, expectativas y preferencias de los aprendientes en cuestión, quienes no solo influenciarán el contenido del curso, sino el potencial del aprendiente que será utilizado durante el proceso de aprendizaje

Estos dos tipos de necesidades proveerán de información relevante para delimitar los aspectos, características y contenidos, dejando la línea de investigación abierta hacia el diseño completo del curso ESP encaminado al área de enfermería posteriormente. La recolección de información que se deriva del uso de instrumentos, permiten identificar datos personales de los aprendientes, así como características relacionadas no sólo a las necesidades, sino a las limitaciones y las expectativas que los alumnos enfrentan en este proceso de aprendizaje. Varios son los elementos que hacen posible la recolección de información en un análisis de necesidades, cualquiera de estos instrumentos son válidos, confiables y sirven para justificar una propuesta en el diseño de un curso ESP.

Algunos ejemplos de instrumentos representativos en un análisis de necesidades son los siguientes: la observación directa, encuestas, entrevistas con personas en puestos coordinados con el área al que se pretende estudiar.

3. RESULTADOS

Previo a los resultados de este análisis de necesidades se describe a los participantes de los datos cuantitativos y cualitativos:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

El grupo de participantes cuantitativos se definió a partir de una sola característica, ya que este tipo de cursos ESP está enfocado a aquellos aprendientes que tienen un manejo de la lengua extranjera inglés, a un nivel intermedio. El cual es representado por alumnos que integran la etapa terminal de la licenciatura en enfermería 2014-1, adscritos a la licenciatura en cuestión. Estos participantes son los candidatos ideales en esta recolección de información, ya que sus percepciones en relación al tema, son centradas en su experiencia con el contacto constante con su práctica profesional.

Por lo tanto los participantes antes mencionados, cuentan con el perfil que se requiere, ya que han cursado los niveles de la lengua extranjera que se estipulan en su requisito de egreso, cabe mencionar que estos niveles equivalen a un nivel intermedio B1, los cuales cumplen, con el marco común europeo de referencia para las lenguas.

Para obtener los datos pertinentes en la parte cualitativa, se seleccionaron dos participantes que pertenecen al núcleo docente de la Facultad de Enfermería de la UABC, Campus Mexicali. Su selección se hizo a partir de su cargo actual en el plan de estudios de la Licenciatura en enfermería, así como las funciones que desempeñan cada uno, lo cual les da mayor conocimiento sobre esta área de estudio.

Estos dos participantes cumplen con funciones diferentes dentro de sus cargos aunque también comparten similitudes; ambos participantes coordinan diferentes etapas que constituyen el plan de estudios de la licenciatura, tales como la etapa básica y la etapa profesional. Lo cual los mantiene en contacto en el desarrollo de los alumnos adscritos a la licenciatura en cuestión.

El análisis de necesidades previamente descrito se realizó a través de los instrumentos encuesta y entrevista que permitieron identificar características generales, así como actitudes, intereses y opiniones de los alumnos. Al término de su aplicación se analizaron e interpretaron los datos recabados y estos fueron los resultados.

Dos factores claves en esta investigación, fueron resaltar la importancia del desarrollo y el buen manejo de la lengua extranjera inglés con referencia a su área profesional e identificar las necesidades que los alumnos de la misma licenciatura expresan en relación al aprendizaje bajo el enfoque ESP.

Los datos resultantes del análisis de necesidades, permitieron identificar los elementos pertinentes que contribuyen de manera positiva el seguimiento de esta investigación. De primera instancia, se percibe la existencia de una necesidad visible de los aprendientes por desarrollar la lengua extranjera enfocada al área de enfermería. Ellos resaltan, que maximizar las habilidades específicas les permitirá lograr alcanzar una competitividad lingüística en torno a su área.

Del mismo modo, se concluye que los alumnos consideran No solamente necesario desarrollar sus conocimientos de la lengua inglesa a un nivel intermedio, sino desenvolver sus conocimientos de la lengua en relación a su

área laboral, lo cual, les brindará mayores beneficios al verse expuestos en escenarios con una necesidad bilingüe.

A través de los datos cuantitativos y cualitativos, se corrobora que los alumnos adscritos a Licenciatura de Enfermería, Sí consideran el aprendizaje de la lengua extranjera inglés como un elemento importante para lograr un éxito, tanto personal como profesional. El cual les permita alcanzar una competencia lingüística aplicada al área de enfermería. Así mismo, las opiniones e inquietudes de los participantes brindan una apreciación de superación que los motiva a darle seguimiento a la lengua extranjera inglés.

Como motivación profesional, se reconoce una gran demanda laboral en esta zona geográfica actualmente, misma que los obligará gradualmente a crecer y actualizarse dentro de su área, para posteriormente desempeñarse en cualquier institución médica sea esta pública o privada.

Siendo el análisis de necesidades el paso inicial en el diseño de estos cursos, permite usar la información resultante para sustentar una propuesta curricular alrededor del enfoque ESP, con la intención principal de satisfacer las necesidades profesionales que el perfil profesional de enfermería establece.

Se identificó que a través del análisis de necesidades se cumplió con el objetivo general planteado al inicio de esta investigación; el cual tuvo como propósito analizar las necesidades profesionales de los alumnos de la Facultad de Enfermería de la UABC. Este foco de investigación, sirvió para obtener la información que subsiguientemente respaldará una propuesta de contenido teórico y actitudinal; la cual contribuya al desarrollo de la lengua extranjera inglés aplicada a este campo laboral.

También en base a estas necesidades, inquietudes e intereses, se logró identificar el contenido teórico que se considera pertinente usar para apoyar y promover el aprendizaje en este curso; cabe resaltar que dicho esquema temático se respaldó con la orientación de un experto en el área de estudio. Quien sugirió la coherencia y ritmo de cada uno de los temas propuestos, así como la bibliografía necesaria a incluir en lo que será el producto final de esta investigación, al cual se le denomina unidad de aprendizaje.

Por último cabe señalar que esta unidad de aprendizaje contiene una descripción general del contenido temático a utilizarse, así como una descripción del tiempo sugerido en cada uno de los módulos y temas. Este producto final propone un diseño curricular innovador ya que aparte de resaltar los objetivos y las necesidades del aprendiente, se incluyen las competencias a alcanzar dentro de cada módulo y/o actividad a desarrollar en este curso de ESP dirigido a los alumnos de la Facultad de Enfermería de la UABC, Mexicali.

Dentro de esta unidad de aprendizaje se sugieren los materiales y recursos que faciliten el desarrollo idóneo de este curso, así como los criterios de evaluación correspondientes a cada uno de los módulos incluidos previamente.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Finalmente este producto tiene la intención de satisfacer las necesidades, opiniones y demandas de esta área laboral por lo cual se le dará seguimiento a cualquier cambio o adaptación que sugiera mejores resultados para el beneficio de los Futuros practicantes de Enfermería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dudley-Evans, T. y St John, M (1998). *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press.

García Mayo, M.P (2000). English for Specific Purposes. *Discourse Analysis and Course Design* Bilbao: Universidad del país Vasco. ISBN: 84-8373-251-3.

Hutchinson, T. y Waters A. (1987*). English For specific purposes: A learning centered approach.* Cambridge University Press.

Nunan David. (1988). *Syllabus Design*. Oxford University Press.

Universidad Autónoma de Baja California (2006). *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.* Cuadernos de planeación y desarrollo institucional.
http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC.pdf

¿QUÉ SIGNIFICA CONOCER UNA COLOCACIÓN?

Ana Orol González
Universidade da Coruña
ana.orol.gonzalez@udc.es

RESUMEN
Conocer una palabra ya es una tarea compleja, pues conocer una colocación es una tarea todavía más compleja, ya que se trata de una combinación de palabras con unos rasgos propios concretos; además, no hay un acuerdo unánime sobre qué se entiende por colocación. El objetivo de este estudio es dar respuesta a la pregunta que planteamos en el título: ¿qué significa conocer una colocación? y, así, describir qué implica conocer una colocación.
En la elaboración de nuestra propuesta partiremos de los trabajos centrados en las unidades individuales (las palabras) para establecer los puntos en común y los puntos diferenciados entre lo que significa conocer una palabra y una colocación. El conocimiento de los componentes del conocimiento colocacional es imprescindible tanto para la creación de materiales de aprendizaje como para el diseño de herramientas de evaluación del as colocaciones.

Palabras clave: ELE, colocación, conocimiento léxico, conocimiento colocacional

ABSTRACT
Knowing a word is a difficult task, knowing a collocation is even a more difficult tasks because collocations are combination of words with its own features; besides, there are not an agreement about what is a collocation. The aim of this study is to answer the question that we ask in the title: what does knowing a word mean? And, then, describe what involve knowing a collocation.
For the development of our proposal, we depart from the studies focused on simple units (words) for establishing the common and different points between knowing a word and knowing a collocation. The knowledge of the aspects of the collocational knowledge is essential in order to the creation of learning materials and design of measurement tools collocations.

Keywords: ELE, collocation, lexical knowledge, collocational knowledge

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Cuando preguntamos a alguien si conoce una colocación concreta, y responde que sí porque se conoce el significado de sus dos componentes, puede conducir a un error. No siempre la suma de los significados de los elementos de la colocación, como elementos libres, da como resultado el sentido de la colocación. Por ejemplo, si preguntamos a alguien si conoce la colocación *montar en bicicleta* y nos responde que conoce el significado de *montar* ('construir')y el de *bicicleta* ('medio de transporte'), no quiere decir que conozca la colocación. Las colocaciones se caracterizan por su composicionalidad, pero también por su arbitrariedad, de ahí que conocer una colocación no implica solo conocer el significado de sus componentes. En este estudio vamos a describir los componentes que implica conocer una colocación. Seguiremos las pautas establecidas dentro del ámbito de la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras (Nation, 2001; Read, 2011) que describen los componentes que implican el conocimiento de las palabras simples.

Antes de continuar debemos dejar claro qué entendemos por colocación. Según nuestro marco teórico, la lexicología explicativa y combinatoria (I. Mel'čuk, Clas, & Polguère, 1995), componente léxico de la Teoría Sentido-Texto (Mel'cuk, 1997), entendemos las colocaciones como combinaciones de palabras, compuestas por dos elementos (base y colocativo), en el que uno de ellos, la base, selecciona léxicamente al otro, el colocativo, para expresar un sentido dado (Alonso Ramos, 2010; Hausmann, 1998). Por ejemplo, *dar un abrazo*, en donde la palabra *abrazo* selecciona el colocativo *dar* para expresar el sentido 'hacer' frente a otras en las que el sentido 'hacer' se expresa por medio del colocativo *hacer* como en *hacer una carantoña*.

El conocimiento léxico ha sido caracterizado en términos de dos dimensiones: *extensión* y *profundidad* (Laufer & Goldstein, 2004; Read, 2004). Nuestro estudio se enmarca en esta segunda dimensión del conocimiento léxico. La distinción entre estas dos dimensiones tiene una larga tradición, aunque su tratamiento ha sido dispar. Entendemos la extensión como el número de palabras conocidas por un hablante (Nation, 2012), mientras que la profundidad se centra en la calidad del conocimiento y responde a la pregunta en qué grado se conocen las palabras (Webb, 2012). Para la extensión hay una definición consolidada y un amplio abanico de trabajos generalmente aceptados, pero para la profundidad todavía no, lo que dificulta su desarrollo teórico y aplicado. Aun así podemos definir la profundidad como la información que tiene un hablante de una palabra que le permite poder entenderla y usarla (Laufer, 2012).

Organizaré el trabajo en tres secciones. Empezaremos por explicar cuáles son los componentes del conocimiento de las palabras simples y analizaremos el papel que ocupan las colocaciones en el conocimiento del

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

léxico. Después, realizaremos una descripción de los componentes que debe tener el conocimiento de una colocación. Por último, trazaremos unas conclusiones y líneas futuras.

2. CONOCER PALABRAS Y CONOCER COLOCACIONES

2.1 Las palabras

Los estudios sobre la profundidad léxica se han centrado en la descripción de los componentes del conocimiento léxico que implica conocer una palabra. Pese a la diversidad de propuestas que se han avanzado parece haber tres puntos en común en todas ellas: a) conocer una palabra no es únicamente conocer la relación forma-significado (Nation, 2001) b) conocer una palabra implica el conocimiento de diferentes componentes y c) conocer una palabra implica hacerlo desde el punto de vista de la producción y de la comprensión. El punto conflictivo es la elección de los componentes necesarios para conocer una colocación.

Sin duda, ha sido la propuesta elaborada por Nation (2001: 23-59) la que se ha aceptado de forma mayoritaria. En su propuesta enumera nueve aspectos del conocimiento léxico que organiza en tres bloques: forma, significado y uso. El componente relacionado con la forma tiene tres subcomponentes: la forma escrita, la forma hablada y las partes de la palabra. El significado, otros tres: forma y significado, concepto y referentes y asociaciones. Por último, el componente uso también tiene tres subcomponentes: las funciones gramaticales, las colocaciones y las restricciones de uso. De cada componente formula una pregunta cuya respuesta se corresponde con la destreza que se ha de poner en práctica por cada subcomponente del conocimiento léxico. Pero sin duda, su mayor aportación es la dualidad de cada subcomponente estableciendo una versión de producción y otra de comprensión para cada uno de los componentes propuestos. De este modo, los nueve componentes se convierten en dieciocho.

2.2 Las colocaciones

Es indiscutible que las colocaciones forman parte del conocimiento léxico, pero ¿qué papel ha jugado el conocimiento colocacional en los estudios sobre conocimiento léxico?, ¿se trata de un componente más del conocimiento de las palabras o constituye una entidad suficientemente autónoma? El tratamiento de la colocación como un componente más del conocimiento de la palabra y la concepción de la colocación como unidad independiente han sido las dos respuestas que se han dado a estas preguntas. Sin embargo, y tal y como entendemos las colocaciones, pensamos que ninguna de estas dos propuestas es totalmente adecuada. La naturaleza de la colocación como combinación restringida hace que forme parte del conocimiento de una UL y, aunque no sea

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

una UL en sí misma, sí necesita algún tipo de información como combinación.

2.2.1 Dos opciones

El conocimiento de las colocaciones de una palabra es uno de los aspectos del conocimiento de las palabras individuales en la mayoría de propuestas que se han dado. Uno de los problemas es que en cada propuesta tratan el concepto colocación de muy diferente forma. Richards (1976) habla de las asociaciones como un componente de conocimiento léxico entre las que se encontraría las colocaciones, pese a no mencionarlas directamente. Uno de los nueve componentes que Nation (2001) menciona son las colocaciones. Las preguntas que formula en su tabla sí se podrían adecuar a nuestra concepción de colocación (What words or types of words occur with this one? Y What words or types of words must we use with this one?), pero no la explicación que da de ellas: conocer este componente es sinónimo de saber usar la palabra en todos los contextos en que aparece, entendiendo contextos como contextos de uso de la palabra. Se trata de una definición demasiado amplia ya que podría englobar combinaciones que no son colocaciones.

Una segunda tendencia consiste en tratar las colocaciones como unidades léxicas independientes bajo el nombre común de *unidades multipalabra*. Nation y Webb (2011) proponen una adaptación de los componentes del conocimiento léxico de estas unidades por el importante papel que juegan estas expresiones en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, la unidad multipalabra no es sinónimo de colocación, con el término multipalabra engloban un conjunto de secuencias de palabras continuas o discontinuas que coocurren con cierta frecuencia entre las que se encuentran las locuciones, las colocaciones, los *phrasal verbs*, etc.

Entendemos que la primera opción no es incorrecta. Ciertamente, las colocaciones son un componente del conocimiento de las palabras simples, pero hay que decir que esta opción es también incompleta: conocer una colocación implica también el conocimiento de una serie de componentes que atañen a la combinación en su conjunto. La segunda opción no sería correcta, ya que no podemos tratar las colocaciones como unidades léxicas puesto que su significado es composicional (Mel'čuk, 2012); las colocaciones están formadas por dos unidades léxicas, aunque como veremos en el apartado siguiente el peso de una u otra no es el mismo.

3. LOS COMPONENTES DE CONOCIMIENTO COLOCACIONAL

¿Qué información necesitamos para conocer una colocación? Por ejemplo, para conocer la colocación *montar en bicicleta* necesitamos conocer la base de la colocación, *bicicleta* ('medio de transporte de dos ruedas…'); necesitamos saber que para expresar que 'alguien usa la bicicleta para desplazarse' usamos la palabra *montar*; necesitamos conocer la palabra *montar* y necesitamos conocer las particularidades de la colocación, en este caso que el colativo

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

exige la presencia de la preposición *en*. Así, para conocer una colocación necesitamos conocer la unidad léxica que funciona como base, el vínculo fraseológico entre los componentes, la palabra que funciona como colocativo y las particularidades de la construcción. Tomaremos como referencia los componentes del conocimiento de las palabras, descritos por Nation (2001) y los clasificaremos también según se refieran a la forma, al significado y al uso.

3.1 ¿Qué información necesitamos para conocer la base?

Primero, es imprescindible conocer la forma oral y escrita de la palabra que no varía por formar parte de la colocación. Necesitamos saber cómo se escribe esa palabra sin cometer faltas ortográficas y saber reconocerla cuando la escuchamos. Segundo, debemos conocer la estructura morfológica de la palabra ya que en la mayoría de las colocaciones es posible la flexión de la base (*tomar una decisión* y *tomar decisiones*), pero no suele ser posible la derivación de la base. Por ejemplo, de la palabra *decisión* podemos derivar la palabra *indecisión*, mientras que la primera utiliza el verbo *tomar* para expresar la acción, la segunda elige *tener*; *tomamos decisiones* y *tenemos indecisión*, pero no **tomamos indecisiones*.

Tercero, hay que conocer el sentido de la unidad léxica que va a funcionar como base. Se trata de uno de los componentes más importantes del conocimiento de la colocación ya que el sentido de la base como unidad libre se mantiene inalterable en la colocación. Cuarto, las relaciones paradigmáticas de la base también son útiles en el conocimiento de la colocación; saber que se puede *beber una bebida* nos permite saber que se puede *beber vino*, *agua*, *leche* o que un *sentimiento profundo* es un 'sentimiento intenso' y por lo tanto podemos hablar de *pena profunda*, de un *amor profundo* o de un *amor profunda*. Hablamos en este caso de *colocaciones estándar* cuya restricción se aplica a un grupo de bases (Mel'čuk, 2012) y nos permite generalizar una colocación.

Quinto, es útil, también, conocer los rasgos gramaticales de la palabra, aunque no siempre se mantienen en su forma colocacional, en ocasiones el esquema sintáctico de la base lo hereda la colocación; es el caso de la colocación *gritar acaloradamente (a alguien)* o *cometer un crimen (contra alguien)*. En el primer caso, la colocación *gritar acaloradamente* (en la que *gritar* es la base) mantiene sus exigencias gramaticales como, por ejemplo, la preposición *a*. En el segundo, es de nuevo la base (*crimen*) la que exige la presencia de un complemento preposicional con la preposición *contra*.

Sexto, las restricciones de uso, el registro de la base se suele mantener en la colocación, aunque en alguna ocasión la colocación pase a tener otro registro. Por ejemplo, si combinamos el verbo *abrigar* con *confianza* dotamos a la colocación de un registro formal, mientras que si la combinamos con *tener* no (Vázquez Veiga, 2014).

El único componente del conocimiento de la palabra simple que no mantenemos (con respecto a los componentes que implica conocer una

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

palabra) en el conocimiento de la base es el de las colocaciones. Para conocer una colocación no necesitamos conocer las otras colocaciones que se forman con esa misma base; para conocer la colocación *cometer un crimen* no necesitamos saber que también *pagar por un crimen* o *crimen atroz*. Diferente es que para conocer bien la palabra *crimen* sí sea necesario conocer todas las colocaciones en las que *crimen* funciona como base.

3.2 ¿Qué implica conocer el vínculo fraseológico?

Conocer una colocación implica sobre todo conocer el vínculo fraseológico existente entre sus componentes. La característica definitoria de la colocación es su coocurrencia léxica restringida por la que la base controla y determina la elección del colocativo (Alonso Ramos, 2002). Esta característica se traduce en un componente del conocimiento de la colocación imprescindible: el vínculo fraseológico, que consiste en conocer qué palabra selecciona la base para expresar un sentido dado (en producción) y qué sentido aporta el colocativo a la base (en comprensión). Es sin duda el componente que determina si se conoce o no la colocación, tanto si sabes construirlas como si sabes entenderla.

Es necesario saber que la base *bicicleta* elige el colocativo *montar* para expresar que 'utilizar la bicicleta para desplazarse de un lado a otro'.

3.3 ¿Qué se necesita para conocer le colocativo?

Desde el punto de vista de la forma resulta imprescindible, primero, conocer la forma escrita y oral de la palabra que funciona como colocativo que, al igual que ocurre con la base, no cambia por formar parte de la colocación. Segundo, onocer la estructura morfológica del colocativo es relevante en cuanto a la flexión y a la derivación, ya que puede dar lugar a variantes colocacionales. Hay ejemplos claros como el *sol se pone* (nombre + verbo) y *puesta de sol* (nombre de nombre) o *tomar un decisión* (verbo + nombre) y *decisión tomada* (nombre + adjetivo (participio)) o *toma de decisión* (nombre de nombre)

Tercero, el sentido del colocativo es el aspecto más comprometido del conocimiento de la colocación por su diferente grado de autonomía o dependencia semántica (Alonso Ramos, 2002). Podemos diferenciar entre tres tipos de colocativo según su dependencia o autonomía semántica:

a) palabras que solo funcionan como colocativo cuando forma parte de una colocación (UL de coocurrencia única) como *año bisiesto* (Alonso Ramos, 2002; Mel'čuk, 2012)
b) palabras que funcionan tanto en combinaciones libres como en colocaciones, de las que hay dos tipos:
    a. Primero, formas que adquieren un nuevo sentido cuando forman parte de una colocación; es el caso de *café solo*, donde *solo* en combinación con *café* significa 'sin leche'.
    b. Segundo, formas que mantiene el mismo sentido que la forma libre cuando forma parte de una colocación; es el caso de *decir la verdad*, suelen ser casos en los que el colocativo tiene un sentido

muy vago.

Un colocativo es semánticamente autónomo cuando tiene un sentido dado independiente de las UL con las que se combina (la base). Por el contrario, es semánticamente dependiente cuando tiene un sentido condicionado por las UL con las que se combina la base (Alonso Ramos, 2002: 84). Cuando el colocativo es semánticamente autónomo es necesario conocer el sentido de la UL del colocativo. Mientras que en los casos de colocativos es semánticamente dependientes de la base no es necesario conocer el sentido de la UL de la base, pero sí el sentido que la colocación asigna al colocativo.

Cuarto, resulta imprescindible conocer los rasgos gramaticales del colocativo, ya que, del mismo modo que ocurre con la base, la colocación puede heredar estos rasgos. Es usual que el colocativo pierda propiedades que tiene su contrapartida libre y que adquiera otras que no tiene cuando forma parte de la colocación (Alonso Ramos, 2002). Quinto, también tenemos en cuenta las restricciones de uso, por ejemplo, un colocativo vulgar asigna ese matiz a la colocación completa aunque la base sea neutra.

3.4 ¿Qué implica conocer la colocación?

Los componentes del conocimiento derivados de la forma son heredados por este componente del conocimiento colocacional de los otros componentes porque éstos se derivan directamente de las formas de las palabras que funcionan como base y colocativo. Agrupamos los componentes que derivan directamente de la colocación que se refieren al significado y al uso.

Los componentes relacionados con el significado son el sentido del colocativo (en los casos en que éste es semánticamente dependiente) y las relaciones paradigmáticas, componente que comparte con la base. En relación al uso, tenemos en cuenta los aspectos sintácticos y las restricciones de uso que pueden venir determinados por la combinación o por alguno de sus elementos. En cuanto a las colocaciones, es el único componente que no se tiene en cuenta ni en la base ni en el colocativo, pero sí en la combinación. Por ejemplo, las colocaciones encadenadas como *llamar la atención poderosamente*, en donde *poderosamente* es el colocativo de la base *llamar la atención* que a su vez es una colocación.

En la tabla (vid. Tabla I) podemos ver los componentes del conocimiento colocacional desglosados en sus subcomponentes a modo de resumen.

Base	Forma	Forma oral y escrita
		Estructura morfológica
	Significado	Definición
		Relaciones paradigmáticas

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

	Uso	Rasgos gramaticales
		Registro
Vínculo fraseológico		
Colocativo	Forma	Forma oral y escrita
		Estructura morfológica
	Significado	Definición
	Uso	Rasgos gramaticales
		Registro
Colocación	Significado	Definición
	Uso	Rasgos gramaticales
		Colocaciones
		Registro

Tabla I. Componentes del conocimiento colocacional

4. CONCLUSIONES

Podemos concluir que conocer una colocación es un componente más del conocimiento léxico, pero que a su vez implica el conocimiento de una serie de componentes propios y derivados de los elementos que componen la colocación: base y colocativo. Estos componentes son el conocimiento de la base, el conocimiento del vínculo fraseológico, el conocimiento del colocativo y el de los aspectos propios de la combinación. Aunque todos son importantes, el que determina el conocimiento de la colocación es el vínculo fraseológico. El resto de componentes nos permiten conocer en mayor o menor grado la combinación.

La lista de estos componentes del conocimiento colocacional tiene varias funcionalidades prácticas, entre ellas el diseño de test, que nos va a permitir medir cada componente y comprobar cuál es el componente del conocimiento colocacional que supone mayores dificultades para el aprendizaje de colocaciones. Además, el conocimiento de los componentes del conocimiento colocacional es indispensable para la creación de materiales de aprendizaje, tanto de diccionarios de colocaciones como de actividades didácticas.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Ramos, M. (2010). No importa si la llamas o no colocación, descríbela. In Frank & Timme (Ed.), *La fraseografía del S. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán* (pp. 55–80). Berlin.

Hausmann, F. J. (1998). O diccionario de colocacións. Criterios de organización. In *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía* (pp. 63–83). Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro, Xunta de Galicia.

Laufer, B. (2012). Second Language Word Difficulty. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.

Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, *54* (September), 399–436.

Mel'cuk, I. (1997). Vers une liguistic Sens_Texte. Leçon inaugurale (given on Friday January 10th 1997). Collège de France, Chaire internationale.

Mel'čuk, I. (2012). Phraseology in the language, in the dicironay, and in the computer. *Yearbook of Phraseology*, *3*, 31–56.

Mel'čuk, I., Clas, A., & Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

Nation, P. (2001a). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. (2012). Vocabulary Size in a Second Language. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.

Nation, P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: HEINLE CENGAGE Learning.

Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a Second Language* (pp. 209–227). Amsterdam: John Benjamins Publishing Compay.

Read, J. (2011). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quaterly*, *10*, 77–89.

Vázquez Veiga, N. (2014). Marcas de uso en el Diccionario de colocaciones del español. *Zeitschrift Für Romanische Philologie*, *130*(3), en proceso de publicacion.

Webb, S. (2012). Depth of Vocabulary Knowledge. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. esto no está bien citado, falta editor, editorial, etc.

REVERSE TRANSLATION IN ESP TEACHING: A NEW APPROACH FOR A REJECTED METHODOLOGY

María Ortiz Jiménez
Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)
mortiz@nebrija.es

RESUMEN
La traducción siempre ha sido considerada como una labor secundaria incluso en el campo de la enseñanza de lenguas, más aún desde la generalización del enfoque comunicativo y la erradicación de la L1 en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, actualmente están surgiendo voces innovadoras a favor de la traducción como metodología válida para que el aprendiente gane seguridad en un estadio intermedio previo a la asimilación y producción de la L2 o como método evaluador para profesores.

Asimismo, debemos diferenciar entre traducción directa e inversa, sus funciones y potencial aplicación en actividades según el lugar que la L1 ocupe en cada una de ellas. Este artículo intentará demostrar la validez de la traducción inversa como actividad posibilitadora en la enseñanza de Inglés para Fines Específicos, para potenciar la expresión escrita según las características del análisis del discurso especializado como paso previo a la producción textual libre e individual.

Palabras clave: enseñanza de LE, ESP, traducción inversa, escritura, análisis del discurso

ABSTRACT
Translation has always been considered as a secondary craft even in the field of FL teaching, especially after the generalization of the communicative approach and the exclusion of L1 in the learning process. However, some innovative voices are rising in favour of translation as a valid methodology for the learner to gain confidence in an intermediate place for the assimilation and production in L2, or as an assessment tool for teachers.

Moreover, we should distinguish between direct and reverse translation, their respective functions and potential application to activities depending on the position of L1 in each of them. This article will try to show the validity of reverse translation as facilitator activity in the teaching of English for Specific Purposes in order to improve written skills according to the characteristics of a specialized discourse analysis as a previous step to free and individual text production.

Keywords: FL teaching, ESP, reverse translation, writing, discourse analysis

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCTION

Translation in FL teaching? An old issue usually left aside due to its traditionally negative reputation after the generalization of the Communicative Approach but, nevertheless, something always present in class as long as there are always new meanings to unveil. But, are we to consider translation as that inevitable last resource that resolves meaning problems normally on the spot?

Translation is not a mere use of the L1 that looks for immediate solutions related to isolated meanings. Professional translation implies in-depth knowledge of two linguistic systems and the capacity to transfer text meaning from one to the other achieving not only the same communicative aim but also keeping those two systems apart, so that the linguistic interference is kept a minimum.

Moreover, translation as a whole operates in the text level, as the resulting product must be equivalent in every aspect (lexical, grammatical, register, style, etc.) to the original text. The question is whether we are undervaluing what translation really means and missing useful resources to improve written skills in a more multi-perspective, global way, especially when reverse translation (L1>L2) is the chosen modality.

1.1 Translation in FL Teaching. A Bit of History

Translation's "bad fame" in foreign language teaching is not new. Since late 19th century, the rise of new methodologies have determined its rejection and eventual oblivion as a valid teaching tool. Let's briefly review the most important language teaching milestones and translation.

6.1.1 The Grammar-Translation Approach

It was the most common at the end of the 19th century, and easily criticized due to its evident weaknesses in the oral aspect, as Guy Cook points out, for its "emphasis on writing, on grammar, on accuracy" (2010: 9), the same foundations to be found in the teaching of Classic Greek and Latin, from which this approach derived (evidently, no oral or listening skills could be practiced in this field). However, it is considered to be the first method to introduce L2 meaning of words and grammar structures in FL teaching, as grammar learning consisted basically in the application of L2 rules to the translation of texts in L1, and also a very efficient assessment tool for teachers.

6.1.2 The Reform Movement and the Direct Method

Considered as a precedent of Applied Linguistics, the Reform Movement represented the end of the Grammar-Translation as it wanted to reformulate the basic principles of FL learning under the light of the new linguistic theories and scientific advances (especially phonetics), giving importance to spoken

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

language over the traditional written method. This is how L2 also becomes the medium of its teaching, starting a new approach in methodology still valid. This movement, however, understood the functions of translation and tolerated them in class as direct providers of meanings in L1, just because it was "the most convenient and at the same time the most efficient" (Sweet in Cook 2010: 6).

Much more radical were the supporters of the so called Direct Method (or Berlitz Method). Broadly speaking, it basically focused on oral skills (teachers had to be native speakers) and an exhaustive use of the mandatory textbooks, in what could be called "intralingual learning," due to the rejection of any sort of use of L1 in class and, of course, of translation (Cook 2010: 6-7).

6.1.3 The Communicative Approach

Finally, the introduction of the Communicative Approach did not do much in order to reincorporate translation to teaching methodologies or class activities; in fact, it did not even consider such a possibility (Zaro: 1999). As a methodology focused on meaning as long as it enables communication (therefore, grammar accuracy is not so relevant), it is known for leaving aside traditional practices as pattern exercises, drills, error correction and translation, only tolerated to resolve punctual meaning problems.

If we were to sum up, these innovative methodologies have created all over the last century a negative predisposition among teachers towards translation, specified by Alan Duff (1994) in a series of statements tacitly accepted by teachers nowadays: translation is boring, uncommunicative, too much associated with grammar, with no oral production, time consuming and, apparently, the main responsible for the so much feared linguistic interference.

Nevertheless, these statements are becoming a sort of cliché generally accepted by teachers without question, but hiding aspects that are just not true, or denoting a lack of knowledge about what translation really is and its possibilities in FL teaching.

1.2. The notions of professional and pedagogical translation

Whether we like it or not, translation is still used in textbooks (check as an example the Spanish Edition of the well-known *Essential Grammar in Use*, by Raymond Murphy –Cambridge University Press-), and on a daily basis in class.

Albert Vermes, in his article "Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons" (2010) distinguishes between professional and pedagogical translations, being the first one a product in itself and the latter an activity "in which the translated text serves as a tool of improving the (…) learner's foreign language proficiency," as a "means of consciousness-

raising, practicing or testing language knowledge." A logical assumption: in Translation Studies translation is perfectly identified both as a communication act (Hatim and Mason 1992) and as a linguistic process (Enríquez Aranda 2003). The application of such notions to the teaching/learning process is logical. Translation is not a matter of finding meaning equivalents but something more complex implying the identification of lexical and grammatical problems of the original text and the reflection on pragmatic, sociolinguistic, cognitive and semiotic aspects before transferring the text contents from one language to another, so that the final translation fulfils the same functions as the original text constituting a real communication act. The questions to be answered here are to decide when translation activities are appropriate to be carried out by what kind of students.

Going back to Vermes' analysis, he points out that students' translations "are dominated by decoding and encoding processes, and exemplify a kind of semantic translation in which only the referential function of the text is observed" (2010), not far from that primal *wording* phase that "gives you a first approach to the shape and order of the language you are learning" in order to "produce acceptable expressions in the foreign tongue" (Bellos 2011: 114). It is evident the lexical-semantic aspect is the most relevant in early learning stages, but it is not the only one.

As mentioned above, translation is both a linguistic process and a real communication act. Hatim and Mason (1992: 21-22) described the whole (professional) translation process in the following way:

1.- **Comprehension of the original text**

a. Grammatical and lexical setting
b. Access to specialized knowledge
c. Access to intend meaning

2.- Transfer of meaning

a. Lexical meaning
b. Grammatical meaning
c. Rhetorical meaning

3.- Assessment of the target text

a. Readability
b. Conformity according to the generic and discoursal conventions of the target language

The translation approach is somewhat different from the linguistic one as it conveys in one process what is usually taught in separate units. This is why, in our opinion, it is needed a reassessment of the possibilities translation offers to reconsider its positive aspects as a teaching/learning tool.

1.3. Translation in Language Teaching: Supporting Opinions

Let's finish this overview with some new findings and opinions that somehow refute the traditional conception translation has had, showing its perfect integration in communicative activities, depending on the aim to be achieved.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

The leading voice (and also one of the first ones to cover this subject) is Alan Duff, and his much referenced book *Translation* (1989), originally a resource book for teachers in which he proposes different kinds of activities classified in five sections depending on the aspect of translation treated: context and register, word order and reference, time (tense, mood and aspect), concepts and notions, and idioms (intercultural analysis).

Duff is realistic when he acknowledges the influence of the mother tongue in every learner and teacher, no matter the methodological approach used. But, instead of trying to deny it, he declares contrast is good, as "it enables us to explore the potential of both languages" (1989: 6) involved in the learning process. From his point of view, translation activities lead to discussion (involving oral skills) and develop three qualities "essential to all language learning" (1989: 7): accuracy, clarity and flexibility, setting the text as the central learning point.

Guy Cook and his book *Translation in Language Teaching* (2010) can be considered as the most important defendant of translation as a teaching tool: his research includes not only a comprehensive review of translation and its relationship with other teaching methodologies, including Task-based Approach or CLIL, but also a detailed explanation of the basic translation notion of equivalence, regarding its different levels and applying them to well-known disciplines in modern linguistics: meaning, pragmatics, function and discourse analysis, cultural equivalence…, distinguishing also different levels in learners themselves, from beginners paying attention to semantic issues, to advanced students, more concerned about discourse matters. It is especially interesting this diversification of fields, later gathered in a series of different types of activities in the last part of the book.

Nowadays there are many who support this new approach to translation as a teaching tool with their publications, completing the basic trends given by Duff and Cook, like K. Malmkjær (*Translation and Language Teaching,* 1998), Tim Bowen ("Teaching Approaches: Translation as a Language Teaching Tool", n.d.) Radmila Popovic ("The Place of Translation in Language Teaching", 2001) Juan Jesús Zaro ("La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras: estado de la cuestión", 1999) or María Mercedes Enríquez Aranda ("La traducción en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: materiales de estudio", 2003) among others. But surprisingly, it is not so common they consider translation as a double-sided kind of activity which includes direct translation (L2>L1) on the one hand, and back or reverse translation (L1>L2) on the other.

It is the latter we are going to pay attention to, as we consider that, from the teaching non-professional point of view, it could add extra advantages above direct translation

a. due to the position L1 has in the communicative process
b. as setting a contrastive model leading to improve written production in L2

In order to show reverse translation usefulness, we have chosen a teaching background in which the achieved results are expected to be more consistent

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

due to the characteristics of the learners: English for Specific Purposes (Computing Engineering) for Intermediate students (B2+ according to the CEFRL level gradation) studying this career.

2. REVERSE TRANSLATION IN ESP TEACHING

There are several considerations that must be clear before analysing in depth the type of translation activities that can be carried out with ESP students: the choice of reverse translation, the use of specialized texts and the characteristics of English for Specific Purposes related to translation on the one hand, and the concepts of both context and discourse analysis on the other.

2.1 Reverse Translation vs. Direct Translation

As previously stated, the consideration of translation as a teaching tool usually refers to direct translation. Moreover, it seems that reverse translation has even a worse reputation than direct translation both in the professional and didactic fields: as a product, it is something unthinkable as translators see unnatural a translation process in a language different than the mother tongue (in English-speaking countries it is not even considered as a professional activity but a mere method to check a direct translation correctness). As a teaching tool, it usually hides behind direct translation, becoming almost invisible.

Nevertheless, whereas statements against reverse translation seem to be logical from the professional point of view, in the classroom it can offer new possibilities when considered as a process, as professional accuracy is not the final aim but just a communicative one. In fact, it avoids many interference problems as it places the use of the mother tongue at the start of the activity (the comprehension of the original text), rising awareness of both linguistic systems and forcing subsequent production in FL.

2.2 Text and Discourse Analysis

Cook (2010) defines *text* as a language extension considered without the context, and *discourse* as a language extension (oral or written) considered in context, as it determines the correct process of translation, being the main responsible for the selection of the semantic equivalence, register elements or specialization level and, therefore, allowing a complete communication act.

In ESP teaching, discourse analysis through context is given a great importance as it is one of the basis to master the register of a specialized language, becoming one of the major differences that distinguishes it from regular FL teaching. Within this specific area, the use of texts is essential to achieve this goal.

If we take a look to the treatment of texts in regular FL textbooks, we

find that complete texts are usually dedicated to reading-comprehension exercises with rare (or non-existent) connection with writing exercises (normally compositions about personal opinions and experiences, or the reproduction of formal document structures and patterns). There is almost no further work with long texts, and chances are that students perfectly reproduce text layouts using correct grammar, and yet the results are not appropriate as they fail to find the right register due to a lack of previous information or specific models to follow. Reverse translation may help to fill this gap.

2.3 Common Goals of ESP and Translation

English for Specific Purposes is basically the teaching of professional English to specialized students (in our case, their field is Computing Engineering). In other words, it implies the specification of discourse and register patterns through specific syntactic structures, cohesion methods and terminology.

In the introduction to the textbook used in class, it is stated that "IT students need exposure to the full range of IT texts in English. Hence the materials used for practice and production have more specialist content. Problem-solving tasks encourage students to combine their growing knowledge of English with their IT knowledge" (Glendinning and McEwan, 2004: 4). Are we talking about context, register, discourse? It is definitely not far from it.

Reverse translation can be used as a semi-directed kind of activity meant as initial practice of contextual factors: the selection of "closed", specialized source texts in L1 does not mean the repetition of fixed patterns but an individual selection of learnt linguistic elements when producing the translated text in L2.

2.4 Translation in the ESP Classroom: An Example

We have already seen the three positive elements pointed out by Duff (1989) achieved through translation: flexibility, accuracy and clarity. On the other hand, if we are to consider reverse translation as a task, we could diversify the activities and skills involved according to the aspect of the translation process covered. Popovic (2001) proposes:

a. Pre-translation activities: discussions about the topic and terminology learning and practice
b. Translation activities: context and register awareness
c. Post-translation activities: translation comparison and assessment, discussion on linguistic awareness

Our teaching proposal consists of peer comparison and assessment of reverse translations previously made by IT students of the same full text (a LAN operating system textbook). In order to set a plan for it, we are going to adapt both Hatim and Mason's description of the translation process and Popovic's

task proposal according to the actual planning carried out in class in order to test the real use of specialized writing by students:

PRE-TRANSLATION PHASE	1. COMPREHENSION OF A SPECIALIZED SOURCE TEXT (READING) a.- Determining grammar and vocabulary (L1) b.- Understanding the specialized text (L1) c.- Understanding the specialized knowledge/meaning (L1)	ACTIVITIES Reading and checking vocabulary Identifying grammar patterns Documentation based on parallel texts both in L1 and L2
TRANSLATION PHASE	2. TRANSFER (WRITING) a.- Vocabulary (specialized terminology equivalent in L2) b.- Grammar (specialized grammar structures in L2) c.- Rhetoric (specialized rhetoric patterns in L2)	Students translate L1 text into L2 individually, usually as homework.
POST-TRANSLATION PHASE	3. ASSESSMENT OF THE TRANSLATED TEXT (SPEAKING) a.- Readability in L2 b.- Conformity regarding the generic and discoursal conventions of IT in L2 c.- Adaptation of the translation to the specific communicative goal in L2	Assessment of individual translations either in groups or involving the whole class (in turns, students write on the board their versions, which are commented or corrected by the rest of the class and, finally, by the teacher)

Table I: Adapted from Hatim and Mason (1992: 21-22)

CONCLUSION

Translation as a teaching tool has traditionally been considered as a too mechanical system to provide quick solutions to meaning problems in class, involving a little or no effort at all for the students, always passive receivers. Although rejected by the most recent teaching methodologies, the truth is that it has always been present in FL class, and no doubt it offers more didactic possibilities related to its different phases as a process. Besides, when the activities are based on reverse translation, students become more conscious about L2, isolating the two language systems involved when working with them separately.

Nowadays, the start of Translation Studies and their application to

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Discourse Analysis open new and innovative, text-oriented, multi-skill activities and tasks aimed to the introduction of context, register and coherence in FL learning. From our point of view, reverse translation gives students the opportunity to practice these new aspects through the work with real texts altogether with the lexical and grammar contents learnt in class, adding certain amount of freedom and creativity during the translation process which, in fact, represents the first steps towards real communication acts from the discourse point of view.

Bibliographic References

Bellos, D. (2012). *Is That a Fish in your Ear? Translation and the Meaning of Everything*. New York: Farber & Farber.

Cook, G. (2012). *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

Duff, A. (1989). *Translation*. 1 ed. Oxford: Oxford University Press.

Enríquez Aranda, M. (2003). La traducción en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: materiales de estudio. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada 4* (pp. 117-137). [Online] http://institucional.us.es/revistas/elia/4/7.%20enriquez.pdf.

Glendinning, E., McEwan, J. (2002).*Oxford English for Information Technology*. Oxford: Oxford University Press.

Hall, G., Cook. G. (2012). *Own-language Use in Language Teaching and Learning: State of the Art* (pp. 271-308) Cambridge: Cambridge University Press.

Hatim, B., Mason, I. (1992). *Discourse and the Translator*. 3 ed. London: Longman Group.

Kavalianskiene, G. K. L. (2007). Translation as a Learning Tool in English for Specific Purposes. *Kalbotyra, Issue 57* (pp. 132-139).

Pariente-Beltrán, B. (n.d.) *Rethinking Translation in the Second Language Classroom: Teaching Discourse and Text Analysis through Translation to Advanced Students*. [Online] http://people.umass.edu/bparient/Research/CompleteThesis-BeatrizParienteBeltran.pdf

Popovic, R. (2001). *The Place of Translation in Language Teaching*. [Online] www.sueleatherassociates.com/pdfs/Article_translationinlanguageteaching.pdf

Pym, A. e. a. (2013). *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union*. [Online] http://www.est-translationstudies.org/research/2012_DGT/tll.html

Ruiz-Garrido, M., Palmer-Silveira, J. Fortanet-Gómez, I. (Eds.) (2010). *English for Professional and Academic Purposes.* Amsterdam: Rodopi

Vermes, A. (2010). Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies X* (pp. 83-93). [Online] http://anglisztika.ektf.hu/new/content/tudomany/ejes/

Zaro, J.J. (1999). *La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras: estado de la cuestión*. [Online] http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeooii/actas99-00/traduccion.htm

DIVERSITY IN BILINGUAL EDUCATION: LESSONS FROM EXPERIENCE AT UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Ana Otto
Universidad Europea de Madrid, UNED
anaotto@madridsur.uned.es

.

RESUMEN
El objetivo de este taller fue ofrecer a los profesores participantes un marco teórico, así como algunos ejemplos prácticos de los retos de la escuela inclusiva y la realidad de la diversidad en las aulas bilingües españolas. En primer lugar, a los participantes se les presentaron algunos de los problemas que se encuentran en el aula bilingüe. En segundo lugar, aprendieron a reconocer su propio estilo de aprendizaje y reflexionaron sobre la necesidad de contemplar las inteligencias múltiples y promover la inteligencia creativa. Por último, los participantes trabajaron en grupo para tratar de discernir algunas soluciones prácticas, y debatieron sobre la creación de entornos inclusivos en los que los diferentes estilos de aprendizaje y capacidades enriquezcan los contextos de educación bilingüe.
Palabras clave: taller, educación bilingüe, atención a la diversidad, inteligencias múltiples.
ABSTRACT
The aim of this practical workshop was to offer teachers a theoretical framework and some examples of best practice on the challenges of inclusive school and diversity in bilingual education in Spain. Firstly, participants were confronted with the main problems they usually have to face in the bilingual class. Secondly, they learned about their own teaching style, and the need to address multiple intelligences and foster creative intelligence. Finally, participants made guesses at possible solutions in group work, and reflected on the importance of creating inclusive environments where all learning styles and different capabilities can enrich bilingual contexts.
Key words: Workshop, Bilingual Education, diversity, Multiple Intelligences.

1.INTRODUCTION

Cristina is a novice Primary teacher in Castilla-La Mancha (Spain). She finished her degree in Primary Education a couple of months ago, she majored in English and completed a CLIL module at university. She is now working as a substitute teacher in a small town in the province of Toledo but she will soon find out that working in a Bilingual School requires more than simply teaching one or two subjects through English. Teachers know that the most important challenge to cope with is paying attention to diversity in order to assist, motivate and integrate weak, disruptive and bright students into the system (García López & Bruton, 2013). In fact, despite efforts by educational institutions to improve initial and in-service training, teachers often find them

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

insufficient (Ball and Lindsay, Alejo and Piquer, Halbach, 2010) probably due to the fact that the reality in the Bilingual class goes exceeds language and content competence. The initial idea for this workshop arose when I started teaching a Masters' Degree on Bilingual Education at Universidad Europea de Madrid (UEM). The Masters' was implemented in 2013, and in its first edition 14 students enrolled the program. The limited number of students allowed us teachers to offer a very practical approach where everyone participated in class debate which undoubtedly, proved beneficial for both students' progress and formative assessment. From October to June, students received theoretical and practical instruction about several subjects dealing with bilingual education. Module VI: "Managing Bilingual Centers and Diversity" was offered at the end of the Program when students had already received lots of information about CLIL, Didactics and Language Culture and Identity, among others. It aimed to offer students a general but practical view about how Bilingual Schools are managed, and what really happens in a bilingual class. In this context, one of the most interesting and controversial topics from the beginning was inclusive school or how to deal with diversity in the Spanish scenario. In fact, some of the students expressed their concern about how difficult daily practice can be when they need to deal with diversity. Consequently, they asked for a practical session where they could discuss their views on the topic so as to create a bank of resources and support each other. Taking Cummins' theoretical framework for minority students as a starting point, the teachers' perception and their suggestions were presented in the workshop in order to reflect on how to implement multiple intelligences and creative intelligence theory in the bilingual class, deal with special educational needs, and to suggest what we consider good practice in 21st century Bilingual Schools.

2.THEORETICAL ASPECTS LINKED WITH PRACTICAL ACTIVITIES:

As an introduction to this practical workshop, the teachers gathered for group discussion and reflected upon the following questions dealing with diversity in today's Bilingual Education:

ACTIVIT 1: WHAT ARE THE MAIN PROBLEMS WE TEACHERS DEAL WITH IN TODAY'S BILINGUAL CLASSES?

Think about:

- *Primary/Secondary.*
- *Number of students per class.*
- *Relationships with families.*
- *Working with language assistants.*
- *Working with other departments.*
- *ACNEE, different needs in the bilingual context.*
- *Add your own!*

The Council of Europe stresses the fundamental right of all students to achieve a high quality education which includes support for the development of multilingual and intercultural competencies. Besides, if under-achievement is

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

concentrated among minorities and impoverished conditions, as Cummins (1989) points out, there is an urgent need to improve classroom interaction between teachers and students and teachers and families.

The following activity was meant to introduce Gardner's Multiple Intelligences Theory and offer a practical approach. For that purpose, as I consider it is important for all learners to know their own learning style, participants were asked to have a look at a test

> *ACTIVITY 2: YOUR OWN LEARNING STYLE: DISCOVER YOUR TRUE COLORS!*
> http://www.lkdsb.net/program/elementary/intermediate/di/files/stu2.pdf

After a brief discussion on the topic, most agreed that recognizing their learning style(s) would make them aware of the one (s) they tend to favour in class, and could possibly make them more respectful of others' preferences and different abilities. The underlying principle in Gardner's theory is recognizing intelligences from the different abilities individuals have. In exploiting Multiple Intelligences in the class, students benefit in that:

- they learn how to develop their potential qualities;
- they learn to recognize them, put them into practice and overcome difficulties;
- learning about other intelligences they may have fosters self-esteem.

The next step in the workshop was to watch a short video about the implementation of Gardner's Multiple Intelligences theory, the case of Smartville. In this Multiple Intelligence Academy in Georgia, the question is not "How smart are you?" but "How are you smart?".

ACTIVITY 3: HOW ARE YOU SMART?
http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-immersion-enota-video
Watch the video and comment your views with the class.

After watching the video, the teachers engaged in a fruitful debate about possible ways of implementing Multiple Intelligences in their CLIL lessons and activities. After that, they read some teachers' opinions on their use of Gardner's theory.

ACTIVITY 4: READ THE TEACHER'S COMMENTS BELOW AND COMMENT IT WITH YOUR PEERS. CAN YOU THINK OF ANY (SIMILAR) ACTIVITIES FOR YOUR GROUP(S). WHY DOES THIS TEACHER MENTION BLOOM'S TAXONOMY? WHY IS IT IMPORTANT IN BILINGUAL EDUCATION?

> *"I have spent a great deal of time considering this area. My students' needs are changing since I first started teaching and I believe that we have to address this change in the classroom. I give multiple choices of assignments for grades, which take into consideration the different*

intelligences. Each class session I prepare a hands-on activity (kinesthetic), a lecture (hearing), a Powerpoint (visual) introspection and evaluation, and group discussion (social). I also plan a nutritional snack for the three-hour class. During the course I emphasize each area, and also test students for their preferences. I use Blooms Taxonomy for depth and I use poetry for emphasis. I also include music. I mix the traditional approach with an experiential approach. I read the students' evaluations each week and then change the next class with my students' responses in mind. I am always searching for research and ideas. I want the class to be educational, interesting, and fun". (Retrieved from *www.edutopia.org/sage-advice-**multiple**-intelligence)*

3.FROM THEORY TO PRACTICE: THE TASK.

Once the students dealt with some theoretical aspects and their practical application, it was time for them to complete the hands-on activity or final task. The task was initially designed as a natural follow-up activity which came after discussion on the challenges of inclusive Bilingual School in the Masters' sessions.

THE TASK: YOUR TURN!

You are the coordinator of the Bilingual Program at a Primary/Secondary School. One of your main tasks and concerns deals with meeting diversity so that no student is left behind. In collaboration with the School Management Staff and the Educational Support Team, design a plan for inclusion. The motto is:"Inclusive School: Bilingual Education for Everyone". You should take the following factors into account: The main features of the school, human and material resources, students and families.

Finally, the students were given the opportunity to share their views with their peers and the students' proposals in the Masters'.

4. CONCLUSION AND MY STUDENTS' "MODEST PROPOSAL".

As it has been demonstrated in this session, despite education policies and school efforts to compensate for differences, diversity is still a reality in today's bilingual education. Ranging from literacy problems to learning disabilities, special educational needs, disruptive students and different levels of foreign language competence, we can conclude that more effort has to be made in order to adapt materials and methodology to all students' abilities and learning styles.

The following measures by my students at the Masters' on Bilingual Education were presented to the participants in the workshop as a code of practice or a "modest proposal":

- Collaborative work and Project Work.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

- Activities design and adaptation of materials.
- The help of the language assistant.
- Implementation of Multiple Intelligences in the class.
- Participation in other plans and activities outside the class.
- School Unions.
- Technologies favouring other types of approach and collaborative work: blogs, wikis, platforms, virtual and digital resources, etc.
- Use of authentic materials.
- Multi-level tests.
- Departments working in collaboration in order to establish the same criteria.
- Content and language teachers working in collaboration with the Educational Support Team.

The author is extremely grateful to all her devoted students in the Masters' Degree on Bilingual Education (UEM) for their valuable contributions and enthusiasm.

REFERENCES

ALEJO, R. & PIQUER RUIZ, A. (2010). "CLIL Teacher Training in Extremadura: A Needs Analysis Perspective", in Lagasabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing: 219-242.

BAKER, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education.* Bristol: Multilingual Matters.

BALL, P. & LINDSAY, D. (2010) "Teacher Training for CLIL in the Basque Country: The Case of the Ikastolas- In Search of Parameters", in Lagasabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing: 162-181.

GARCÍA LÓPEZ, M. & BRUTON, A. "Potential Drawbacks and Actual Benefits of CLIL Initiatives in Public Secondary Schools", in ABELLO-CONTESSE et al (eds.) (2013). *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience*. Bristol: Multilingual Matters: 256-272.

HALBACH, A. (2010) "From the Classroom to University and Back: Teacher Training for CLIL at the Universidad de Alcalá", in Lagasabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing: 243-256.

"Las inteligencias múltiples y la escuela inclusiva". Fundación Mapfre. Available from www.orientacionandujar.es/.../LAs-inteligencias-multiples-y-la-escuela-in.

"Sage Advice: Teaching to a Diversity of Abilities". Available from Edutopia *www.edutopia.org/sage-advice-**multiple**-intelligence*

IMPORTANCIA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA CREACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL AULA DE FLE

Cristina París Álvarez
Colegio Nuestra Señora de Rihondo
Universidad Autónoma de Madrid
cristina.paris.alvarez@gmail.com

RESUMEN:
La experimentación, realizada con alumnos de 4º de la ESO de un Colegio privado de la Comunidad de Madrid, se enmarca en la reflexión y la investigación sobre la enseñanza de las lenguas y la utilización de las TICS. El planteamiento consistía en saber en qué medida la elaboración de un material didáctico mediante diferentes soportes podía representar una vía enriquecedora para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Hemos utilizado recursos visuales para trabajar dos períodos: la Edad-Media y el Siglo XX. El material presentaba las dos épocas literarias mediante tres etapas evolutivas: una evaluación inicial de los conocimientos previos de los alumnos, una etapa de adquisición de los conceptos literarios importantes y una evaluación final culminando con las producciones de los alumnos. Este material didáctico progresivo y dinámico conlleva la elaboración de cuestionarios y actividades que han permitido fomentar la participación de los alumnos en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

Palabras clave: didáctica de las lenguas, inserción de actividades, TICS.

ABSTRACT
As part of didactics research, we create a material containing a collection of texts using TICS for students in 4º ESO. We wanted to show the importance for the teacher to create his own material in order to increase and improve the French learning process. We used audiovisual media to present two ages: Middle Ages and Twenties Century by the most representative literature. Each age appeared in the material using a similar structure: previous evaluation of student's knowledge, activities to introduce important concepts and a final evaluation with the students' writing productions. The material is dynamic and creative because the questionnaires and the activities provoke the students' involvement in their learning process.

Keywords: didactics, TICS, activities' creation.

1. Aspectos teóricos y creación del material

Para realizar un material didáctico vinculado con la transmisión de competencias lingüísticas y culturales, es preciso delimitar las épocas y los

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

temas que se podrían tratar en clase teniendo en cuenta una perspectiva motivadora y creativa para los alumnos. Además, es importante reflexionar sobre los conceptos didácticos que han dirigido dicho material. Hemos realizado un material que retoma los conceptos presentados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y que parte de una dinámica de competencia comunicativa. Para favorecer la interacción y la comunicación en el aula, necesitamos crear un material que incite a los alumnos a participar de forma activa en su aprendizaje. Para involucrarlos, podemos partir de sus centros de interés o de actividades que van a conducir a una situación de comunicación dentro del aula. Un eje motivador e innovador consiste en utilizar las nuevas tecnologías y los documentos auténticos para trabajar las distintas competencias. Recurrir a documentos auténticos permite acercar a los alumnos a autores y textos franceses y francófonos para profundizar sus conocimientos lingüísticos y culturales. Para desarrollar ese conjunto de competencias, hemos elegido dos períodos literarios con características muy distintas y que presentan gran interés tanto en el contenido presentado como el trabajo de la forma.

El aula de FLE debe favorecer las interacciones pero debe esencialmente permitir el desarrollo de estrategias y de competencias en el alumno. Trabajamos las competencias vinculadas con el soporte escrito y con los aspectos culturales de cada período literario. Respecto a las estrategias, podemos citar la definición del concepto de « estrategias de aprendizaje » en el contexto de la lengua extranjera: « Establecer vínculos entre elementos nuevos con los conocimientos anteriores, realizar asociaciones intra-linguales con el objetivo de comprender o producir enunciados »[1]. De ese modo, el desarrollo de la estrategia supone el establecimiento de un diálogo con los contenidos adquiridos previamente en los alumnos y fortalecerlos. Sophie Moirand, define el término « micro-estrategias » como un elemento que permite estructurar « los procesos de enseñanza/aprendizaje facilitando la producción de enunciados en situación de comunicación »[2]. Pone de realce las micro-estrategias siguientes: estrategias de comunicación (en los trabajos grupales), estrategias de creatividad en el lenguaje, estrategias que facilitan la afectividad y las interacciones (en los « jeux de rôle ») y las estrategias vinculadas al auto-aprendizaje en lo que denomina « el trabajo individual auto-gestionado ». Asimismo, cabe señalar la importancia de actividades de tipo « ejercicio » que deben formar parte del desarrollo del aula de FLE. Los ejercicios son esenciales para fijar las estrategias desarrolladas en el aula de lengua extranjera. Los ejercicios mencionados por Sophie Moirand sugieren la puesta en marcha de operaciones y técnicas importantes. Mencionaremos los ejercicios y las operaciones, desarrolladas en la adquisición y en la utilización de estrategias:

- « Ejercicios de localización »: Operaciones de identificación.
- « Ejercicios de recomposición »: Operaciones de clasificación.
- « Ejercicios « lacunarios »: Operaciones de relación.
- « Ejercicios pragmalingüísticos »: Operaciones de enunciación.

- « Ejercicios de narración »: Operaciones de localización espacio-temporal.

Nos damos cuenta de la riqueza y de la diversidad de estrategias que podemos trabajar en el aula de FLE y por eso hemos potenciado los distintos tipos de ejercicios en el material creado. El aula de FLE se define, pues, por la gran variedad de recursos utilizados que permiten la adquisición de competencias, estrategias y técnicas aplicables no solo en la lengua extranjera sino también en las demás materias estudiadas por el alumnado. Además, estos recursos permiten favorecer el uso de la lengua extranjera en el aula.

Claudette Cornaire, en su estudio *La lectura en didáctica de las lenguas*, menciona tres categorías de estrategias para la lectura: las estrategias metacognitivas, las estrategias cognitivas y las estrategias afectivas. Las primeras designan la participación del alumno en su proceso de aprendizaje (reflexión, planificación, evaluación del progreso…). Las segundas designan « la tarea que realizar » y la relación entre el estudiante y el material pedagógico. Las estrategias socio-afectivas se basan en los intercambios y en la interacción con el docente y con los demás estudiantes. Asimismo, la autora menciona dos estrategias complementarias a la hora de realizar la lectura de un texto: las estrategias mnemónicas et las estrategias compensatorias. Las primeras se definen en estos términos: « las estrategias mnemónicas serían técnicas que pueden ayudar al alumno a conservar de memoria una nueva información y volver a encontrarla eventualmente »[3]. Como ejemplo de estrategias mnemónicas, la autora pone de hincapié el hecho de subrayar las ideas importantes de un texto o elaborar tablas que reúnan dichas ideas. Las segundas se construyen al facilitar al alumnado el recurso a « muletillas » para moderar la falta de conocimientos. Deducir el significado de un término por el contexto y/o cotexto forma parte de las estrategias compensatorias.

En la creación del material, hemos podido desarrollar las diferentes estrategias mencionadas ya que los textos propuestos a los alumnos se acompañaban de cuestionarios (con preguntas de relación, localización, narración…) y de ejercicios grupales e individuales que desarrollaban las distintas competencias (competencia de autonomía en el aprendizaje, competencia de aprender a aprender, competencia cultural e intercultural). Los diálogos con el docente y con los demás alumnos permitían a todos relacionar los distintos conocimientos y garantizar la comprensión global de todos los conceptos estudiados. El procedimiento consistía en presentar dos épocas literarias mediante tres etapas evolutivas: una evaluación inicial de los conocimientos previos de los alumnos, una etapa de adquisición de los conceptos literarios importantes ("fin amore", "canción de gesta", "amor cortés" para la Edad Media y "surrealismo", "dadaísmo", "cadavre exquis" y "calligramme" para el Siglo XX) y una evaluación final culminando con las producciones individuales y colectivas de los alumnos. El material didáctico presentaba imágenes y fragmentos de obras, extraídos de páginas webs que permitían representar de forma dinámica cada concepto literario explicado en el aula. La utilización de elementos audiovisuales, como el recurso a los

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

caligramas, ha sido una base muy interesante para trabajar la creatividad y la producción escrita. Así pues, los alumnos han podido realizar composiciones medievales y modernas partiendo de un material progresivo y dinámico.

2. Desarrollo de las actividades propuestas

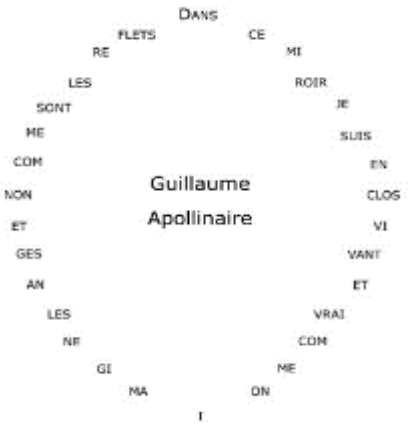
La creación del material propuesto suponía, también, la integración de varios factores importantes: el nivel lingüístico de los alumnos, el conocimiento previo sobre los temas que se van a tratar y los centros de interés que puedan tener. El material elaborado conlleva la utilización de soportes TICS para suscitar motivación e interés en los alumnos. La necesidad de trabajar varias competencias supone la creación de diferentes tipos de actividades. El material didáctico presenta imágenes y fragmentos de obras sacadas de páginas webs que permitían representar de forma dinámica cada concepto literario explicado en el aula. Para desarrollar la comprensión y la producción, hemos utilizado una página web en la que *La Chanson de Roland* aparecía en forma de cómic, lo que nos permitía fomentar la imaginación de los alumnos, trabajar con ellos las inferencias y los diálogos en grupo. Asimismo, el material permitía ordenar los acontecimientos, relacionar textos a imágenes y dialogar sobre la Edad Media y la canción de gesta así como su relación con los textos españoles representativos de dicha época, como *El Cid Campeador*.

Figura 1 : Imágenes sacadas de la página web para la elaboración del material.

En cuanto a la literatura del siglo XX, hemos seguido un patrón similar para trabajar la comprensión y la producción. Hemos utilizado las TICS con los caligramas del poeta Apollinaire y los caligramas de artistas españoles y latinoamericanos. Con estas imágenes sacadas de diferentes páginas webs, los alumnos han elaborado su propia definición del término "caligrama", describiéndolos y analizando el vinculo entre el significado del texto y su representación visual. Los trabajos en grupo han permitido instaurar un diálogo interactivo entre los alumnos y han favorecido la reflexión sobre las influencias literarias en esas dos épocas.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Para desarrollar las competencias de comprensión y producción escritas, en la parte relativa a la Edad Media, hemos presentado diferentes versiones de la canción de gesta (en verso y en prosa) para trabajar el texto y sus variantes. Así, los alumnos han podido crear unos versos para contar el final de la obra, presentado a través de las imágenes del cómic. En cuanto a la literatura del siglo XX, hemos trabajado esas competencias utilizando documentos auténticos como definiciones relativas a la técnica del "cadavre exquis" y fragmentos del texto de André Breton *El Manifiesto del Surrealismo.* Los alumnos tenían que reflexionar e identificar los términos claves que definen el surrealismo y la escritura automática para aplicarlos y realizar en grupo un poema a partir del concepto del "cadavre exquis". Asimismo, tenían que realizar un caligrama para presentarse, utilizando como ejemplo el caligrama "Le Miroir" (El Espejo) de Apollinaire.



Estas actividades han permitido desarrollar otras competencias como las competencias culturales e interculturales en el aula ya que instauraban comparaciones entre los textos literarios y sus características en ambas épocas. Así pues, los alumnos podían referirse a sus conocimientos previos para comprender y reflexionar sobre las similitudes de los diferentes textos presentados y sobre el concepto de influencias literarias entre diferentes países.

El material propuesto presenta actividades de reflexión, de identificación de informaciones, de producción (grupalmente o individualmente) y de conversación. Además, los documentos utilizados se acompañaban de cuestionarios de distintos tipos (preguntas de tipo test, preguntas abiertas, encuestas…) para ayudar a la comprensión y para impulsar el diálogo entre los miembros de los diferentes grupos. Los cuestionarios permitían también reflexionar sobre los textos en sí: su significado, su grado de complejidad y las palabras claves que ayudaban a su comprensión. Además, hemos introducido cuestionarios específicos para que los alumnos reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, sobre las actividades y los documentos que más les han ayudado.

3. Evaluación y resultados de la experimentación

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Para evaluar la experimentación, hemos utilizado diferentes técnicas y hemos valorado de forma positiva la participación activa de los alumnos. El estudio *L'évaluation en FLE* de Caroline Veltcheff y Stanley Hilton propone una evaluación del aula de lengua extranjera por competencias, por niveles y según los momentos de aprendizaje. El estudio toma como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas lo que supone el tratamiento de cuatro competencias esenciales: leer, escuchar, hablar y escribir. Era, pues, interesante, poner en marcha una evaluación que recoja los distintos elementos del Marco. Además de estos aspectos, conviene valorar las actitudes del alumno en su proceso de aprendizaje: su participación activa, su autonomía en la realización de tareas grupales y/o individuales, su integración en el grupo. Se deben evaluar las distintas competencias para cerciorarse de la evaluación del alumno y focalizar sus aptitudes y dificultades.

La evaluación debe ser continua y formativa. Para que la evaluación sea continua, conviene tomar en cuenta las diferentes actividades para cada período literario. Cada etapa constituye un bloque de contenidos que el alumno debe adquirir. Así pues, la evaluación puede ser cuantitativa o cualitativa. Conviene valorar las propuestas de los estudiantes para realizar la tarea, para observar su participación y su reflexión respecto a su proceso de aprendizaje. Estos aspectos se evaluaban de forma cualitativa mediante la observación directa y los apuntes del docente en cada sesión. En cambio, los cuestionarios se evaluaban de forma cuantitativa y cualitativa para guiar a los alumnos en la adquisición de los conceptos claves de cada período.

La elaboración de objetivos, contenidos y criterios de evaluación permiten estructurar el material creado y el proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos elementos, nos han permitido elaborar actividades para evaluar a los alumnos y al material propuesto. En la creación de un material, el docente debe evaluar su propio trabajo y analizar las actividades para saber cuáles han sido determinantes y cuáles podrían mejorarse para transmitir de forma óptima los contenidos elaborados.

Para evaluar la experiencia, era preciso tener en cuenta varios factores: el nivel previo de los alumnos, su participación durante las actividades, su esfuerzo en la presentación de discursos orales y escritos. Estos factores se podrían evaluar observando a los alumnos durante el desarrollo de las actividades. Observar los grupos y la interacción entre los miembros de los grupos permite al profesor evaluar la participación de cada uno en su proceso de aprendizaje. La evaluación debe tener en cuenta la experiencia en su globalidad y no solo la producción final de los alumnos. Los cuestionarios de cada parte permiten evaluar la comprensión de los alumnos frente a la comprensión de los documentos. En cada parte, se establecen un diálogo entre los diferentes grupos y un diálogo con el profesor a modo de corrección. De ese modo, los alumnos pueden seguir con las demás partes con las mismas informaciones. Esta parte permite a los alumnos realizar una auto-evaluación y confrontar las inferencias propuestas durante el desarrollo de las

actividades. A continuación, una tabla recogiendo los datos de los cuestionarios iniciales, con un máximo de 26 puntos.

RÉSULTADOS – CUESTIONARIO EDAD MEDIA

MEDIA	**14- 19**	**+/= 20**	**>20**
2	11	6	0

RÉSULTADOS – CUESTIONARIO SIGLO XX

< MEDIA	**MEDIA**	**15-20**	**>20**
5	3	10	0

Podemos observar que la mayoría de los alumnos tienen conocimientos de los períodos propuestos y pueden definir los conceptos importantes a partir de los documentos.

Las dificultades que han surgido están vinculadas con la heterogeneidad del grupo y el absentismo de algunos alumnos. Sin embargo, hemos tenido en cuenta todas las actividades y las producciones de los alumnos aunque no hayan realizado todas las etapas. Era necesario integrar a los alumnos y hacer que recuperaran el hilo conductor del período literario. De hecho, los alumnos ausentes lograron integrarse y participar de forma activa en las actividades grupales. Esta actitud permite crear un ambiente de respeto y de ayuda entre los miembros del grupo y no marginar a esos estudiantes para que todos tengan un acercamiento a la cultura y al diálogo intercultural.

La evaluación tiene en cuenta las producciones finales de los alumnos como un elemento que cierra el aprendizaje del tema propuesto. Es interesante evaluar no solo el resultado escrito sino también la presentación oral de dichos trabajos. Realizar trabajos en grupo es un elemento realmente motivador ya que tienen que estructurarse y determinar el papel de cada miembro. Los resultados de la experiencia han demostrado que los alumnos han entendido los conceptos estudiados durante las actividades. En efecto, las respuestas de los cuestionarios y las producciones de los alumnos muestran que la mayoría de ellos han podido identificar, definir y aplicar los diferentes conceptos estudiados en cada periodo literario.

Los versos y los caligramas propuestos por los alumnos muestran su interés y su creatividad. Es un aspecto importante a tener en cuenta, los alumnos participan de forma más activa cuando se trata de llevar a cabo tareas que necesiten creatividad, innovación y el uso de las TICS. Los resultados han sido, pues, muy positivos y han permitido reflexionar sobre la inserción de un material que utilice tanto las TICS como los documentos auténticos y que llegue a transmitir conceptos lingüísticos y literarios relacionados con ambas culturas.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Figura 2: Ejemplos de producciones de los alumnos.

Los caligramas propuestos muestran una preocupación por la forma y el contenido. Han logrado aplicar los conceptos estudiados en sus producciones utilizando la lengua extranjera.

A modo de conclusión, podríamos decir que la creación de un material didáctico por el profesor permite completar y enriquecer la enseñanza del francés como lengua extranjera. El enriquecimiento se debe no solo al uso de las TICS o de los documentos auténticos sino también al establecimiento de un diálogo dentro del aula y entre las diferentes culturas. Este material didáctico requería partir de los conocimientos previos y de los conocimientos transversales de los alumnos para establecer un diálogo entre la cultura materna y la cultura de la lengua extranjera. Así pues, hemos utilizado sus conocimientos sobre el referente medieval *El Cid Campeador* y sus conocimientos sobre grandes artistas españoles del Siglo XX de modo que pudieran reflexionar sobre las obras y las representaciones de artistas franceses y francófonos. La elaboración de cuestionarios y actividades a partir de páginas webs ha permitido establecer un diálogo entre culturas y fomentar la participación de los alumnos en su proceso de enseñanza/aprendizaje. En efecto, la evaluación de la experiencia ha sido positiva y enriquecedora ya que los alumnos han trabajado las distintas competencias con un material que ha suscitado curiosidad, creatividad y motivación.

NOTAS

1 Cyr, Paul, *La Stratégie d'apprentissage*, Paris, Clé International, 1998.
2 Moirand, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990, p.57-58.
3 Cornaire, Claudette, *La lecture en didactique des langues*, Centre Éducatif et Culturel INC., Anjou (Québec), 1991, p.43

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

APOLLINAIRE, Guillaume, *Calligrammes,* Edition Gallimard, Paris, 1966 www.enseignons.be/upload/.../11-02-10prepacalligrammes2.doc

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Paris, Conseil de l'Europe/Éditions Didier, 2001.

CORNAIRE, Claudette, *La lecture en didactique des langues*, Anjou (Québec), Centre Éducatif et Culturel INC., 1991.

CYR, Paul, *La Stratégie d'apprentissage*, Paris, Clé International, 1998.

MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

MOIRAND, Sophie, *Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé International, 1979.

VALPIERRE, *La Chanson de Roland,* Edition Pocket Jeunesse, Paris, 2005. http://lachansonderoland.d-t-x.com/pages/FRpage06.html

VELTCHEFF C., HILTON, S., *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette livre, 2003. http://inventin.lautre.net/livres/Manifeste-du-surrealisme-1924.pdf

LOS ENFOQUES PLURALES EN LA ENSEÑANZA PLURILINGÜE DE LAS LENGUAS

Marta Peláez Torres
Universidad de Vigo
martapelaez@uvigo.es

RESUMEN
Las lenguas no deben considerarse compartimentos estancos y aislados sino sistemas que se retroalimentan y completan; por ello, las metodologías de enseñanza deben ser también cómplices de esta relación, especialmente ahora que vivimos en un contexto tan plural. De hecho, en la investigación previa realizada se pone de manifiesto la insuficiencia de los métodos hasta ahora empleados, deficitarios en el momento de cubrir las necesidades plurilingües actuales.

El estudio y análisis de unos recientes enfoques plurales revela que estos, además de ser capaces de afrontar el nuevo reto, se yerguen como alternativas eficaces y aplicables a la diversidad lingüística y cultural en el aula: la *intercomprensión*, la *didáctica integrada de las lenguas*, el *éveil aux langues* y el *enfoque intercultural*. Estos cuatro métodos promueven un proceso de enseñanza en el que no solo es importante la lengua extranjera sino también la lengua materna de los alumnos u otras lenguas próximas.

PALABRAS CLAVE: diversidad lingüística y cultural, enseñanza de lenguas, enfoque, plurilingüismo, conciencia lingüística

ABSTRACT
Languages should not be considered as closed, isolated compartments but as self-reinforcing systems; hence, teaching methodologies must show this relationship as well, especially now that we live in an increasingly plural context. In fact, it was shown in the previous research that we conducted that methods used so far remain insufficient to meet the current multilingual needs.

The study and analysis of some recent plural approaches shows that, apart from being capable of meeting the new challenge, they can work as effective and applicable alternatives to linguistic and cultural diversity inside the classroom: *intercomprehension, integrated didactic approach to different languages, awakening to languages, and intercultural approach.* These four methods foster a teaching process in which not only is the foreign language important but also the mother tongue of students and any other related language.

KEYWORDS**:** cultural and linguistic diversity, language teaching, approach, multilingualism, linguistic awareness

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Introducción

La diversidad lingüística y cultural no debe entenderse como un fenómeno característico e identificador de la época en la que vivimos. Desde siempre en la historia de la humanidad han existido estas relaciones entre lenguas y culturas que, de un modo u otro, se han ido abordando, en el ámbito educativo, mediante metodologías diversas y unas más acertadas que otras. Sí es cierto que, recientemente, la afluencia de intercambios ha aumentado considerablemente por causas como la globalización, los fenómenos migratorios y, a nivel continental, la preocupación por la integración europea. Por este motivo, instituciones y gobiernos concuerdan en la necesidad de tratar esta situación, que no problema, desde una visión positiva y beneficiosa para todos. Se esfuerzan por presentar la pluralidad lingüística y cultural como un hecho enriquecedor y grato que debemos aprovechar.

Sin embargo, la situación actual, especialmente a nivel educativo, está todavía lejos de conseguir tal idílica realidad. Las metodologías empleadas no están capacitadas, de momento, para tales deseos institucionales y hay un extendido desconocimiento sobre las alternativas existentes, de haberlas. Seguimos enzarzados en un enfoque «bi-etnocéntrico» en el que se enseña la lengua y cultura dominante a nivel local y la lengua y cultura dominante a nivel global.

La curiosidad por constatar esta extendida hipótesis que acabamos de retratar nos lleva a realizar una pequeña investigación sobre la situación actual a nivel de aula, cuyos detalles explicamos a continuación.

Investigación previa

La praxis de dicha investigación se llevó a cabo en la ciudad de Vigo en el año 2013. En ella se procedió a la entrevista, abierta y grabada, de 20 profesores de distintas áreas de conocimiento, habiendo sido esto último así planeado para comprobar si las respuestas convergían o divergían en función del área de conocimiento al que pertenecieses los docentes. Las preguntas realizadas estaban organizadas en torno a cuatro grandes módulos: el primero constaba de preguntas introductorias sobre el número de alumnos inmigrantes en las aulas y lenguas maternas de los mismos. El segundo y tercer bloque correspondían a los módulos más temáticos y dirigidos, con preguntas enfocadas a descubrir los conocimientos metodológicos de los docentes en torno a la pluralidad lingüística y cultural, al interés de los mismos por esta diversidad y al reconocimiento de sus beneficios. En un último módulo se abordó la preocupación y conocimiento de los docentes sobre la dimensión socioafectiva de los alumnos y sobre cómo esta repercute en los resultados.

La información obtenida fue negativa, ya que se indicaba en la mayoría de los casos el desconocimiento de recursos metodológicos para abordar tal situación, desconocimiento de cómo obtener beneficios de la misma o simplemente de desconocimiento de cómo abordar el *problema*. Fueron estos resultados los que nos llevaron a sumergirnos en otra investigación posterior sobre aquellos recursos metodológicos, ya existentes y aplicables, que

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

pusieran en valor la pluralidad de lenguas y culturas. Sería aquí donde nos toparíamos con los enfoques plurales, en el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (MAREP, 2008) y donde comenzaríamos el presente estudio en el que nos centraremos especialmente en los fundamentos teóricos de cada uno de ellos.

Los enfoques plurales

a) Intercomprensión

Este enfoque surgió en los años 90 y se puede definir como una forma de comunicación, tanto oral como escrita, en la que cada persona usa su propia lengua y entiende la de los demás. Para ampliar su definición podemos establecer un punto diferencial en cuanto a competencia y actuación, siendo la primera la capacidad de entender otras lenguas sin haberlas estudiado. Por la segunda, sin embargo, entendemos una actividad que se desarrolla entre gente de diferentes lenguas que se comunican de forma que emplean su propia lengua y entienden la de los otros.

Algunos autores conciben este enfoque como una alternativa o complemento a las lenguas francas ya que estas últimas presentan una serie de desventajas como son 1) el riesgo de imperialismo lingüístico, 2) la ausencia de una cultura en la lengua franca y 3) devaluación y uso cada vez menor de la lengua materna.

La intercomprensión hace posible los deseos de instituciones como el Consejo de Europa sobre la diversificación, el plurilingüismo y la flexibilidad de lenguas en territorio europeo. Además, los fundamentos psicológicos que se esconden tras este enfoque están bien fundamentados. Retrotrayéndonos a la teoría saussureana, las personas tenemos una habilidad para codificar mensajes en sistemas de signos y decodificarlos. Además, Saussure (1916: 128) también indica que cuando escuchamos a una persona hablar en una lengua que desconocemos sus frases parecen «una masa amorfa e indistinta». Sin embargo, poco a poco, con práctica y hábito, vamos a ir siendo capaces de identificar algunos fragmentos sonoros como los significantes de determinados significados. Este proceso interpretativo que activamos para descifrar mensajes en sistemas lingüísticos conocidos es el mismo que debemos emplear en sistemas no conocidos, con un añadido: tenemos que hacer uso de los fundamentos del conocimiento, es decir, de toda aquella experiencia y conocimiento que hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestras vidas y que nos hace desarrollar una competencia para la resolución de problemas.

Este enfoque, lejos de parecer una novedad metodológica, es un hecho ya existente en abundantes regiones del continente, especialmente en zonas lingüísticamente familiares. No obstante, sí es nueva la aplicación didáctica que se pretende describir y, por esta misma razón, la metodología distará de la tradicionalmente empleada en la enseñanza de lenguas, con objetivos claramente diferenciados. Doyé (2005: 13) indica que el docente tiene la tarea tanto de concienciar a sus alumnos de ese conocimiento previo o bases de conocimiento como de enseñarles a usarlo mediante el desarrollo de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

estrategias apropiadas. Igualmente, tienen que hacerlos conscientes de los diferentes dominios existentes en este conocimiento y que les pueden resultar útiles en el proceso interpretativo. Recogida de diferentes autores, Doyé (2005: 14) propone una clasificación, aparentemente exitosa, de los nueve principales dominios:

1. Conocimiento general: la movilización de los conocimientos del mundo general
2. Conocimiento cultural: el conocimiento sobre otras culturas y sobre lo que otras culturas saben de la nuestra. Este puede estar frecuentemente estereotipado pero aun así resulta útil en el proceso interpretativo.
3. Conocimiento situacional: las personas, lugar y momento de la comunicación.
4. Conocimiento comportamental: el comportamiento comunicativo de las personas, entre lo que entendemos los gestos, las expresiones faciales, los movimientos, etc.
5. Conocimiento pragmático: todas aquellas pistas, como el estrés o la entonación, que nos pueden dar información sobre la fuerza ilocutoria.
6. Conocimiento gráfico: el conocimiento de los sistemas gráficos y de otros indicadores como el uso de mayúsculas, el subrayado, etc.
7. Conocimiento fonológico: es el dominio más débil dado que la representación fónica varía de una lengua a otra. Aun así, existen ciertos elementos comunes que resultan útiles.
8. Conocimiento gramatical: el conocimiento de las estructuras gramaticales
9. Conocimiento léxico: el conocimiento de lo que se conoce como *léxico internacional* además del vocabulario común con lenguas concretas.

Existen actualmente varios proyectos en torno a la intercomprensión, de los cuales queremos resaltar EuroComRom por ser el que trata la familia de lenguas romances.

b) Didáctica integrada de lenguas

Durante mucho tiempo se pensó que el conocimiento que se aprendía de una lengua se guardaba en una parte del cerebro, independiente y aislado del conocimiento de otras lenguas, guardados a su vez en compartimentos nuevamente aislados. Cummins (1983), sin embargo, marcó un punto de inflexión con su teoría de la interdependencia de las lenguas y la existencia de una competencia común que subyacía a todas las lenguas. Dicha teoría serviría para el establecimiento de las bases teóricas de la didáctica integrada de lenguas. Uno de los autores que más desarrolló el presente enfoque fue Roulet entre los años ochenta y noventa. Es este autor quien hace un apunte interesante sobre la historia de esta metodología, haciendo ver que el método gramática-traducción respondía de similares fundamentos teóricos. Junto con

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

la teoría anteriormente mencionada, la lingüística generativa transformacional chomskiana se yergue como el otro pilar básico sobre el que se sustenta y sobre el que Roulet (1995) fundamentaba este enfoque metodológico de enseñanza de lenguas. La búsqueda de estructuras comunes, por tanto, es práctica habitual y enriquecedora no solo para los alumnos sino también para los docentes. Estos últimos deben centrarse en la compleción de dos tareas fundamentales para la eficacia de la didáctica integrada: por un lado, deben ayudar a los estudiantes a desarrollar una intuición lingüística; por otro, deben hacerlos reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje. Esto último nos remite de nuevo a la interdependencia que Cummins resaltó en su trabajo, ya que de lo que se trata es de hacer un transvase de conocimientos de una lengua a otra y, de esta forma, comprobar que los *hallazgos* en una lengua pueden ser igualmente válidos para otra.

Hoy en día, este enfoque aborda principalmente la integración de la L1 y la L2, aunque no es extraño encontrar casos en los que los programas educativos de aprendizaje de lenguas están enfocadas hacia la integración de tres lenguas.

El proyecto actual más importante enmarcado en la didáctica integrada es *Sac d'histoires*, desarrollado en colaboración con la Universidad de Ginebra y enfocado a la educación primaria.

c) Éveil aux langues

Podemos señalar los trabajos de Eric Hawkins como los inicios del desarrollo de este enfoque de enseñanza de lenguas en los años 80. Bien es verdad que tuvo un papel importante el proyecto *Language awareness*, desarrollado por este y otros autores de aquellos años. Con ligeras modificaciones pero con la misma esencia, el enfoque conocido como *éveil aux langues* se ha ido constituyendo con la clara finalidad de contribuir a la construcción de sociedades solidarias y plurales lingüística y culturalmente.

Como bien indica Candelier (2003: 21), los objetivos principales que persigue este enfoque giran en torno a la apertura hacia la diversidad de lenguas y culturas, no solo las presentes en el contexto educativo sino también a otras. Para empezar, se busca cultivar actitudes positivas frente a dicha diversidad y un aumento en la motivación por el aprendizaje de lenguas o, lo que es lo mismo, un desarrollo de actitudes por parte del alumno. Para seguir, también se pretende el desarrollo de aptitudes metalingüísticas y cognitivas, es decir, de observación y razonamiento. Esta reflexión metalingüística se consigue gracias a la presencia de otros sistemas lingüísticos en los contextos educativos que despiertan la curiosidad de los alumnos. Candelier relaciona este segundo objetivo con el desarrollo de los *savoir--faire*. Para terminar, el desarrollo de una cultura lingüística es también uno de los objetivos existentes tras este enfoque, con el que se logra mejorar la comprensión del concepto y contexto multilingüe y multicultural.

Con frecuencia, se confunde este enfoque con el intercultural. No es extraño si atendemos a los diferentes puntos que ambos enfoques tienen en

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

común. No obstante, el *éveil aux langues* se inclina ligeramente hacia la dimensión lingüística de la enseñanza entendiendo que «la lengua es a la vez medio de expresión de una cultura y acceso privilegiado a ella» (Candelier, 2003: 24). El enfoque intercultural tiene por objeto, principalmente, las lenguas presentes en los contextos escolares mientras que el otro se sitúa en un nivel más amplio y general de estudio lingüístico. Precisamente esto último es uno de los puntos fuertes de este enfoque. Las lenguas minoritarias cobran también un papel o estatus lingüístico que las coloca al mismo nivel de estudio que las mayoritarias.

A nivel general, este enfoque propicia la descentralización y el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad debido a los procesos metalingüísticos y cognitivos que promueve. Como consecuencia, se presenta como una buena arma con la que luchar contra los prejuicios.

Los dos principales proyectos que se llevaron a cabo enfocados al *éveil aux langues* son el EVLANG, desarrollado a nivel europeo y enmarcado en la educación primaria, y el JALING, creado por el CELM del Consejo de Europa y cuyo objetivo principal es la elaboración de materiales.

d) Enfoque intercultural

Sin duda, este enfoque resultará el más conocido de los cuatro. Aun así, es necesario que nos detengamos para aclarar, por ejemplo, cuál de los diferentes términos empleados para denominar este enfoque es el correcto o más adecuado. A menudo nos encontraremos con «enfoque multicultural», «enfoque pluricultural», «enfoque pluralista» o incluso «enfoque antirracista». Por la esencia de esta metodología, debemos considerar el enfoque intercultural como la nomenclatura más correcta dado que esta recoge el carácter enriquecedor de la misma. Precisamente el enriquecimiento mutuo entre culturas, junto con el reconocimiento y puesta en valor de las culturas existentes en un contexto escolar dado, son los puntos axiales de este enfoque.

Aunque los orígenes de esta educación parecen diversos, tanto a nivel diatópico como diacrónico, todo mana de una misma necesidad: la inclusión, que no integración, de inmigrantes en el sistema escolar. Queremos hacer especial hincapié en este punto ya que este enfoque no persigue, como muchos piensan, una integración simple en la cultura mayoritaria o, paralelamente, un multiculturalismo simple en el que las diferentes culturas existen pero como conjuntos aislados.

Jordán (1996: 33) afirma que los objetivos de un enfoque intercultural de enseñanza deben giran en torno a cuatro categorías: 1) el cultivo de actitudes interculturales positivas; 2) la mejora del autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos; 3) la potenciación de la convivencia y la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera del aula; y 4) la potenciación de la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Analicémoslos ahora con más detalle y por orden. En primer lugar, las actitudes positivas se consiguen mediante la apertura hacia otras culturas, la valorización de hechos o aspectos importantes en ellas y el respeto y tolerancia a las mismas. Además, dichas actitudes facilitarán no solo el enriquecimiento del alumnado sino también la superación de los conflictos y prejuicios interétnicos. En segundo lugar, este enfoque persigue la mejora del autoconcepto como forma de mejorar la inserción del alumno extranjero y las relaciones con sus otros compañeros. Para ello debemos, por ejemplo, «asegurar una sana seguridad psicológica en relación a su comunidad originaria, o también su participación en la vida escolar» (Jordán, 1996: 32). Poniendo en valor los logros de los estudiantes de la cultura minoritaria también lograremos este segundo objetivo. En tercer lugar, debemos buscar las similitudes culturales para crear una convivencia más armónica en el aula. De igual modo, buscando las diferencias y comentándolas también lograremos un contexto de cooperación y enriquecimiento para ambas culturas. La integración socioafectiva es determinante en este enfoque en cuanto que lograr la participación activa y voluntaria de los grupos minoritarias fomentará la creación de actitudes interculturales positivas recogidas en el primer objetivo. En cuarto y último lugar, es tarea de los docentes lograr un rendimiento máximo en todos sus estudiantes. Es razonable que para ello se tengan que llevar a cabo una serie de adaptaciones curriculares y hacer un esfuerzo añadido por hacerles ver a los estudiantes sus capacidades, sus puntos fuertes, y las expectativas positivas que los docentes tienen de ellos.

El enfoque intercultural, por tanto, no se presenta únicamente como una idea pedagógica que se debe transformar en una carga, a veces excesiva, de actividades enfocadas al conocimiento de otras culturas. Este debe integrarse en el currículum de la escuela, haya o no alumnos de culturas diversas, y no únicamente en asignaturas de corte humanista. Se persigue con él la adquisición de una competencia intercultural que desarrollará en los alumnos unas determinadas actitudes, aptitudes y saberes resolutivos y eficaces para los actuales contextos actuales plurilingües y pluriculturales.

Conclusiones

Tras el breve estudio de los cuatro enfoques plurales que acabamos de presentar, se pone de manifiesto la naturaleza compartida de los mismos dado que todos persiguen, de una manera u otra, el mismo objetivo: la integración y aprovechamiento de la diversidad lingüística y cultural en los contextos educativos así como el cultivo de actitudes de interés, reflexión y aceptación de la misma. Aun cuando sus fundamentos teóricos dejan entrever distintos puntos de partida, la persecución de una enseñanza plurilingüe es común en estas cuatro alternativas metodológicas.

Además, se presentan como enfoques que pueden resultar efectivos, aplicables y, sobre todo, son razonables con la realidad a la que quieren cubrir. No son únicamente ideales pedagógicos sino que están preparados

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

para cubrir las necesidades educativas y para enfocar los currículos hacia una educación plurilingüe y pluricultural totalmente factible y abordable.

Sin embargo, todavía nos encontramos con una serie de obstáculos a nivel institucional. Es un gran cambio que implica modificaciones en muchos aspectos del sistema educativo. Aun cuando los beneficios parecen ser reconocidos por muchos, apenas se están llevando a cabo acciones o actividades que fomenten el plurilingüismo en el aula. Por ello, creemos que el cambio debe, primero, producirse a nivel local o nivel de colegio. Desde abajo es donde los investigadores pueden tener una vía más libre de acceso y actuación y, por tanto, de obtención de resultados positivos.

En último lugar, los enfoques plurilingües de las lenguas son la clave para luchar contra los estereotipos, conflictos entre culturas y falta de tolerancia y cooperación. A través de una educación de este tipo se fomenta la reflexión, el entendimiento y también la curiosidad (en el sentido positivo) hacia otras lenguas y culturas, en contraposición a las enseñanzas monolingües que, a fin de cuentas, animan al etnocentrismo, tanto lingüístico como cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Abascal, R. (2011). Didáctica integrada de las lenguas. *Aula de innovación educativa*, 205: 37-42.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation.* Bruseñas: De Boeck

Centre Européen pour les langues vivantes (2000). «Janua Linguarum». *Le porte des langues* [en línea].
http://jaling.ecml.at/

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje,* 21: 37-61.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Estrasburgo: Consejo de Europa

Feng, A., Byram, M. y Fleming, M. (2009). *Becoming Interculturally Competent through Education and Training.* Bristol: Multilingual Matters.

Horst G. Klein. «EuroComRom». *Los siete tamices – El inventario de transfer de todas las lenguas románicas.*
http://eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm

Hufeisen, B. y Neuner, G. (2003) *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Estrasburgo : Consejo de Europa

Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac

Moore, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia*, 2: 26-31

Roulet, E (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hathier/Credif

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada

Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza, D.L.

¡MÓVILES (DES)AGRADABLES EN LA CLASE DE LE!
MOBILE PHONES (UN)PLEASANT IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM!

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo
Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego, Portugal
isacabo@hotmail.com

RESUMEN
En esta investigación se presenta una experiencia pedagógica de aprendizaje móvil que intenta hacer frente a cuestiones que afectan al contexto escolar y se analiza el potencial de los móviles en el aprendizaje de alumnos portugueses que estudian español como Segunda Lengua Extranjera (E/LE2). En los resultados se da a conocer la relación de los aprendices con el móvil, sus percepciones en cuanto a un eventual uso en clases de lengua extranjera y las conclusiones de su efectiva integración en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Además, se muestra que el aprendizaje móvil puede aportar valor a las prácticas pedagógicas y los móviles pueden constituirse en plusvalías "agradables" en la construcción del aprendizaje y evaluación de idiomas.

Palabras clave: móvil, motivación, *affordance*, aprendizaje, evaluación

ABSTRACT
This investigation presents a mobile learning pedagogical experiment that tries to deal with issues that affect the school context and it also analyses the potential of mobile phones within the learning process of Portuguese students who learn Spanish as a Second Foreign Language. We can show the students' relationship with the mobile phone, their perceptions and the conclusions withdrawn from its real integration in the teaching, learning and assessment process. Furthermore, it shows how m-learning can enhance the teaching practices and that the mobile phones can bring "pleasant" affordances to the language learning and assessment.

Keywords: mobile phone, motivation, affordance, learning, assessment

1. INTRODUCCIÓN

Gracias a la asequibilidad, portabilidad, funcionalidad y accesibilidad a redes de información como Internet, los móviles han cambiado la vida y el aprendizaje a escala global (Shuler, Winters & West 2013) y, según Prensky (2001), la vida de los estudiantes en particular, hasta tal punto que su interacción con las tecnologías ha transformado el perfil de los actuales alumnos hasta diferenciarlos de las generaciones anteriores, diciendo que ellos

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

"think and process information fundamentally differently" (Prensky 2001: 1). Frente a esta evidencia, en este artículo se pretende reflexionar sobre las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs), poniendo énfasis al uso del móvil, y plantear cuestiones como la función del docente en la construcción del aprendizaje, la integración curricular de las TICs, la evaluación subyacente al proceso educativo, el *m-learning* y los *affordances* del móvil para el aprendizaje.

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS

La investigación se llevó a cabo en el Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego, en Portugal. La muestra del estudio abarca un total de 59 estudiantes, nacidos entre 1994 y 1997, de 5 a 8 años de aprendizaje de español como segunda lengua extranjera (E/LE2). La experiencia consistió en la realización de una actividad con ejercicios de producción oral (entrevista dirigida y monólogo dirigido) y un ejercicio de interacción oral (diálogo simulado o entrevista); la actividad se podía preparar y grabar en el móvil dentro y/o fuera del aula; el alumno podía preparar la actividad solo y/o acompañado por otras personas y podía usar el móvil en clase para acceder a fuentes de información; el producto fue presentado en clase, al gran grupo, por medio de grabación, utilizando el móvil del alumno; los productos presentados por los alumnos fueron evaluados por la profesora y por todos los alumnos con base en los criterios de evaluación definidos en la escuela.

Este estudio se desarrolló con la intención de hacer frente a problemas identificados en el interior del sistema educativo portugués, donde se incluyen los suspensos y el abandono precoz (Conselho Nacional da Educação 2012), y se realizó en el ámbito de la asignatura E/LE2 con el objetivo de contribuir para la resolución de dificultades verificadas en el proceso de aprendizaje, especialmente las interferencias en la expresión oral (MEC 2002) y, por consiguiente, hacer con que los estudiantes lusos alcancen el éxito escolar en esta asignatura.

Frente a la realidad educativa presentada, el Conselho Nacional da Educação (2012) recomienda la definición de estrategias innovadoras y eficaces para que los estudiantes no sean condenados al fracaso; y Perrenoud (1995) reitera que los docentes deben buscar estrategias de diferenciación pedagógica y propone que se reflexione sobre la relevancia de lo que se enseña con vistas a aprendizajes esenciales. Además, en el mismo sentido, Prensky (2001: 6) afirma que "We need to invent Digital Native methodologies for all subjects, at all levels, using our students to guide us" y sugiere a los docentes que cambien el rumbo de sus prácticas si quieren lograr el éxito escolar de sus alumnos.

Así, esta investigación se proyectó como respuesta pedagógica con los siguientes objetivos: fomentar el éxito escolar en la asignatura de E/LE2 y mejorar la calidad de la expresión oral de los alumnos lusos, pues dominar lenguas es un poderoso medio de desarrollo personal, integración social,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

adquisición cultural y comunicación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 La función del docente en la construcción del aprendizaje

Para Niza (2012) garantizar una educación escolar de calidad en las escuelas públicas es, sin duda, el gran reto de los docentes. Sin embargo, es necesario que ellos integren nuevos métodos de acción que salvaguarden una educación base para todos. En este sentido, el docente debe desempeñar "a sua função de organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar" [1] (ídem: 396). Además, es fundamental contestar "às diferenças sociológicas com uma diferenciação metodológica" [2] (ídem: 351) del trabajo de aprendizaje, y, en este caso, el docente tiene que buscar nuevas estrategias de acción para construir el aprendizaje del alumno.

Para Richards y Rodgers (2003: 38) "el éxito de un método depende del grado en el que el profesor pueda proporcionar el contenido o crear las condiciones para aprender la lengua de modo eficaz". Sobre el aprendizaje cooperativo de la lengua, estos autores refieren la importancia de la interacción social en el aula, el valor de la cooperación educativa, la forma como el alumno se involucra activamente en el trabajo de su propio aprendizaje y el papel del docente como creador de un entorno potenciador de aprendizaje, facilitador de la tarea de aprender y promotor del desarrollo de la reflexión crítica.

Aunque un profesor de lenguas se implique, totalmente, en el afán de elegir a las mejores opciones metodológicas, este se enfrenta a menudo con factores que condicionan el aprendizaje del alumno (Martín Martín 2004) y no siempre tiene a su alcance estrategias para solucionarlos. En este proceso dialéctico de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, el profesor, al tener presente una perspectiva global de los factores que actúan e impiden el éxito de todos los alumnos, debe buscar nuevas formas de trabajo (Niza 2012) en la construcción consciente y efectiva de su aprendizaje y, para ello, el docente puede recurrir a estrategias pedagógicas que pasen por la integración de las tecnologías, ya que, según Shuler *et al* (2013: introducción) "su potencial para enriquecer el aprendizaje es considerable" y, además, "la educación y tecnología pueden y deben evolucionar en paralelo y apoyarse mutuamente" (ídem: 8).

3.2 La integración curricular de las TICs

La motivación está íntimamente relacionada con el rendimiento, con la eficacia de los enfoques y métodos utilizados y con los niveles de aprendizaje (Lorenzo Bergillos 2008). Para convertir la enseñanza y el aprendizaje en un proceso motivador, mucho han contribuido los avances tecnológicos. No obstante, el

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

agente educativo debe elegir los utensilios o recursos en función de su interés y potencialidad, pues de nada sirven si el profesor no hace su integración curricular con el objetivo de aportar valor al aprendizaje del alumno (Sánchez Pérez, 2009) y más "integrar curricularmente las TICs implica empotrar las TICs en las metodologías y la didáctica que facilitan un aprender del aprendiz" (Sánchez Llavaca 2003: 53).

Consciente del valor capital que las TICs pueden aportar a las clases de idiomas, para esta investigación se ha elegido la integración del móvil con el objetivo específico de desenvolver habilidades lingüísticas y comunicativas en la lengua de Cervantes en la oralidad, dado que los alumnos poseen problemas en este ámbito, y, además, porque cuando los alumnos lo usan, desarrollan fácilmente competencias asociadas a su utilización (Moura 2010).

En un contexto global caracterizado por la movilidad, aprender lenguas es esencial para los ciudadanos, por eso, el aula como espacio de instrucción formal, el profesor como organizador de actividades significativas de aprendizaje y la integración de las TICs como herramienta pedagógica constituye un escenario atractivo que puede contribuir para "mejorar el acceso, la equidad y la calidad de la educación para todos" (Shuler *et al* 2013: 9) y puede "eliminar esa barrera y cerrar la brecha que separa el aprendizaje formal del informal" (ídem: 14).

3.3 La evaluación subyacente al proceso educativo

Para Figueras Casanovas y Puig Soler (2013: 42), "la evaluación para el aprendizaje se centra en reforzar el proceso de docencia-aprendizaje en el aula, formando parte integral del mismo" y agrega que en este tipo de evaluación emerge la interacción entre los diferentes actores del proceso educativo, promueve la auto y coevaluación, favorece la motivación y fomenta el progreso debido a los episodios de retroalimentación inherentes a los diálogos establecidos durante el proceso del aprendizaje. Para las autoras, este tipo de evaluación implica la alteración del papel del docente y del alumno, en la medida que el primero, además de especificar los criterios, definir los medios y crear instrumentos de aplicación de esos medios, debe definir con exactitud los objetivos y contenidos a evaluar, dialogar con los alumnos sistemáticamente, transmitirles con claridad sus dificultades, implicarles en actividades de reflexión sobre el trabajo esperado y conseguido, los progresos u obstáculos verificados y crear actividades de superación para que puedan mejorar su actuación.

Adentrándonos más en el tema de la evaluación, Bordón Martínez (2004: 983) enfoca la evaluación formativa afirmando que "los datos que se obtienen a través de ella constituyen una base para el análisis de la interlengua y los errores que cometen los aprendices de segundas lenguas". Así, en el contexto de aprendizaje formal, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y, desde el punto de vista didáctico, la evaluación formativa o procesual, integrada en el proceso, es la que más favorece el proceso de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

aprendizaje (Eres Fernández & Rádiz Baptista 2010), igual que las modalidades de evaluación diagnóstica, la auto y la coevaluación, ya que todas centran la participación del alumno en su proceso y en el de su comunidad de aprendizaje. Además, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor debe crear instrumentos de evaluación que posean validez, fiabilidad y viabilidad (Antón 2013; Bordón 2006; Consejo de Europa 2001).

En este trabajo se seleccionó el móvil para integrar curricularmente porque todos los alumnos lo usan en el cotidiano escolar y son "all "native speakers" of the digital language" (Prensky 2001: 1); también se definió la grabación como medio de evaluación de actividades orales, ya que, por un lado, cumple los requisitos tradiciones en el análisis de la evaluación y, por otro lado, como el objeto forma parte del contexto social del alumno, puede constituirse como un factor de motivación para el aprendiente.

3.4 El *m-learning* y los *affordances* del móvil

Una vez que los dispositivos móviles están omnipresentes en la vida de los alumnos, en particular el móvil, según Carvalho (2012), estos deben ser rentabilizados para el estudio sin restricciones temporales o espaciales, pues la tarea será facilitada gracias a la relación que ellos tienen con las tecnologías y, según Shuler *et al* (2013: 21), estas "posibilitarán además mayores grados de autoevaluación y reflexión a lo largo del proceso" de aprendizaje. Cabe agregar que al uso de dispositivos móviles en la educación se le designa aprendizaje móvil y Kukulska-Hulme y Shield (2008: 273) lo definen como "learning mediated via handheld devices and potentially available anytime, anywhere".

Esta investigación tiene subyacente el concepto de *affordance* y la definición de *agencia* desde el punto de vista de la investigadora Costa (2013: 11), donde *affordance* "é processo interativo entre o indivíduo e seu ambiente, sendo o ambiente um conjunto de recursos para ações disponíveis ao agente que precisa perceber as potencialidades e iniciar a ação" [3] y *agencia* (ídem: 20) "é um processo de desenvolvimento pessoal interativo entre agente e ambiente" [4]; además los *affordances* posibilitan analizar (ídem: 24): "onde a ação ou agência está ativada pela tecnologia e a ZDP servirá como um tipo de avaliação para o professor reforçar novas estratégias" [5].

A lo largo de la experiencia ocurre un proceso interactivo entre el alumno y ambientes de aprendizaje, donde el alumno tiene acceso a recursos tecnológicos, su móvil, para realizar actividades educativas y se analizan las potencialidades que esta relación interactiva conlleva para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En este caso concreto, el alumno tiene la oportunidad de, a través de varias grabaciones hechas por sí mismo en su móvil, constatar el sistema lingüístico que emplea, es decir, identificar su Interlengua (Selinker, 1972), y después desenvolver estrategias de aprendizaje para superar las dificultades diagnosticadas por sí mismo y

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

realizar otros productos culturales. Por su turno, el docente, a través de la relación interactiva entre el alumno y su móvil en el ámbito escolar, tiene acceso a lo aprendido por el alumno y a su nivel de Interlengua y puede, en esta fase, intervenir pedagógicamente, mediar la relación del alumno con el conocimiento lingüístico y ayudarle a lograr sus objetivos y necesidades de aprendizaje.

Por otras palabras, en este proceso interactivo de desarrollo de competencias lingüísticas auxiliado por el móvil, el docente accede al real conocimiento del alumno, lo que le permite realizar ejercicios de retroalimentación y, por otro lado, de evaluación para comprobar si el alumno superó el nivel de Interlengua verificado al inicio de la actividad. En este trabajo no se hace referencia a los resultados de evaluación obtenidos, dado que en este artículo solamente se trata la relación del alumno con el móvil y el impacto de su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación y actitudes.

En suma, en esta investigación se utilizó una estrategia de aprendizaje basada en el modelo *Bring your own device* (Shuler *et al* 2013:12) por la importancia que el móvil tiene en el entorno de los estudiantes frente, por ejemplo, a grabadoras tradicionales, y se elaboró el *design* de una actividad de aprendizaje y de evaluación que permitirá inferir sobre las potencialidades pedagógicas de los *affordances* del móvil, indagar sobre las capacidades de la *agencia*, apreciar el aprendizaje mediado por los *affordances* de los móviles de los alumnos y averiguar si la enseñanza y aprendizaje de la lengua española con la integración de las tecnologías ubicuas se volverá "más pertinente, atractiva, auténtica y eficaz para todos los estudiantes" (Shuler *et al* 2013: 21).

4. DESCRIPCIÓN DE LAS FUENTES, MATERIALES Y MÉTODOS UTILIZADOS

Para esta investigación se elaboraron dos cuestionarios, el primer fue aplicado antes de la realización de la actividad y tenía como objetivos conocer la edad y los años de estudio de E/LE2 de los alumnos que constituyen la muestra en análisis, su relación con el móvil y sus percepciones en cuanto a la integración del móvil en las clases de lengua extranjera. El segundo cuestionario fue aplicado después de las actividades de evaluación de la oralidad y tenía la intención de conocer las opiniones de los alumnos sobre su experiencia educativa con el móvil y comprobar los efectos ocasionados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación y actitudes.

Para este trabajo fue adoptado un enfoque mixto, predominantemente cuantitativo, que se basó en la recolección de datos de dos cuestionarios que tenían el objetivo de conocer las percepciones de los alumnos implicados en la investigación (Coutinho 2014). Por otra parte, esta investigación pretende evolucionar para el tipo de metodología de investigación-acción, pues tiene como objetivo contribuir para la mejora de la práctica educativa y de los

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

resultados de los alumnos de E/LE2 (Cohen & Manion 1994).

5. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el primer cuestionario, en los datos referentes a la relación del alumno con el móvil, se constató que ellos tuvieron el móvil con 10 a 12 años; que sus actividades preferidas o más frecuentes son enviar SMS, oír música, ver la hora y estar en las redes sociales; se percató que el 97% de los jóvenes tiene una relación de dependencia por el móvil, a lo mejor padecen de nomofobia (Masip 2014) y el 93% afirma que retrocedería a casa para recoger el móvil; en cuanto al uso del móvil en locales prohibidos por parte de las personas, el 93% afirma que es negativo, sin embargo, el 66% asume que no ignora las llamadas. Relativamente al uso hipotético del móvil en clase, el 100% afirma que puede ser positivo, incluso el 75% lo acepta en momentos de evaluación.

En el segundo cuestionario aplicado, referente al impacto del uso del móvil en la enseñanza-aprendizaje de E/LE2, los alumnos, en una pregunta abierta sobre la descripción de su reacción a la propuesta de usar el móvil, utilizaron vocablos como "incrédulo", "sorpresa", "admiración", "fantástico", "innovador", "asombro", "entusiasmo", "felicidad", "maravilloso". En cuanto al local elegido para hacer la grabación, se percató que el 63% de los alumnos ha preferido hacer sus actividades en espacios escolares a pesar de poder grabar su trabajo en otro ambiente. En lo referente a los a*ffordances* del uso del móvil para el alumno, se concluyó que el 87% afirma "tener más ganas de aprender" cuando utiliza el móvil; por otro lado, el uso del móvil da conocimiento del nivel de interlengua, lo que permite la autocorrección de errores y reduce los casos de fosilización; y, por último, les permite desarrollar estrategias de aprendizaje.

En relación con el impacto del uso del móvil en la evaluación de E/LE2, se desprendió que el 87% de las calificaciones mejoraron; que todos los alumnos están de acuerdo con el uso del móvil y que el 54% afirmó que la calificación asignada fue totalmente clara para el alumno. Por lo que respecta a los *affordances* del uso del móvil en la evaluación, se confirmó que, con este objeto, es posible desarrollar actividades de expresión oral; se puede utilizar en el proceso distintas modalidades de evaluación: auto, hetero y coevaluación; que su integración puede favorecer el trabajo de reflexión y diálogo interactivo y fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

En lo que toca al impacto del uso del móvil en el ámbito de las actitudes, en una pregunta abierta sobre la descripción de sus emociones al presentar el producto, el 98% afirmó que no tuvo recelo de las opiniones de los compañeros ni de la profesora; por el contrario, los alumnos tuvieron sensaciones opuestas a las del modelo tradicional, las cuales podrán conducir a actitudes positivas en el aprendizaje. En lo que se refiere a los a*ffordances* del uso del móvil en el ámbito de las actitudes, se concluyó que la integración del móvil en el ámbito escolar contribuyó para la promoción de actitudes como la autoconfianza, la autonomía y la capacidad de reflexionar, y de valores

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

como el sentido de responsabilidad, la tolerancia y la cooperación.

6. CONCLUSIONES

En esta investigación se sacaron las siguientes conclusiones: el vínculo afectivo de los estudiantes por el móvil impulsa el trabajo del alumno y añade valor a la clase de LE; el móvil fomenta el entrenamiento específico de destrezas, enseña al alumno a *aprender a aprender* y favorece su autoestima y autoconfianza; el móvil convierte actividades lúdicas en tareas promotoras de la progresión del alumno; el móvil promueve diferentes estrategias de evaluación de la oralidad; el trabajo realizado con el móvil posibilita información útil en la evaluación formativa, auto, hetero y coevaluación; el aprendizaje móvil proporciona la tomada de conciencia de la interlengua del alumno y fomenta la realización de actividades que valoran el error como parte del proceso de aprendizaje.

Por fin, se terminó este proyecto con la conciencia del papel desempeñado por el docente en la creación de oportunidades de aprendizaje, por la interacción social en la construcción del trabajo de aprender del alumno, por el diálogo educativo en la relación entre el alumno y el profesor, por la cooperación democrática y por la inclusión educativa en la cimentación de una sociedad de y para todos.

7. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se concluye que el móvil y su grabadora se han transformado en una importantísima herramienta pedagógica y de trabajo con distintas funciones, entre las cuales señalo la de "laboratorio de lenguas ubicuo", "limpiador de errores" y "compañero social de LE".

Notas

[1] "su función de organizador de respuestas para que el aprendizaje de cada alumno se pueda procesar" (trad. a.).

[2] "a las diferencias sociológicas con una diferenciación metodológica" (trad. a.).

[3] "es el proceso interactivo entre el individuo y su ambiente, siendo el ambiente un conjunto de recursos para acciones disponibles al agente que necesita percibir las potencialidades e iniciar la acción"(trad. a.).

[4] "es un proceso de desarrollo personal interactivo entre el agente y su entorno" (trad. a.).

5 "donde la acción o agencia está activada por la tecnología y la ZDP servirá como un tipo de evaluación para el profesor reforzar nuevas estrategias" (trad. a.).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antón, M. (2013). *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Bordón Martínez, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y la comprensión auditiva. In I. Santos Gargallo & J. Sánchez Lobato (Eds.). *Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (*pp. 983-1003). Madrid: SGEL.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco E/L2: bases procedimientos*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Carvalho, A.A. (2012). *Aprender na era digital. Jogos e Mobile-Learning*. Santo Tirso: De facto editores.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Recuperado el 19/04/2014, de http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-daeducacao/845-estado-da-educacao-2012

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

Costa, G. S. (2013). *Mobile Learning: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira com Alunos da Escola Pública*. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutorado Interinstitucional (UFPE/IFPI). Recife – PE. 2013. Recuperado el 20/01/2014, dehttp://www.pgletras.com.br/2013/teses/TESE-Giselda-dos-Santos-Costa.PDF

Coutinho, C. (2014). *Metodologia em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Eres Fernández, I. G. M. & Rádis Baptista, L. M. T. (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Figueras Casanovas, N., & Puig Soler, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL, 20(3):* 271–289. Recuperado el 19/02/2014, de http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000335

Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In I. Santos Gargallo & J. Sánchez Lobato (Eds.). *Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (*pp. 305-328). Madrid: SGEL.

Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In I. Santos Gargallo & J. Sánchez Lobato (Eds.). *Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (*pp. 261-286). Madrid: SGEL.

Masip, M. (2014). El abuso de las nuevas tecnologías es enormemente contraproducente. Revista especializada en adicciones http://revistaindependientes.com/entrevista-a-marc-masip-director-dedesconect/

MEC. (2002). *Programa de Espanhol, Nível de continuação, 10.º ano.* Recuperado el 20/01/2014, de https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=

programa+de+espanhol+10o+ano+continua%C3%A7%C3%A3o

Moura, A. (2010). *Apropriação do telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning. Estudos de caso em Contexto Educativo. 2010*. Tese de doutoramento,. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Lisboa, 2010. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf

Niza, S. (2012). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. In António Nóvoa, Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó (Orgs.). *Estudos sobre educação* (pp. 389-400). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (2012). Da exclusão à inclusão pedagógica. In António Nóvoa, Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó (Orgs.). *Estudos sobre educação* (pp. 348-352). Lisboa: Tinta da China.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, *On the Horizon, Vol. 9* de http://www.marcprensky.com/writing/

Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.

- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Editorial Edinumen.

- Sánchez Llavaca, J. (2003). Integración Curricular de las TICs: Conceptos y Modelos. In *Revista Enfoques Educacionales 5 (1)* (pp. 51-65). Chile:

Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales de Universidad de Chile. Recuperado el 19/03/2014, de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Sanchez_IntegracionCurricularTICs.pdf

- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y Enfoques*. Madrid: SGEL.

- Shuler, C., Winters, N., & West, M. (2013). El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas. UNESCO. Recuperado el 13/03/2014, de http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637s.pdf

EL PAPEL DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN ELE. UN APORTE DE LA NEUROPSICOLOGÍA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Isabel Pérez Cano
Instituto Cervantes de Hamburgo
isabelpc@gmx.de

RESUMEN
El tema de esta comunicación es presentar los resultados de un estudio realizado en el marco de tesina de máster "Los efectos de un programa de conciencia fonológica en la comprensión auditiva de estudiantes de español como lengua extranjera", en el que se investiga la relación entre el concepto metacognitivo conciencia fonológica y la destreza lingüística comprensión auditiva. Los resultados demuestran el efecto positivo de la práctica explícita de la conciencia fonológica en la clase de ELE para mejorar la comprensión auditiva. Además, se abordarán las bases neurobiológicas comunes de la comprensión auditiva y la conciencia fonológica.
Palabras Clave: conciencia fonológica, comprensión auditiva, enseñanza de ELE.

ABSTRACT
In this research summary the issue of phonological awareness and its relation to listening comprehension in the second language will be presented. Based on the positive results of a quasi experimental study "The effects of a phonological awareness treatment on the listening comprehension of students of Spanish as a Foreign Language", it can be shown that explicitly practising phonological awareness in the foreign language classroom improves the level of listening comprehension. Furthermore, the neurological base of both listening comprehension and phonological awareness will be addressed.

Keywords: phonological awareness, listening comprehension, foreign language teaching

1. INTRODUCCIÓN

En la tesina de máster "Los efectos de un programa de conciencia fonológica en la comprensión auditiva de estudiantes de español como lengua extranjera" se pretendió buscar la relación entre el concepto metacognitivo conciencia fonológica y la destreza lingüística comprensión auditiva ya que comparten las mismas redes neuronales.

La conciencia fonológica es un proceso cognitivo intermediario entre la recepción auditiva de la información y la elaboración de significado (Etchepareborda & Habib, 2001). Por lo tanto, se perfila como un paso

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

importante en el proceso de comprensión auditiva y es un concepto desconocido en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Durante el programa de conciencia fonológica aplicado al grupo experimental, se fue haciendo patente la necesidad de prestar más atención en la clase de ELE a los procesos cognitivos bottom-up durante la percepción del input auditivo. La investigación sobre la enseñanza de la comprensión auditiva en los últimos años se ha enfocado en la activación de procesos cognitivos top-down, el uso estrategias cognitivas y afectivas... y se ha relegado a un segundo plano el estudio de la base de la comprensión auditiva, que es la percepción. Por los estudios de psicolingüística, se sabe que en la lengua materna es precisamente el procesamiento bottom-up el que activa el lexicón mental y facilita la comprensión oral, adelantando lo que puede seguir en el discurso (Wilson, 2003: 335). Así mismo, los estudios de este autor han demostrado que si la percepción de la información oral es inadecuada, las hipótesis de comprensión durante el procesamiento top down se verán entorpecidas (2003: 338). Es decir, al contrario de lo que se mantiene, no es que los estudiantes con dificultades no usen estrategias top-down, sino que "se quedan atrapados entre la percepción y el análisis de la información (parsing) y no llegan a pasar a un nivel cognitivo más alto de procesamiento" (Goh, 2000:71).

En el apartado del procesamiento de la información oral de manera bottom-up, entran en juego las actividades propuestas por el campo de la conciencia fonológica para ayudar a los estudiantes a crear huellas mentales del sonido de la palabra y de este modo, poder reconocerla auditivamente y asociarla a su grafía, concretamente, estas actividades sirven en la clase de ELE para ejercitar la capacidad perceptiva en todos los niveles de adquisición o aprendizaje de la lengua. A falta de materiales específicos, durante el programa de conciencia fonológica en el estudio experimental, se adaptaron ejercicios de los manuales de ELE.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico del trabajo busca crear un puente entre dos conceptos anclados en disciplinas diferentes como son la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas y la Neuropsicología, pero que a nivel neuronal comparten las mismas bases.

2.1 ¿Qué es la conciencia fonológica?

La conciencia fonológica es un constructo de gran interés en el mundo de la alfabetización. Todos los estudiosos coinciden en su gran importancia en la alfabetización de niños y adultos. Para unos es un meta habilidad cognitiva, para otros es "un prerrequisito neuropsicológico de la lectura, es decir, un requisito psicológico mediado por distintas estructuras cerebrales" Rosselli, Matute & Ardila (2006).

Con la definición de Etchepareborda (2001) se puede apreciar el uso

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

didáctico de este concepto en ELE "es un proceso cognitivo intermediario entre la recepción auditiva de la información y la elaboración del significado".

Terminamos con la propuesta de Stanovich ya que tiene el valor añadido de orientar al profesor de lenguas extranjeras a la hora de elegir las prácticas de conciencia fonológica:

> *la sensibilidad fonológica se puede considerar como un continuum o jerarquía que comprende el rango de sensibilidad de superficial a profunda. Se considera que los niveles más profundos demandan análisis explícito de unidades fonológicas más pequeñas mientras que la sensibilidad más superficial analiza las unidades fonológicas más grandes. Así, las rimas se pueden considerar como representantes de la parte superficial mientras que la segmentación fonémica se encuentra en el otro extremo del continuum y la segmentación de sílabas se encuentra en un nivel intermedio*. (Høien, et al., 1995)

Las actividades de conciencia fonológica son actividades de reconocimiento, de manipulación de sonidos y no de pronunciación. Se pueden agrupar en tres grandes grupos:

a) comparar sonidos

Presentar oralmente pares de palabras para decidir si empiezan por la misma sílaba: goma- gorra/ sopa- zoco/ mesa- casa

b) analizarlos

Contar las sílabas de palabras presentadas oralmente: confianza (3), teléfono (4), cheque (2)...

c) sintetizarlos

Presentar palabras bisílabas y trisílabas descompuestas en sílabas manteniendo un intervalo de separación constante entre ellas: (de-ta-lle), (a-cuer-do), (sir-ve)

2.2 Definición de comprensión auditiva en la clase de ELE

No vamos a abundar en el tema de la destreza lingüística comprensión auditiva ya que es el campo del que partimos todos los presentes. Me hago eco de la cita de la teoría cognitiva de Chamot en Martín Leralta (2009) puesto que recoge el espíritu que ha seguido la investigación y la docencia en los últimos años:

> *La comprensión auditiva se considera un proceso activo en el que el significado se construye a través de una compleja interacción entre las características del input, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento. (Chamot, 1995)*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2.3. Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica y la comprensión auditiva

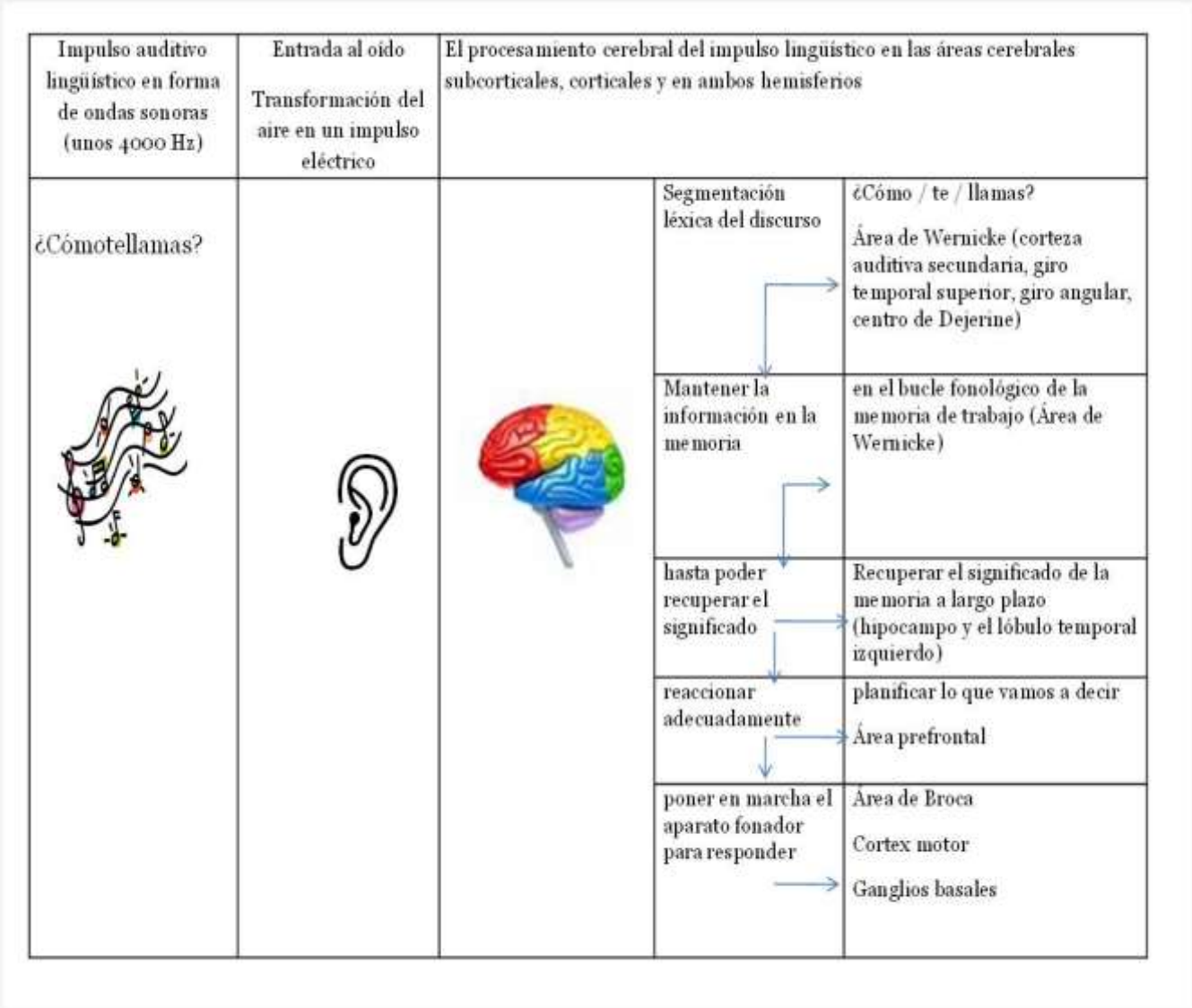


Figura 1: Del impulso auditivo al procesamiento cerebral. Material propio.

La idea de investigar la posible utilidad de la conciencia fonológica en la didáctica de ELE surgió del estudio detallado de los procesos neurolingüísticos. Así, si la conciencia fonológica y la comprensión auditiva comparten las mismas redes neuronales, ¿por qué no servirse de los conocimientos sobre conciencia fonológica en el ámbito de la alfabetización para enriquecer la práctica de comprensión auditiva en las clases de lenguas extranjeras? En la figura 1 vemos un esquema lineal de la ruta del procesamiento del input auditivo, desde la recepción del impulso lingüístico por el oído, en forma de ondas sonoras, hasta que se produce una respuesta, en forma de ondas sonoras articuladas por el aparato fonador.

La onda sonora sufre varias transformaciones hasta convertirse en el impulso electroquímico que recorre las redes neuronales encargadas del

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

lenguaje. La señal acústica, el discurso oral, no es otra cosa para nuestros oídos que una onda sonora que abarca desde los 80 Hz hasta los 12.000 Hz y a un volumen de unos 40 decibelios. En el oído interno, la onda acústica se convierte en un impulso electroquímico que será conducido por el nervio auditivo hasta el tálamo y de ahí a la corteza auditiva primaria.

Ya este primer paso de percepción de la onda sonora se puede considerar como la primera fuente de problemas en la comprensión auditiva ya que cada lengua tiene su rango de frecuencia sonora. De este modo, apreciamos en la figura 2 que el español puede discernir un espectro sonoro entre las frecuencias 125 Hz hasta unos 2000 Hz pero con discontinuidad entre 600 y 1500 Hz., lo cual explicaría los grandes problemas que tienen los hispanohablantes para hablar, por ejemplo, inglés. Según el Dr. Tomatis, fundador del método que lleva su nombre, solo se puede reproducir oralmente lo que el oído es capaz de oír, de percibir (Herrero- Alarcón, 2000).

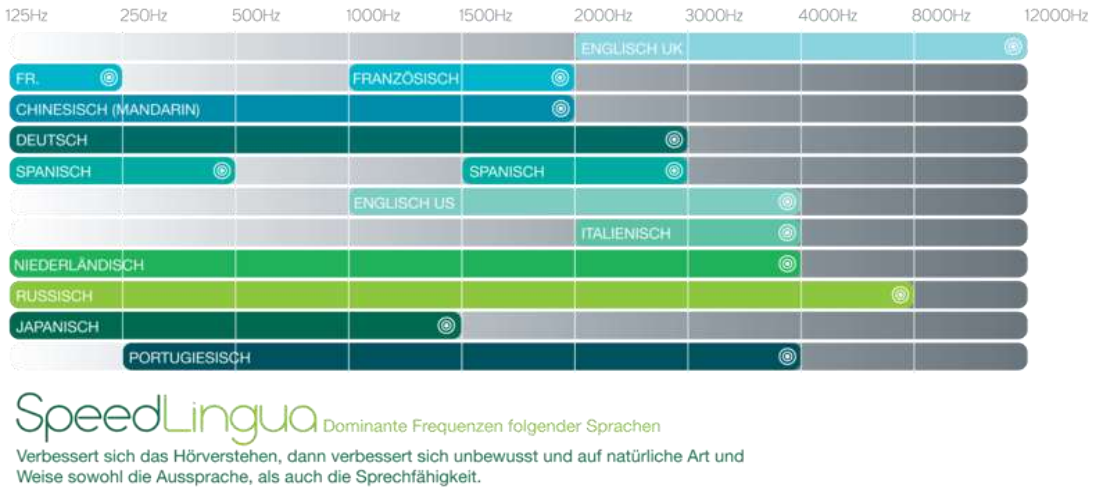


Figura 2: Bandas pasantes de algunos idiomas. www. http://www.inlingua-muenchen.de

Seguimos con el tercer paso, el procesamiento del impulso eléctrico que se encuentra en la corteza auditiva primaria. Para ello, nos basamos en el modelo de Wernicke –Geschwind que, aunque se ha quedado anticuado, sigue siendo operativo porque es la base de modelos neurolingüísticos actuales. Así, si el impulso se considera interesante, pasará a la corteza auditiva secundaria, a una serie de redes neuronales conocidas como el área de Wernicke, en el giro temporal superior. Es aquí donde el bucle fonológico de la memoria de trabajo mantiene el sonido hasta que se le asocie un significado. Así, para planificar y reaccionar correctamente se activará el área prefrontal y, a su vez, la memoria a largo plazo en el hipocampo pondrá en marcha sus procesos de recuperación de significado. Después, se estimularán las redes neuronales encargadas del aparato fonador que se encuentran en el lóbulo frontal, en la llamada área de Broca. Aquí se guarda la imagen mental de la palabra y se generará el habla en el córtex motor con ayuda de los ganglios basales.

De este modo vemos que las redes neuronales involucradas en la

percepción auditiva son las redes base en las que se apoyan capacidades superiores como son la comprensión auditiva, la lectura y la comprensión lectora. Por lo tanto, este concepto merece ser tenido en cuenta en la didáctica de lenguas extranjeras para seguir investigando su utilidad y su implementación en el aula.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se diseñó un estudio cuasiexperimental cuantitativo y se contaba con 34 sujetos repartidos entre grupo experimental (11 sujetos) y un grupo de control con 23 participantes. Ambos grupos realizaron un pre-test y un post-test para medir la comprensión auditiva. Con este fin, se usaron ejercicios de Socios y Colegas 1 (González, et al., 2007). El grupo experimental también hizo un pre-test y un post-test de conciencia fonológica. El grupo experimental recibió un tratamiento de 10 horas lectivas enfocadas a la práctica de la conciencia fonológica. Para medir la conciencia fonológica se adaptó la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) FORMA A (Jiménez, 1995) prestando especial atención a las tareas de segmentación léxica, silabeo y rima que se realizaron de forma individual.

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio experimental demuestran una ligera tendencia positiva en el grupo experimental en los niveles de comprensión auditiva. El grupo de control, que no recibió un programa de conciencia fonológica, ha bajado ligeramente su desempeño en la comprensión auditiva. Estos datos no son estadísticamente relevantes pero animan a seguir investigando en este campo sobre todo por las aplicaciones didácticas para la clase de español como lengua extrajera.

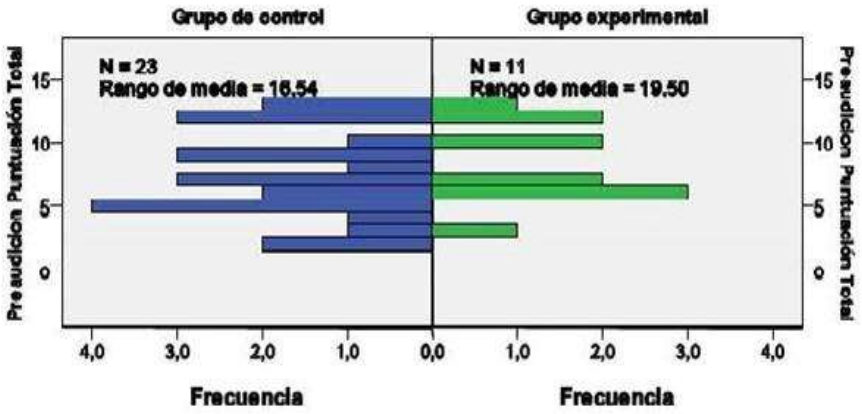


Figura 3: Resultados del pre- test de comprensión auditiva

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

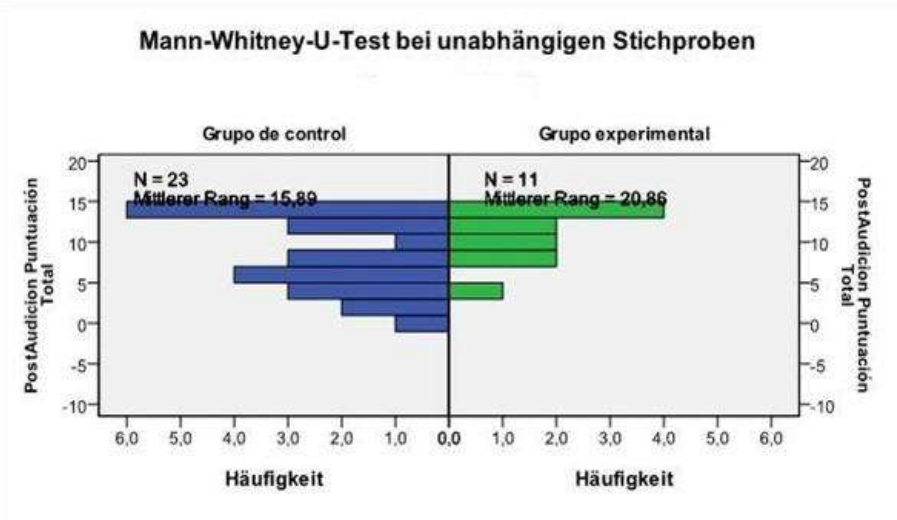


Figura 4: Resultados del post-test de comprensión auditiva

4.1. Resultados en el test de conciencia fonológica

Nos concentramos en los resultados de dos sujetos del grupo experimental que mejoraron el rendimiento en el ambos test. Se postula que esta mejoría se debe al tratamiento de conciencia fonológica.

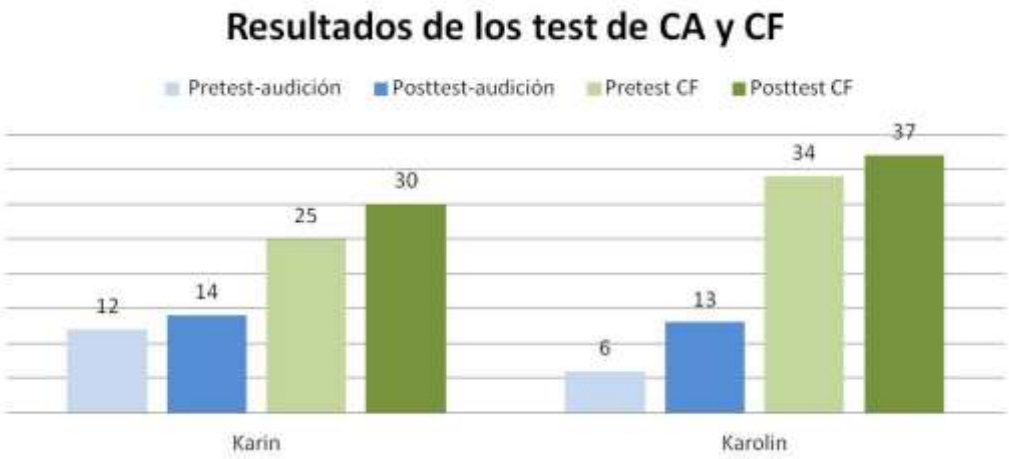


Figura 5: Test de comprensión auditiva y conciencia fonológica

De esta manera, hay tres pruebas de conciencia fonológica que parecen tener un papel decisivo en el aumento del rendimiento de comprensión auditiva. En el instrumento de recogida de datos de la conciencia fonológica, Prueba de Conciencia Fonémica (Jiménez, 1995) están representadas por las siguientes tareas:

- Tarea 1 (segmentación léxica). Esta tarea consta de con ocho ítems. Ejemplos:

Ítem 4.- Alberto controla las facturas. (4)

Ítem 7.- La empresa envía un presupuesto. (5)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Conciencia fonológica. Tarea 1: Segmentación Léxica (8 ítems)		
Sujeto	Puntuación Pre-test	Puntuación Post-test
Karin	6	7
Karolin	7	8

Tabla I.

- Tarea 4 (reconocer sílabas al principio o al final de la palabra) que se mide con 20 ítems. Ejemplos:
Ítem 36 ¿terminan con la misma sílaba?: coste- postre
Ítem 47 ¿empiezan con la misma sílaba?: franquicia- farmacia

Conciencia fonológica. Tarea 4: reconocer sílabas (20 ítems)		
Sujeto	Puntuación Pre-test	Puntuación Post-test
Karin	15	17
Karolin	20	20

Tabla II

- Tarea 5 (segmentación silábica) que consta de 10 ítems. Ejemplos:
Ítem 49: confianza
Ítem 54: valoración

Conciencia fonológica. Tarea 5: segmentación silábica (10 ítems)		
Sujeto	Puntuación Pre-test	Puntuación Post-test
Karin	4	6
Karolin	7	9

Tabla III

Se postula que la práctica explicita de estas tareas de percepción auditiva repercute positivamente en la comprensión auditiva y por lo tanto tiene implicaciones didácticas para la clase de ELE.

5. CONCLUSIONES

Aunque se necesitan más estudios sobre este tema, después de un análisis del estado de la cuestión y basándonos en los resultados del estudio empírico, se ve la necesidad y utilidad de practicar elementos de conciencia fonológica en la clase de ELE de manera explícita y fomentar la reflexión durante los ejercicios de comprensión auditiva (Goh, 2000).

De este modo, basándonos en los resultados de la investigación, cabe destacar que las actividades más adecuadas para mejorar la percepción y por ende la comprensión auditiva, se corresponden a prácticas de:
- segmentación léxica del discurso
- segmentación silábica
- rima y aliteración (sílaba iguales al final o al principio de la palabra)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Etchepareborda, M. & Habib, M., (2001). Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, Volumen 2 (1), pp. 5-23.

Goh, C., (2000). A cognitive perspective on language learners‘ listening comprehension problems. *System,* Volumen 28, pp. 55-75.

González, M., Martín, F., Rodrigo, C. & Verdiales, E., (2007). *Colegas 1, Neue Ausgabe.* Stuttgart: Klett.

Herrero-Alarcón, F., (2000). El Método Tomatis y la integración del FLE. Volumen 2, pp. 317-324.

Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E. & Bjaalid, I.-K., (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Issue 7, pp. 171-188.

Jiménez, J., (1995). Prueba de conciencia fonémica (P.C.F.). En: *Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura.* Madrid: Síntesis.

Martín Leralta, S. (2009) Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera, Ministerio de Educación de España.

Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A., (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, pp. 202-210.

Wilson, M., (2003). Discovering listening- improving perceptual processing. *ELT Journal,* Volumen 57 (4), pp. 335-243.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

LA INFLUENCIA DE LAS LENGUAS PREVIAMENTE ADQUIRIDAS EN LA ADQUISICIÓN LÉXICA DE ESPAÑOL COMO TERCERA LENGUA

Mercedes Pizarro Carmona
Instituto Cervantes de Bruselas (Bélgica) e Instituciones europeas
mercedes_pizarro@yahoo.com

RESUMEN
Este artículo se centra en el análisis de errores léxicos y estudio de la interlengua de las producciones orales de tres aprendices de español como tercera lengua (EL3) de entornos internacionales y observa la influencia interlingüística y su efecto en la interacción oral. Tiene en cuenta factores como la tipología y psicotipología de las lenguas, el nivel de dominio, la frecuencia de uso y la recepción multilingüe, dentro de ese contexto específico. Los resultados están en línea con los señalados por otros estudios sobre el recurso a los conocimientos lingüísticos previos por parte de estos aprendices, especialmente de las lenguas que perciben próximas al español. Pero, también del inglés, cuyo papel en este caso se revela, por su frecuencia de uso, importante. Toda esa influencia tendría un efecto positivo en la interacción oral.

Palabras clave: transferencia lingüística, adquisición L3, multilingüismo, errores léxicos

ABSTRACT
This paper focuses on the lexical error analysis and interlanguage study of the oral production of three Spanish third language learners in international environments and looks at cross-linguistic transfer and its effect on oral interaction. It takes into account factors such as the languages' typology and psychotypology, the languages' proficiency, the recency of use and the multilingual reception, within this specific context. The results are in line with those reported in other studies on the use of prior linguistic knowledge by these learners, especially for languages that they perceive close to Spanish. However, in this case, there is also influence from English, something that reveals the important role of the English language due to its recency of use. All these influences have a positive effect on oral interaction.

Keywords: linguistic transfer, acquisition L3, multilingualism, lexical errors

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad lingüística de Europa no es un fenómeno actual, sin embargo, sí lo es el creciente interés por investigarlo. Consecuencia de ello ha sido la creación de una nueva línea de investigación, la Adquisición de terceras lenguas o adicionales (ATL) o Multilingüismo, que constituye hoy un área diferenciada de la Adquisición de segundas lenguas (ASL), si bien ambas comparten su interés por el estudio del fenómeno de la *transferencia lingüística*.

Tras las discusiones pasadas, se ha impuesto el reconocimiento a la importancia de la *transferencia* como mecanismo que no solo da cuenta del procesamiento cognitivo en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras (LE), sino también de su valioso carácter estratégico, que permite solventar los problemas existentes en la interlengua. Ahora bien, si en el caso de los monolingües el estudio de la transferencia en la ASL pasa por tener en cuenta factores relacionados con la lengua materna (LM), en el caso de los plurilingües sabemos, según trabajos recientes sobre ATL (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; De Angelis, 2007, 2011; Aaronin y Hufeisen, 2009), que el proceso de adquisición de terceras lenguas (L3) está sujeto a la influencia de numerosos factores que lo convierten en un proceso más complejo. En él influyen otras variables que tienen que ver con las lenguas ya aprendidas (L2, L3,…)[1]: la distancia tipológica de las lenguas y la percepción del aprendiz sobre ella; el nivel de competencia; el uso reciente de la lengua; el contexto de aprendizaje; la presión comunicativa; las características individuales de los aprendices plurilingües. Y, todo ello lo convierte en un proceso diferenciado del de la adquisición de una segunda lengua (L2). De manera que la aproximación a este fenómeno en el caso de aprendices plurilingües pasa por prestar atención a las lenguas que conforman su conocimiento lingüístico, su competencia plurilingüe.

La experiencia en un entorno multilingüe, multicultural e internacional es precisamente la que ha despertado nuestro interés y nos ha hecho percatarnos de las peculiaridades de este proceso. En él, el conocimiento lingüístico que poseen los aprendices plurilingües parece dotarles de importantes ventajas con respecto a los monolingües. "Su elevada conciencia metalingüística funciona como una potente estrategia de aprendizaje y facilita la adquisición de la lengua meta (LO) de manera más eficaz y rápida" (Cummins, 1993, citado en Lasagabster, 1998:70). Todo ello se relaciona directamente con el concepto de *multicompetencia* (Cook, 2010).

De acuerdo con lo anterior, este estudio se planteó como objetivos analizar la influencia interlingüística en el ámbito léxico en su aprendizaje de EL3, identificar la/s posibles lengua/s fuente que la origina/n, examinar las posibles causas de la elección de la lengua fuente y observar el efecto que ello tendría en la interacción oral. Por otro lado, se basó también en lo que algunos

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

estudios sobre multilingüismo señalan como un factor importante en la transferencia lingüística: el efecto de la percepción de afinidad entre las lenguas previamente conocidas. Sin embargo, creemos que no solo desde estas lenguas emparentadas tendría lugar la transferencia o influencia sino que, en entornos como el que aquí se analiza, el inglés parece convertirse en *lengua-puente*[2] con la LO, ya que se emplea como lengua franca. Así, también consideró la transferencia que parece darse desde lenguas como el inglés que, aun siendo distantes tipológicamente, están presentes en la comunicación internacional, forman parte de su competencia plurilingüe y cuyo nivel de dominio y uso frecuente incidiría en la fuente de la transferencia. El entorno y el contexto se presentarían así como factores que repercutirían en el proceso de adquisición de EL3.

El proceso de ATL, la transferencia lingüística y los factores que influyen en ella, todo ello focalizado en el ámbito léxico constituyen los tres ejes sobre los que se sustenta la fundamentación teórica de este estudio.

2. LA ADQUISICIÓN DE TERCERAS LENGUAS

En la revisión bibliográfica sobre ATL puede constatarse que la transferencia lingüística, al igual que en ASL, constituye una cuestión fundamental (Dewaele, 1998; Cenoz, 2000; Jarvis, 2000; Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; Ringbom, 2001; De Angelis y Selinker, 2001; De Angelis, 2007; Jarvis y Pavlenko, 2007; Müller-Lancé, 2001). Actualmente, superadas anteriores posturas enfrentadas, la reconceptualización del concepto de *transferencia* pone de relieve la importancia que posee el conocimiento lingüístico previo de las lenguas (maternas y/o aprendidas) al procesar y usar una lengua nueva. Ruíz Manchón (2001:7) la define como:

> […] el fenómeno que tienen lugar cuando el aprendiz de una L2 hace uso de su conocimiento lingüístico y habilidades comunicativas previas (sean las de su LM o las de cualquier otra lengua que conozca) tanto a la hora de hacerse con nuevo conocimiento sobre la L2 que aprende como al producir o procesar mensajes en dicha lengua […].

A la reinterpretación del concepto de *transferencia* han contribuido investigaciones que hacen hincapié en la complejidad de la adquisición multilingüe puesto que se ve influido por múltiples factores que incluso llegan a solaparse, dificultando o incluso imposibilitando hallar la fuente de la misma: la distancia tipológica entre lenguas, el empleo reciente de la lengua, el nivel de dominio, el contexto de aprendizaje. Así, en ATL viene empleándose el término de *transferencia lingüística* para referirse a un concepto que parte no solo de la LM como fuente del fenómeno, sino que puede tener su procedencia en el conocimiento lingüístico de cualquiera otra de las lenguas que el sujeto conoce.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

De los trabajos en esta área y en relación con la influencia léxica y la variable distancia tipológica entre lenguas destacan los trabajos de Ringbom (2001); Cenoz (2001); De Angelis (2007). La distancia tipológica y psicotipológica es, según Ringbom (2001: 60), uno de los factores más claramente percibidos en el área léxica, pudiendo determinar qué lengua de las previamente aprendidas será la lengua fuente que dará lugar a la transferencia. En ese sentido, Cenoz (2001) constató la influencia léxica proveniente del español en un estudio empírico con dos grupos, uno con español L1 y vasco L2 y otro con vasco L1 y español L2 en la adquisición del inglés como L3 debido a la semejanza tipológica entre el español y el inglés. Asimismo, Ringbom (2001), en otro estudio con dos grupos, uno con sueco L1 y finés L2 y otro con finés L1 y sueco L2, observó también influencia morfoléxica proveniente del sueco en aprendices de inglés L3, ya que el sueco y el inglés son tipológicamente más similares entre sí. Sus estudios, por tanto, consideran que efectivamente la distancia tipológica de las lenguas y la percepción que sobre ella tienen los aprendices pueden determinar qué lengua de las previamente aprendidas será la lengua fuente que dará lugar a la transferencia. De Angelis (2007), no obstante, vuelve sobre la cuestión de la distancia tipológica para subrayar la necesidad de tomar esta variable con precaución ya que la relación entre lenguas no implicaría automáticamente que se produjera la transferencia.

El papel que juega el nivel de dominio de los aprendices en relación con las lenguas previas que conocen y desde donde puede tener lugar la transferencia es otra variable importante. En general, hay consenso entre los investigadores en que la *transferencia* es más probable que ocurra en niveles de dominio bajo (Odlin, 1989; Poulisse & Bongaerts, 1994; entre otros, citados en Murphy, 2003:7), lo que confirmaría de nuevo su carácter estratégico. Los trabajos de Ringbom (2001), De Angelis y Selinker (2001) y Tremblay (2006) revelan que la lengua en la que el estudiante presenta un mayor dominio constituye la lengua desde la que se produce la transferencia. Así los aprendices trasferirán de la L1 y no de L2, si no poseen una competencia alta en ésta. Concretamente Ringbom (1987; 2001) analizó la producción del inglés L3 en estudiantes de L1 finlandés y L2 sueco, descubriendo que la transferencia semántica se da principalmente desde la L1 u otra lengua no nativa y que esta aumenta en L2 a medida que aumentaba la competencia de los sujetos. De Angelis y Selinker (2001) en un estudio con dos sujetos multilingües inciden especialmente en la necesidad de contemplar la percepción que el aprendiz tiene de su propia competencia ya que, señalan, podría jugar un papel importante en el proceso de transferencia. Al mismo tiempo se preguntan si este factor podría interactuar con el factor distancia tipológica y la percepción de corrección que el aprendiz tiene sobre su competencia en las lenguas que conoce. En Tremblay (2006) se analiza la producción en alemán (L3) de un grupo de hablantes de inglés (L1) y francés (L2) y se pone de manifiesto que la influencia en la L3 proviene de la L1, pero

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

también, de acuerdo con el estudio de Ringbom (1987; 2001) varía y se intensifica la influencia de la L2 si el nivel de dominio de esta es alto.

La variable uso frecuente de una L1 o L2 como causa de la transferencia léxica fue abordada y revisada por Grosjean (2001). Su concepto de *Language Mode* ha servido de guía a estudios posteriores, aplicándose igualmente a la L3. Su propuesta podría ser una posible explicación a la transferencia producida desde lenguas tipológicamente alejadas. Este autor considera que la influencia de las lenguas no nativas se produce si el sujeto las ha usado recientemente.

Grzega (2005) en su trabajo pone énfasis en el importante papel que juega el conocimiento del inglés en la adquisición multilingüe y especialmente en la intercomprensión de todas las lenguas europeas: "the usual knowledge of English among Europeans or even English as an entire bridge language should constantly be integrated as a decoding aid for all target languages". En la misma línea se encuentra la experiencia de Dmitrenko (2012), quien basándose en el concepto de *multicompetencia*, el concepto de *transferencia* como estrategia y en el enfoque de intercomprensión pone de manifiesto que el conocimiento del inglés puede facilitar la comprensión y el aprendizaje del alemán para los hispanohablantes.

La transferencia desde otras lenguas que, aunque alejadas tipológicamente, se podría decir que son consideradas "código compartido" entre interlocutores es otro factor importante que tener en cuenta. Las investigaciones anteriores insistirían en la posibilidad de transferir desde cualquier idioma del repertorio multilingüe en aras de facilitar la *comprensión plurilingüe*, evidenciándose la doble faceta de la transferencia como mecanismo cognitivo y estratégico en el aprendizaje plurilingüe. En ese sentido, Müller-Lancé (2001) explora las estrategias seguidas por cuatro grupos de aprendices alemanes de español e italiano de diferente nivel para solventar lagunas léxicas, así como el papel que juegan los conocimientos de otras LE en el marco de estas estrategias. En su estudio concluye que "en la selección de una base de transferencia concurren dos factores: la frecuencia, así como el grado de semejanza con la palabra de la lengua meta". Por otro lado, señala la importancia del grado de dominio independientemente de la tipología (inglés o una lengua románica).

Numerosos estudios (Cook, 1995; 2010; Grosjean, 2001 y De Angelis y Selinker, 2001) apuntan a la noción de *multicompetencia,* que resultaría fundamental para referirse a la competencia de un sujeto plurilingüe y que se caracterizaría por una mayor conciencia metalingüística, mayor creatividad y flexibilidad cognitiva y una mayor diversificación de las habilidades mentales.

En cuanto al factor contexto, Murphy (2003), llama la atención sobre el hecho de que la probabilidad de transferencia durante la producción de L2 o L3 es inversamente proporcional al grado de control y monitorización. En ese sentido Dewaele (1998) en un estudio que exploró el grado de formalidad concluyó que los hablantes de L3 dedican más recursos cognitivos con el fin de evitar la transferencia de términos, dificultando la fluidez de su discurso.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

El denominado *factor L2* debe ser también considerado ya que, según Hammarberg (2001), el estatus de L2 es un condicionante importante en relación con la transferencia a L3 y, como señala, parece haber una tendencia general a activar una L2 anterior en la producción de L3 en lugar de la L1.

Para concluir este apartado y dado que el presente estudio se centra en el ámbito léxico habría que señalar que, de las áreas transferibles (fonológica, gramatical, sintáctica, textual, pragmática), es donde mejor parecen percibirse las influencias de los sistemas lingüísticos no nativos. Según Ringbom (2001:60), la transferencia léxica surge cuando los aprendices establecen equivalencias entre las palabras de la L1 y la L2/L3 y a partir de esas identificaciones interlinguales llevan a cabo la transferencia léxica de los términos que consideran comunes en ambas lenguas. Establece dos tipos: basada en la forma y en el significado. La primera consistiría en el uso de palabras de la L2, adaptadas o no a las normas de la LO durante la producción de esta. Se encontrarían aquí los errores por *cambios de código*, *falsos cognados o falsos amigos* e *híbridos* o *construcciones creativas*. La segunda se produciría a partir de transferencias de patrones semánticos de la L1/ L2 a palabras de la LO/L3 y como errores surgidos por la transferencia negativa se encontrarían los *calcos* y las *extensiones semánticas*. A continuación se presenta nuestra aproximación a este fenómeno.

3. EL ESTUDIO

Este estudio se planteó observar la influencia que ejercen los conocimientos lingüísticos previos en el proceso de adquisición de EL3. Ello, con el propósito de permitirnos reflexionar acerca del papel de la transferencia léxica en dicho proceso. De acuerdo con las líneas trazadas en esta área, se han tenido en cuenta también las variables proximidad tipológica de las lenguas implicadas, nivel de dominio, frecuencia de uso y recepción multilingüe.

El estudio se basó en el análisis de errores y de la interlengua de un corpus oral. Este lo conformaron las producciones orales de tres aprendices con distintos niveles de dominio de EL3 y cuyo proceso de aprendizaje se llevaba a cabo en un contexto formal, en un entorno multicultural e internacional (Instituciones europeas). Dichas producciones corresponden a tres entrevistas grabadas de dos pruebas evaluativas: nivel adquirido (B1) y certificación lingüística (B2). Posteriormente, se identificaron y describieron los fenómenos de la interlengua (errores o desviaciones) y se buscaron las posibles causas.

En el análisis se consideraron dos categorías de errores: léxicos formales o basados en la forma (cambios de código, creaciones léxicas, …) y semánticos o basados en el significado (extensiones semánticas, calcos…), siguiendo la taxonomía de Rigbom (2001); pero, también se ha tenido presente, de acuerdo con Palapanidi (2010), la clasificación de errores interlinguales (generados por transferencia negativa con la LM o con otras lenguas

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

previamente adquiridas) e intralingüales (generados por el conflicto interno de reglas de la LO), según la taxonomía de Vázquez (1999) y Fernández (1997).

En relación con los sujetos seleccionados, se trata de adultos para quienes la adquisición del español representaba su tercera lengua. Para controlar sus variables individuales se elaboró y suministró un cuestionario, que permitió recabar datos, por un lado, sobre su perfil sociológico y, por otro, sobre sus conocimientos y usos lingüísticos.

Del análisis de los datos, en términos generales, llama la atención el alto porcentaje de errores basados en la forma, comparativamente con los de significado. A priori podría sugerir tres cuestiones importantes: en primer lugar, podría considerarse que, puesto que el aspecto formal se adquiere primero, ya que representa menos dificultades que el semántico (Haastrup, 1989, Singleton, 1998, 1999 citados en Palapanidi, 2010: 5), el análisis de las producciones orales revelaría que se corresponderían con una etapa intermedia-baja en el aprendizaje de la LO. Gran parte de las investigaciones realizadas llegan a la conclusión de que el procesamiento formal y fonológico es muy intenso en los niveles bajos de conocimiento de la lengua.

En segundo lugar, ese abundante número de errores léxicos formales podría indicar precisamente el importante papel que juega la transferencia como estrategia para solventar las carencias de vocabulario que manifiestan este tipo de aprendices con un nivel de dominio bajo, pero con un amplio bagaje lingüístico. Alexopoulou (2011: 28) citando a Fernández (1997) se hace eco de las consideraciones de esta otra autora y afirma que en realidad los errores por interferencias de las otras lenguas, interlingüísticos, son reducidos comparativamente con los intralingüísticos y sugirió que son estos últimos los que serían representativos en ese estadio de aprendizaje. Sin embargo, según los resultados de nuestro análisis, ambos tipos de error indicarían por un lado, que son representativos de un determinado nivel de dominio, intermedio; pero por otro lado, pondrían de manifiesto que son una importante estrategia, muy productiva, en este tipo de aprendices multilingües con gran conciencia metalingüística.

En último lugar, de acuerdo con Bouvy (2000: 155) podría considerarse por tanto que la situación comunicativa y las necesidades del contexto favorecieron la abundante aparición de errores. Las condiciones que favorecen la transferencia, según esta autora se darían cuando hay más presión comunicativa. En el presente estudio, las producciones analizadas son orales, por lo que la inmediatez de la interacción requería de rápidas reacciones y respuestas por parte de los aprendices-interlocutores.

En un análisis más detallado se observa que de entre estos errores formales, los más numerosos son los que tiene lugar por *cambio de código*, siendo del francés o el inglés, esto es, siempre la L2 u otras lenguas adicionales, las lenguas fuente desde las que opera la transferencia, en ningún caso desde la L1. Como ha señalado Hammarberg (2001: 36-37), el estatus de L2 es un condicionante importante en relación con la transferencia

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

a la L3. Así, algunos aprendices activarían una LE en lugar de la L1 por el similar proceso de adquisición entre esas lenguas, diferente de la LM.

En cuanto a los *cognados*, aunque su empleo puede facilitar la fluidez y el aprendizaje de la LO, en ocasiones pueden convertirse en un problema, cuando se trata de un *falso cognado* o *falso amigo*. En general este tipo de errores muestran una estrategia de sobregeneralización en donde la L1 se hace corresponder con la L2, y se equiparan las relaciones semánticas del lexicón de la L1 al de la L2. En las producciones del presente corpus solo hemos localizado un error de este tipo, más frecuente, pensamos, de lo que aparece en esta muestra. El error corresponde con la confusión del término *entender* que, si bien formalmente los significantes en francés y español son idénticos, en realidad posee significados distintos. Dicha semejanza formal, junto con la percepción de proximidad del español y el francés de la informante, como figura en su cuestionario, podría ser la razón de porqué ha tenido lugar.

Ainciburu (2008: 149) considera que "el efecto *cognicidad* depende de la mayor confianza en la transferencia positiva que posee el alumno nativo de una lengua afín". Citando a Kellerman (1983) señala que esta confianza en la transferencia positiva se muestra alta en el nivel principiante, baja en el intermedio y de nuevo alta en los de nivel avanzado. Según estas investigaciones y el análisis del corpus de la informante 2, a quien corresponde este error y, aun cuando solo disponemos de un ejemplo, se podría considerar que el grado de dominio para esta informante se correspondería con el de un nivel bajo, aunque con una alta percepción de proximidad entre el español y el francés.

Los *híbridos* o *construcciones creativas* representan otro de los errores analizados más numerosos. Como señala Baralo (2000: 169) la creatividad léxica es una estrategia de los hablantes de LM y L2, a los que se añadirían los de L3, ante un "problema" léxico. Para paliar ese desconocimiento, recurrirá a las lenguas conocidas, LM y otras L2, produciéndose desde estas la transferencia.

En los errores encontrados figuran diversos tipos de creaciones léxicas, bien añadiendo un morfema, bien un lexema a la base léxica de la LO, y dando lugar a una palabra construida creativamente pero que se desvía de la norma LO. (Ej. *yurnalismo, arrivamos, partenarios / proceduras, paradiso, experienza)*. El análisis de estas desviaciones, hace difícil determinar la lengua fuente desde la que el informante ha transferido su conocimiento pues, en prácticamente todos los casos se trata de cognados (*journalismo* < *journalisme o journalism?; arrivamos* < *arriver o to arrive*?). No obstante, los errores de creación de *híbridos* son suficientemente claros para poder observar este trasvase de conocimientos lingüísticos. Este tipo de errores, clasificados como intralinguales mostrarían que las reglas de formación morfoléxicas no han sido asimiladas por parte del aprendiz. Estratégicamente, no obstante, recurre a su conocimiento lingüístico para paliar esa carencia, siendo entonces cuando intervendría la transferencia.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

En cuanto a los errores basados en el significado (*calcos y extensiones semánticas*), ambos generalmente originados por errores de traducción, son escasos en nuestro estudio. Solo se detectaron 5 errores por *calco* y ninguno por *extensión semántica*. (Ej.: *Obtuve mi diploma* > J'ai obtenu mon diplôme –FR-; *He adquirido competencias de comunicación en escrito pero también en oral* > *j'ai acquis des compétences à l'oral et à l'écrit*-FR-*; Disculpe, soy atrasado* > *Désolé, je suis en retard* –FR-). En general parece que la lengua fuente que ha servido en todos estos casos ha sido el francés. Las razones del porqué de esta elección dentro de su repertorio lingüístico probablemente estarían de nuevo relacionadas con la variable percepción de proximidad entre las lenguas. Numerosos estudios (Cenoz, 2001; Ringbom, 2001) consideran que efectivamente la distancia tipológica de las lenguas y la percepción que sobre ella tienen los aprendices pueden determinar qué lengua de las previamente aprendidas será la lengua fuente que dará lugar a la transferencia. Señalan así el factor psicotipológico como uno de los más influyentes en el área léxica.

En resumen, el análisis de los errores (*cambios de código, construcciones creativas* o *calcos*) ha servido como muestra para evidenciar los mecanismos de transferencia que el aprendiz ha desplegado al ir construyendo su interlengua o al querer solventar su desconocimiento para no frustrar su intercambio comunicativo. Inglés, francés e italiano, han sido lenguas fuente de transferencia negativa y origen de error. Aunque no se ha podido establecer nítidamente la causa de la elección de la lengua fuente, si la percepción de distancia de las lenguas o el factor LM, lo cierto es que las tres lenguas desde las que ha tenido lugar este fenómeno son tipológicamente lenguas próximas.

También la exploración en torno a los errores ha permitido observar la influencia de factores tales como la frecuencia de uso de la lengua y el contexto. Así, a pesar de que el inglés es una lengua alejada tipológicamente, la transferencia operaría también desde ella. Entre las razones podría estar el ser una lengua también conocida y totalmente presente en su entorno profesional.

La intercomprensión generada entre los interlocutores se convierte en otro factor clave. Al tratarse en este entorno de aprendices que comparten un conocimiento plurilingüístico, ello les permite no solo la intercomprensión, sino detectar la transferencia negativa, el error, si este tiene lugar y la lengua base desde la que está operando, logrando así evitar intervenciones interrumpidas o bloqueadas por silencios.

Por último, habría que señalar que se ha podido apreciar un ligero descenso del número de errores por transferencia a medida que el nivel de dominio avanzaba. Pero, no suficientemente esclarecedor por lo que sería conveniente abordarlo más en profundidad en estudios futuros. De las tres informantes, consideramos que solo una en realidad se aproximaba al nivel avanzado y es justamente en el análisis de su producción en donde se observan menor índice de errores por transferencia. Coincidiríamos así con

estudios como los realizados entre otros por Hammarberg (2001: 34) en los que se señala que la transferencia es mayor en los primeros estadios de aprendizaje de la LO.

3. CONCLUSIONES

El estudio confirmaría gran parte de los objetivos planteados y pondría de manifiesto la complejidad ya señalada por estudios previos de esta área. Sus resultados incidirían igualmente en el desacuerdo entre investigadores acerca de cuál es la importancia de cada factor de influencia en la transferencia.

El efecto de la transferencia en nuestros informantes plurilingües ha logrado, a pesar del nivel de dominio, intercambios comunicativos eficaces ya que les ha permitido solventar las lagunas de vocabulario. Por un lado, consideramos, porque han sido capaces de producir nuevos términos o comprender nuevos significados transfiriendo mecanismos creativos o infiriendo significados desde otras lenguas que conocen y sienten próximas. Pero, también, incluso en la transferencia negativa han sido eficaces pues, raramente la comunicación se ha visto interrumpida.

Por otro lado, este estudio nos ha hecho percatarnos del grado de tolerancia hacia ciertos errores cometidos por este tipo de aprendices, dado que resuelven las tareas comunicativas sin problemas. En trabajos futuros sería conveniente seguir explorando esta área para lograr encontrar datos que permitan establecer criterios más objetivos para la evaluación de estos y otros aprendices.

Finalmente, las investigaciones que se vienen realizando en multilingüismo sobre la influencia de los conocimientos lingüísticos previos han convertido el aprendizaje de LE en un proceso con nuevos retos en el ámbito didáctico. Las propuestas del *enfoque plurilingüe*, sobre cómo rentabilizar esta multicompetencia que poseen los aprendices multilingües son líneas que la didáctica del español debería explorar más en profundidad. Ello permitiría poner todo ese conocimiento lingüístico, de manera explícita, al servicio de la adquisición del español.

Para terminar, solo quisiéramos añadir que todos los factores analizados permiten perfilar al aprendiz plurilingüe como un interlocutor que es capaz de poner todo el conocimiento lingüístico del que dispone al servicio de la eficacia comunicativa en la lengua que está adquiriendo.

NOTAS

1 Entenderemos por L2 cualquier lengua que no es LM y por L3, cualquier lengua posterior a la L2.

7 Término tomado de Dmitrenko (2012).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aaronin L. y Hufeisen B., 2009. *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. J. Benjamins Publishing Co. Ámsterdam.

Ainciburu, C., 2007. *La adquisición del léxico en las lenguas afines*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.

Alexopoulou, A., 2011. El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *9*(5), 27- 36.

Baralo, M., 2000. La construcción del lexicón en español / LE: Transferencia y construcción creativa. En: *Martín, M. A. et al.* (Eds.) *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, págs. 165-174.

Bouvy C., 2000. Towards the construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. En J. Cenoz and U. Jessner (eds) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language.* Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J., 2000. Research on multilingual acquisition. En J. Cenoz and U. Jessner (eds) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language.* Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (coord.), 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.

Cook, V., 2010. *Multi-competence outline*. [En línea]. Disponible en: http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm [Última fecha de acceso 17 de Febrero de 2013].

De Angelis, G., & Selinker, L., 2001. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42-48).Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G., 2007. *Third or Additional language Acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters.

-------, 2011. New Trends in Cross linguistic Influence and Multilingualism Research. Clevedon: Multilingual Matters.

Dewaele, J.M., 1998. Lexical inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. En *Applied Linguistics*, 19/4 pp. 471-490. Oxford University Press.

Dmitrenko, V., 2012. El inglés como lengua-puente para el aprendizaje del alemán de los hispanohablantes: un estudio piloto. En Degache, C. y Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France).

Fernández, S., 1997. *Interlengua y análisis de errores*. Madrid, Edelsa.

Grezga, J., 2005. The role of English in Learning and Teaching European Intercomprenhension Skills. En *Journal for EurolinguistiX*, 2, pp. 1-18.
Grosjean, F. 2001. The bilingual's language modes. En J. Nicole (Ed.). *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1-22). Oxford, UK: Blackwell.
Hammarberg, B., 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. En J. Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (coord.), 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives, 21-41*. Clevedon, Multilingual Matters.
Jarvis, S. 2000. Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. En *Language Learning* 50, June 2000, pp. 245-309.
Jarvis, S. y Pavlenko, A. 2007. *Cross linguistic influence in language and cognition.* New York: Taylor & Francis Inc.
Lasagabster, D., 1998. Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. En *Atlantis XX* (2), p. 69-79.
Manchón Ruiz, R., 2001. Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. Pastor, S. y Salazar, V. (eds.). En *Estudios de lingüística: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante.
Müller-Lancé, J., 2001. El empleo de otras lenguas extranjeras como estrategia de inferencia en la adquisición del español o italiano por germanohablantes. En *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera 3ª* etapa. Disponible en http://www.ub.edu/filhis/culturele/han.html [Última fecha de acceso 17 de Febrero de 2013].

Murphy, S., 2003. Second language transfer during third language acquisition. *Columbia University Working Papers.* En *TESOL y Applied Linguistics,* 3 (2)

Palapanidi, K., 2010. Los errores léxicos intralinguales semánticos en la lengua escrita de los aprendientes griegos de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *9*(5), 37- 40.
Ringbom, H., 2001. Lexical transfer in L3 production. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (coords.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 59-68). Clevedon: Multilingual Matters.

Tremblay, M.C., 2006. Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The role of L2 Proficiency and L2 Exposure. En *Cahiers Linguistiques d'Ottawa / Ottawa Papers in Linguistics (CLO/OPL)*, 34: 109-119. Janvier/January.

Vázquez, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S. A.

¿ES SUFICIENTE CON ESTAR MOTIVADO? EL PAPEL DE LA ANSIEDAD EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Mercedes Rabadán Zurita
Universidade do Algarve
mzurita@ualg.pt

RESUMEN
Investigaciones recientes sobre adquisición han destacado la importancia de los factores afectivos como la motivación y la ansiedad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
El objetivo de este estudio es analizar el papel modulador de la ansiedad en la relación entre motivación y rendimiento. La muestra se compuso de 249 estudiantes portugueses universitarios de español como LE.
Los resultados indicaron que tanto la motivación como la ansiedad se correlacionaron significativamente con la nota. La ansiedad global, al hablar y la específica de ELE mostraron un papel modulador en las relaciones entre las tres dimensiones de la motivación y la nota de los participantes. Estos resultados expresan que la motivación no es suficiente para un adecuado aprendizaje: elementos relativos a la dificultad del español como LE y el contexto de aula pueden aumentar los niveles de ansiedad de los alumnos y afectar negativamente a la relación entre motivación y desempeño.

Palabras clave: ansiedad, motivación, rendimiento, estudiantes portugueses, ELE.

ABSTRACT
Recent research on language acquisition have highlighted the importance of emotional factors, such as motivation and anxiety, in the process of learning a second language. The aim of this study is to analyze the role of anxiety as a modulator between motivation and performance. The sample was composed of 249 Portuguese students of Spanish as FL. The results showed that motivation and anxiety were significantly related to performance (qualifications). Global anxiety, anxiety when speaking and Spanish language specific anxiety showed a modulatory role in the relationship between the three dimensions of motivation and the qualifications of participants. These results suggest that motivation is not sufficient for an adequate learning: aspects associated with the difficulty of learning Spanish and the classroom's context can increase student's anxiety levels and negatively affect the relationship between motivation and performance.

Keywords: anxiety, motivation, performance, Portuguese students, Spanish as a foreign language

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios sobre aprendizaje de lenguas extranjeras han analizado los factores de aprendizaje que en mayor o menor medida condicionan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Abdol-Latif, Bahroom, Mohamad, & Ng, 2011; Khodadady & Khajavy, 2013). Uno de los factores personales que más influyen en el éxito o fracaso en el aprendizaje es la motivación del aprendiente, esto es, la actitud hacia el aprendizaje de una LE, el interés y el deseo que tiene de aprender esa lengua y su cultura para relacionarse con su comunidad de hablantes y el tiempo que le dedica a su estudio (Gardner, 1985). Otra de las variables que pueden influir negativamente en el éxito del aprendizaje de un idioma es la ansiedad (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Horwitz, 2010; Marcos-Llinàs, & Garau, 2009). Mientras que hay alumnos muy motivados que aprenden, otros sufren altos niveles de ansiedad, lo que dificulta el aprendizaje. Por este motivo es necesario investigar estos conceptos y sus relaciones, para fundamentar las estrategias que los docentes usamos en el aula de idiomas con el objetivo de potenciar el aprendizaje creando ambientes motivacionales intensos libres de estrés (Dörnyei & Ushioda, 2011; Dörnyei, Muir, & Ibrahim, 2014).

El objetivo de esta investigación es analizar el papel modulador de la ansiedad en la relación entre la motivación, según el modelo de Gardner, y el rendimiento, entendido como la nota, en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES INVESTIGADAS

2.1 La motivación.

Los diferentes estudios realizados en los últimos años (Bernaus, & Gardner, 2008; Busse, & Walter, 2013; Dörnyei, & Chan, 2013) coinciden en atribuir un papel fundamental a la motivación por ser uno de los factores personales que más influyen en el aprendizaje de una lengua y su desempeño.

Son numerosos los estudios que han analizado las relaciones entre la motivación y el rendimiento en el aprendizaje de una lengua extranjera, siguiendo los diferentes modelos y marcos teóricos. En general, se asume que existe relación entre la motivación y el rendimiento en LE y que se trata de una relación positiva: los alumnos más motivados obtienen mejores resultados que los menos motivados.

Gardner y Lambert (1959) fueron los primeros en demostrar diferencias estadísticamente significativas e independientes entre la motivación y el rendimiento en una LE. A partir de estos resultados Gardner (1985) planteó un modelo de motivación en el aprendizaje de una segunda lengua que ha sido avalado en diversos estudios posteriores. Para esta investigador, el grado de motivación de un aprendiente de LE consiste en el deseo de aprender un

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

idioma, la intensidad motivacional con la que se desea aprender dicho idioma y las actitudes hacia la cultura del idioma.

2.2 La ansiedad.

La influencia de la ansiedad en el contexto de aula ha sido investigado desde diferentes perspectivas (Gardner, Day, & Cope, 1986; Horwitz, 2010). Todo aprendiente en algún momento de su trayectoria académica ha sufrido ansiedad. Se puede expresar como un sentimiento de temor de todo lo que está relacionado con el contexto académico o puede deberse a un miedo circunscrito a ciertas situaciones académicas (asignaturas, compañeros, profesores, etc.) (Rubio, 2004). Este autor identifica el sentimiento de tensión que se asocia a los contextos específicos de LE cuando el aprendiente tiene que comunicar en la lengua extranjera y cree que va a ser socialmente evaluado. Lo que resulta obvio es que este factor afectivo obstaculiza el aprendizaje en muchas ocasiones, por lo que se debería reducir sus niveles. Rubio (2004) señala que los profesores no consideran suficientemente la ansiedad, sobre todo por falta de técnicas e instrumentos para medirla y prevenirla.

La relación existente entre la ansiedad hacia el estudio de lenguas extranjeras y el desempeño es compleja. En general, se asume que mayor ansiedad acarrea menor rendimiento. Young (1999) indica que normalmente la ansiedad se relaciona negativamente según la destreza lingüística.

3. MÉTODO

3.1 Participantes. La muestra estuvo compuesta por 249 estudiantes matriculados en asignaturas de español de las diferentes licenciaturas que se imparten en una institución pública portuguesa.

En relación a las variables socio-demográficas evaluadas, la muestra estuvo formada por 200 mujeres (80.3%) y 49 hombres (19.7%). La edad media de las personas encuestadas fue de 27 años (M = 27.37; *DT* = 8.40), con una edad mínima de 18 y máxima de 54 años.

3.2. Instrumentos. Las variables de este estudio se midieron a través de las siguientes escalas.

Motivación. Para evaluar esta variable se utilizaron varias escalas adaptadas al portugués de la Batería de Pruebas de Actitud de Gardner (1985) (Attitude / Motivation Test Battery, AMTB). Estas escalas fueron:

- Actitudes hacia el aprendizaje del español (Attitudes toward Learning Language). Esta escala consta de diez ítems, cinco formulados en

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

positivo y cinco en negativo. Mayores puntuaciones indican mayor actitud hacia el aprendizaje de una lengua. Ejemplos de ítems (positivo y negativo: "Adoro aprender español" y "Destesto español". El coeficiente de fiabilidad obtenido por Gardner, Tremblay y Masgoret (1997) fue .86. La escala adaptada al portugués en el presente estudio expresó un índice de fiabilidad Alfa de Cronbach de .93.

- Deseo de aprender español (Desire to Learn Language). Se compone de cinco ítems positivos y cinco negativos. Mayores puntuaciones expresan un mayor deseo de aprender. Ejemplos de ítems: "Gostava de aprender o máximo de español possível", "Para ser sincero/a, tenho muito pouco interesse em aprender espanhol". Gardner, et al. (1997) obtuvo un coeficiente de consistencia interna de .78, frente a .89 registrado en este estudio.
- Intensidad Motivacional (Motivational Intensity). Está compuesta por cinco enunciados afirmativo y cinco enunciados negativos. Mayores puntuaciones declaran altos niveles de esfuerzo por aprender el idioma. Ej.: "Faço esforço para aprender espanhol", "Não ligo muito ao feedback que recebo na aula de espanhol". El índice de fiabilidad Alfa de Cronbach en este estudio fue de .80 frente a .76 observada por Gardner, et al. (1997).
- Orientación Instrumental (Instrumental Orientation). Se compone de cuatro ítems positivos que manifiestan intereses de tipo práctico para aprender el idioma. Ejemplo: "Estudar espanhol é importante para mim porque penso que um dia poderá ser útil para arranjar um bom emprego".

El coeficiente de fiabilidad obtenido en el estudio de Gardner, et al. (1997) fue de .63. En el presente estudio se registró un coeficiente Alfa de Cronbach de .71.

Los sujetos expresan sus respuestas en una escala de tipo Likert de 7 puntos, que va desde totalmente en desacuerdo /totalmente em desacordo (-3) a totalmente de acuerdo / totalmente de acordo (+3).

Ansiedad. Para medir esta variable se utilizó la adaptación al portugués de la escala de ansiedad para el aprendizaje de una lengua extranjera (Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS) (Horwitz, et al., 1986). La escala se compone de treinta y tres ítems con enunciados positivos y negativos. Los participantes expresan su grado de acuerdo con el enunciado del ítem en una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo / totalmente em desacordo) a 5 (totalmente de acuerdo / totalmente de acordo). Los ítems hacen referencia a aspectos relativos a la ansiedad al hablar, por falta de comprensión, por sentirse menos competente que los demás, por tener miedo a ser corregido y ansiedad específica al aprendizaje del español. El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido por Horwitz *et al*. (1986) fue de .93, mientras que el valor obtenido en este estudio fue de .92.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

4. RESULTADOS

Sobre las relaciones entre la ansiedad y la motivación, por un lado, y rendimiento, por otro, se observaron correlaciones significativas conforme a lo esperado. Se obtuvieron los siguientes coeficientes de correlación de Pearson entre la nota y: ansiedad global ($r = -.42$, $p < .01$), ansiedad al hablar ($r = -.37$, $p < .01$), ansiedad por falta de comprensión ($r = -.31$, $p < .01$), ansiedad por sentir menor competencia que los demás ($r = -.44$, $p < .01$), ansiedad derivada del miedo a ser corregido ($r = -.19$, $p < .01$) y la ansiedad específica al estudio del Español ($r = -.29$, $p < .01$). En relación a la motivación, se observaron relaciones positivas y estadísticamente positivas entre la nota y: las actitudes hacia el español ($r = .30$, $p < .01$), el deseo de aprender ($r = .30$, $p < .01$) y la intensidad motivacional ($r = .27$, $p < .01$). No se obtuvo una relación significativa entre la orientación instrumental y la nota.

Se analizó el papel modulador de la ansiedad, tanto global como por dimensiones, en la relación entre las tres dimensiones de la motivación (actitudes, deseo e intensidad) y el rendimiento, evaluado a través de la nota.

Se verificó el papel modulador de la ansiedad global (Figura 1), la ansiedad al hablar (Figura 2) y la ansiedad específica al estudio del español (Figura 3); no se comprobó dicho efecto modulador en el caso de la ansiedad por falta de comprensión ni en la ansiedad experimentada al ser corregido.

En la Figura 1 las actitudes y la intensidad motivacional aparecen como predictores significativos ($p < .01$) de la ansiedad global (Beta = -.31 y Beta = -.21, respectivamente), explicando el 21% de la varianza de este tipo de ansiedad. En relación al rendimiento, este es predicho de forma indirecta por las actitudes y la intensidad, y de forma directa por la ansiedad global (Beta = -.39, $p < .01$), explicando el 18% de la nota.

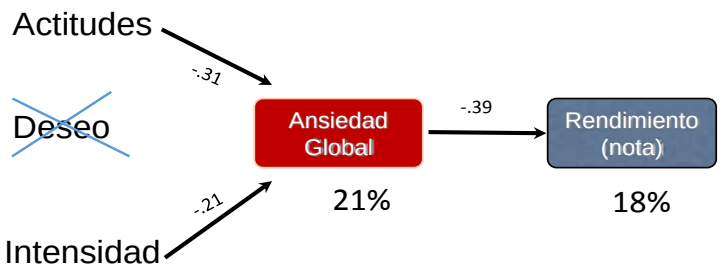


Figura 1: Ansiedad global como modulador entre motivación y rendimiento

En la Figura 2 las actitudes y la intensidad motivacional se mostraron como predictores de la ansiedad al hablar (Beta = -.31 y Beta = -.16, $p < .01$,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

respectivamente), explicando el 18% de la varianza de la ansiedad al hablar. En relación a la nota, actitudes e intensidad actuaron de forma indirecta, mientras que la ansiedad al hablar tuvo un impacto directo sobre el rendimiento (Beta = -.37, p < .01), dando cuenta del 14% de la nota.

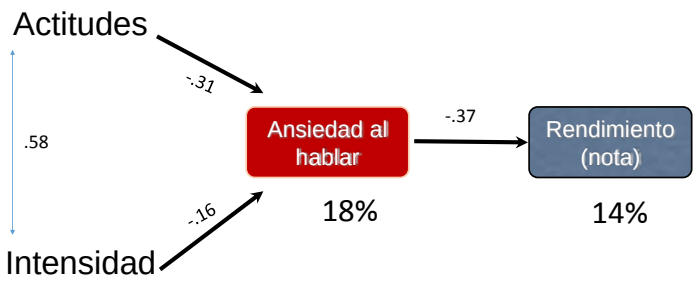


Figura 2: Ansiedad al hablar como modulador entre motivación y rendimiento

En la Figura 3 las actitudes hacia la lengua y el deseo por aprender español se mostraron predictores significativos (p < .01) de la ansiedad específica al aprendizaje del español como lengua extranjera (Beta = -.25 y Beta = -.23, respectivamente), explicado el 22% de la varianza de la ansiedad específica. En cuanto a la nota, esta es predicha indirectamente por las actitudes y el deseo y directamente por la intensidad motivacional y la ansiedad específica al estudio del idioma global (Beta = .20 y Beta = -.23, p < .01, respectivamente), explicando el 12% de la nota.

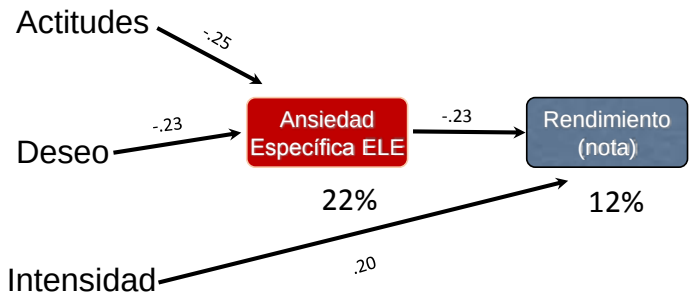


Figura 3: Ansiedad específica ELE como modulador entre motivación y rendimiento

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada sobre el aprendizaje de idiomas ha destacado el papel que desempeña los diferentes factores individuales en el aprendizaje de una lengua extranjera. Muchos especialistas coinciden en destacar la interrelación existente entre muchas de estas variables individuales y la necesidad de investigar las relaciones entre ellas (Martín-Martín, 2004).

Numerosos estudios han mostrado el impacto de la motivación y la

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

ansiedad sobre el rendimiento. Sin embargo, ningún estudio ha analizado las relaciones entre estas dos variables con la finalidad de analizar el papel que desempeñan en el aprendizaje del español como lengua extranjera dentro del contexto universitario portugués.

El objetivo de este estudio es analizar el papel modulador de la ansiedad entre la motivación y el rendimiento, entendido como nota, en el aprendizaje del Español como LE.

Los resultados indicaron que tanto la motivación como la ansiedad se asocian al rendimiento. Todas las escalas de motivación, excepto la orientación instrumental se relacionaron con la nota. Se confirma, por consiguiente, el modelo de Gardner. Los aprendientes que muestran una actitud positiva hacia el español y sus hablantes, desean aprender español y se esfuerzan por aprenderlo obtienen mejores resultados. El carácter instrumental del español no parece relacionarse con el desempeño. Esto puede deberse a la importancia que le da el aprendiente portugués al estudio del español y a la distancia entre el español y el portugués. Algunos estudios (Svanes, 1988) han observado que se registran valores diferentes en la orientación instrumental según sea el contexto cultural del aprendiente. Los europeos y los americanos tienen una orientación más integradora, mientras que los aprendientes asiáticos puntúan más en la orientación instrumental. Seguramente a un japonés le urge más llegar a dominar el inglés que a un portugués la lengua española. Las percepciones de interés y utilidad influyen en la orientación motivacional.

Asimismo, todas las dimensiones de la ansiedad –global, miedo a ser corregido, al hablar, por falta de comprensión, específica al aprendizaje del idioma- se correlacionaron significativamente con la nota. Los alumnos más ansiosos obtienen peores resultados.

En relación al papel modulador de la ansiedad entre motivación y rendimiento, las actitudes y la intensidad motivacional tuvieron un efecto indirecto sobre la nota obtenida en español en la mayoría de los modelos analizados. La actitud hacia el español y la intensidad predicen bajos niveles de ansiedad global, al hablar, los cuales se relacionan de forma inversa con la nota. Esto significa que los alumnos que muestran una actitud positiva frente al español y que están dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo son los que se muestran menos ansiosos y los que obtienen mejores resultados académicos. No obstante, el efecto del deseo sobre la nota se da únicamente en la ansiedad específica del español como lengua extranjera. Aquellos alumnos con una actitud positiva hacia el español y que muestren interés y deseo de aprenderlo se sentirán menos ansiosos cuando estudien aspectos específicos de la lengua española y su cultura. Estos resultados son coherentes con los realizados por Abdol-Latif et al. (2011) y Khodadady & Khajavy (2013), y expresan que la motivación, aunque sea uno de los factores de mayor relevancia para el éxito en el aprendizaje de un idioma, no es suficiente para un adecuado aprendizaje.

Elementos relativos a la dificultad del español como LE y del contexto

de aula pueden aumentar los niveles de ansiedad de los alumnos y afectar negativamente en la relación entre motivación y desempeño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdol-Latif, L., Fadzil, M., Bahroom, R., Mohamad, W., & Ng, M. S. (2011). The role of Motivation, Attitude, Anxiety and Instrumental Orientation in Influencing Learner's Performance in English as a Second Language in OUM. In S. Barton et al (Eds.), *Proceedings of Global Learn 2011* (pp.1659-1668). Melbourne: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Bernaus, M., & Gardner, R. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal, 92*(3), 387-401.

Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *The Modern Language Journal*, *97*(2), 435-456.

Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of futures L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Languages Learning, 63*(3), 437-462.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.

Dörnyei, Z., Muir, C., & Ibrahim, Z. (2014). Directed Motivational Currents: Energising language learning through creating intense motivational pathways. In D. Lasagabaster, A. Doiz and J.M. Sierra (Eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 9-29). Amsterdam: John Benjamins.

Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Roles of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R., Day, J. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2): 125-132

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie, 13*(4), 266-272

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language*

Teaching, 43(02), 154-167.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.

Khodadady, E., & Khajavy, G. H. (2013). Exploring the role of Anxiety and Motivation In Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Porta Linguarum*, *20*, 269-286.

Martín-Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In J. Sánchez-Lobato & I. Santos (ed.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL

Marcos-Llinàs, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals, 42*(1), 94-111.

Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.

Svanes, B. (1988). Attitudes and cultural distance in second language acquisition. *Applied Linguistics, 9*(4). 357-371.

Young, D. J. (1999). Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. New York: McGraw-Hill.

LOS DESAFÍOS DE LA PROGRAMACIÓN DE ESPAÑOL ACADÉMICO EN ELE

María Luisa Regueiro Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid
mlreguei@ucm.es

RESUMEN

El intercambio plurilingüe de estudiantes del Espacio Europeo de Educación Superior y del mundo asiático en nuestras universidades determina la necesidad de enseñar español académico, complejo y sujeto a específicas convenciones, en niveles anteriores a los previstos en el MCER y en el PCIC. El objetivo es analizar los retos que como docentes ELE debemos afrontar ante la necesidad de elaboración de textos académicos–básicamente expositivos y argumentativos, de mayor complejidad cognitiva y lingüística-, de aprendices que no cuentan con el suficiente de dominio expresivo. Se propone, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, significativo y funcional, la programación por *unidades didácticas sistémicas* centradas en el texto académico, integrando los contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales del tipo textual y del español académico, así como del científico, que procura la universalidad, la verificabilidad, la objetividad, la originalidad, no siempre comprendidas en determinadas tradiciones culturales a las que pertenecen los alumnos no nativos.

ABSTRACT

The multilingual exchange of students from European Higher Education and the Asian world in our universities determines the need to teach academic Spanish, complex and subject to specific conventions, previous levels than expected in the MCER and the PCIC. The objective is to analyze the challenges we face, as teachers ELE, to the need for development of academic-basically expository and argumentative texts, linguistically greater cognitive complexity of learners who do not have enough expressive domain. Systemic programming teaching units focusing on the academic text is proposed, from a constructivist perspective of learning, meaningful and functional, integrating linguistic, pragmatic and cultural contents of the text type and the Spanish academic, and scientific, which seeks the universality, verifiability, objectivity, originality, not always understood in certain cultural traditions that belong to non-native students.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

INTRODUCCIÓN

El lenguaje académico plantea a los profesores de ELE nuevos desafíos, como nuevas son las circunstancias que motivan la necesidad de una mayor atención a esta dimensión de la enseñanza de la lengua meta con fines específicos. El intercambio constante y creciente de estudiantes del Espacio Europeo de Educación Superior, la presencia cada vez más significativa de alumnos del mundo asiático en grados y posgrados de nuestras universidades, la reforma Bolonia que implica cambios sustanciales en el hacer docente actual invitan a la reflexión sobre problemas y posibilidades. Cada día es más evidente la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de español académico, de por sí complejo y sujeto a múltiples y específicas convenciones, en cursos de aprendices que no cuentan con un nivel suficiente para abordar su complejidad. La realidad pide considerar el español académico no solo en un curso específico de esta variedad, sino también la incorporación creciente de géneros académicos en niveles mucho más tempranos que los que indica el Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Por ejemplo, en B1 y B2 es cada vez más frecuente la demanda de presentaciones y seminarios orales; de informes, resúmenes y monografías escritas.

Nuestro objetivo es reflexionar en cómo afrontar la programación a partir de las necesidades y las capacidades del alumnado; y nuestra propuesta, programar por *unidades didácticas sistémicas (UDS)* centradas en el texto académico en sus múltiples variantes de género, integrando los contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales de los textos expositivos y argumentativos –de por sí, los de mayor complejidad cognitiva- que constituyen la estructura básica de los géneros académicos. Cada tipo textual y cada género requieren un tratamiento específico, sin olvidar que la comunidad académica -y la científica a la que se vincula- procura la universalidad, la verificabilidad, la objetividad, la originalidad, características no siempre comprendidas ni aceptadas en determinadas tradiciones culturales a las que pertenecen los alumnos no nativos. La determinación de contenidos puede constituirse en el mejor medio de iniciar el camino del diseño de programaciones y unidades didácticas adecuadas a estos nuevos retos.

1. El español académico: español con fines específicos

Existe una gran diversidad de interpretaciones y de denominaciones del discurso especializado y de la variedad lingüística que corresponde al marco académico como lengua o lenguaje orientado hacia el uso concreto. La primera cuestión, por tanto, es definir qué entendemos por español académico como lenguaje de especialidad, la lengua natural considerada como instrumento de transmisión de conocimientos especializados. Entendemos por español académico, español con fines específicos,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

…el que se emplea en los textos orales y escritos característicos de la vida universitaria, elaborados por los miembros de la comunidad académica –profesores, investigadores y alumnos–, que se constituyen en *comunidad discursiva* por un amplio conjunto de objetivos públicos comunes, como la transmisión y la creación de conocimiento, y el desarrollo de mecanismos de intercomunicación y de participación a través de diversos géneros discursivos, los géneros académicos. (Regueiro/ Sáez 2013: 15-16)

El lenguaje académico está íntimamente relacionado con el científico, ya que ambos vehiculan el saber de las ciencias, y en este sentido comparte su carácter especializado porque responde a las características inherentes a la ciencia o disciplina respectiva. Es lengua de especialidad por sus fines específicos; pero no exclusivamente dirigida a los científicos que comparten el conocimiento de la materia, sino también la propia de alumnos, profesores e investigadores, en una triple dimensión: estilo especializado, formativo y divulgativo. En el aula de ELE, tanto en su nivel de recepción como en el de expresión, los alumnos deben familiarizarse con el español académico y con el de las ciencias respectivas a las que pueda referirse. Las características específicas y sumamente convencionales de uno y otro, así como la complejidad de su relación exigen un aprendizaje consciente; y una programación cuidadosamente elaborada por el profesor. No cabe la improvisación ni el desarrollo de prácticas meramente comunicativas, porque el discurso académico es convencional y formal en extremo y exige un compromiso de verdad que trasciende toda situación comunicativa coloquial.

2. Programar un curso ELE de español académico

La programación de un curso ELE de español académico, como toda programación, viene precedida de varios interrogantes cuya respuesta supone la toma de decisiones sobre los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad.

La tarea de programar implica varias fases: considerar detenidamente los condicionantes (el centro, el entorno educativo y su tradición académica, el

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

currículo, las necesidades objetivas y subjetivas del alumno); pero entre este análisis y sus respuestas, es obligado conocer las particularidades de esta forma especial de uso de la lengua y de su valor como transmisor del saber científico, sus pautas generales y las de la disciplina concreta. Solo así podrán determinarse los contenidos, las competencias implicadas en su adquisición, los objetivos; y los recursos (metodología, técnicas y estrategias didácticas, etc.) que mejor se ajusten a todo lo precedente.

2.1. El currículo. El MCER y el PCIC

El currículo es uno de los condicionantes fundamentales para la programación de todo curso ELE; pero en el caso del español académico las dos fuentes de referencia, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el PCIC, no son tan explícitas como respecto de otras modalidades discursivas. Afrontar los desafíos de la especificidad del español académico implica asumir que se trata de una forma especial de lengua, que exige un nivel de dominio lingüístico y comunicativo muy alejado de la espontaneidad o de la inmediatez expresiva. De ahí que el PCIC lo integre en niveles superiores; pero para diseñar unidades didácticas de tratamiento específico de textos académicos de acuerdo con lo que exigen los demás condicionantes, constituye un referente mínimo. La mención de géneros de español académico –"trabajos escolares y académicos"- se limita a los niveles C1 y C2, ("composiciones escritas, ensayos, exámenes, monografías, reseñas; entrevistas y presentaciones públicas"); y a B2, de forma aún más escueta. La relación de objetivos del PCIC para C1 y C2 es igualmente genérica. En el apartado 1, *el alumno como agente social:*

1.2. Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se integre. 1.3. Desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema.

Se pretende que los alumnos de C1 sean en todos los ámbitos, laboral o académico "capaces de hacer presentaciones y de redactar informes claros, detallados y bien estructurados sobre temas complejos, con cierta extensión, destacando las ideas principales y defendiendo puntos de vista"; y se dice que los de C2 "participan plenamente de la vida laboral o académica, sin gran

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

desventaja frente a los hablantes nativos". En *Géneros discursivos y productos textuales* de transmisión escrita incluye ensayos, memorias, tesis en C-2 y composiciones escritas en C-1; y presentaciones orales en ambos.

	B2	**C1**	**C2**
1.2. Géneros de transmisión oral: **(R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción**	Discursos y conferencias sobre temas concretos y abstractos de la vida personal, social, profesional o académica (R) Presentaciones públicas, profesionales y académicas (R) Presentaciones públicas preparadas sobre temas relacionados con la propia especialidad (temas familiares del ámbito académico o profesional...) (P) Informes breves relacionados con la propia especialidad, de carácter expositivo o argumentativo (ventajas y desventajas de una opción, razonamientos a favor o en contra de un punto de vista…) (P) Informes de extensión media (R)	· Debates y discusiones públicas sobre asuntos de cierta complejidad, de interés personal, general, académico o profesional (P) · Discursos y conferencias extensos sobre temas abstractos de la propia especialidad o no (R) · Discursos y conferencias de cierta extensión (presentaciones de actos formales, loas...) (P) · Intervenciones en reuniones formales altamente estructuradas, sobre temas relacionados con la propia especialidad (R) (P) · Presentaciones públicas sobre temas relacionados con la propia especialidad o no (R) · Presentaciones públicas de cierta extensión sobre temas complejos (proyectos, informes, experiencias...) (P)	· Debates y discusiones públicas de todo tipo (R) (P) Discursos y conferencias sobre temas especializados o divulgativos (R) (P) · Intervenciones en reuniones formales (R) (P) · Presentaciones públicas de todo tipo (R) (P)
1.3. Géneros de transmisión escrita: **(R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción**	Trabajos académicos (R) Trabajos de clase de extensión media (composición escrita) (P)	Informes extensos y complejos sobre temas relacionados con la propia especialidad (R) Informes de extensión media de carácter profesional (desarrollo de un proyecto) o sobre temas abstractos (defensa de un punto de vista) (P) Reseñas de películas, libros u obras de teatro (R) Reseñas de extensión media de películas, libros u obras de teatro (P) Trabajos de clase (composición escrita dentro o fuera del aula) (R) (P)	· Artículos de divulgación técnica o científica (R) · Informes extensos y complejos (proyectos de investigación.) (R) (P) · Memorandos (R) (P) · Reseñas críticas, recensiones de todo tipo (R) (P) · Trabajos académicos (ensayos, memorias, tesis.) (R) (P)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Para poder expresarse académicamente en esos y otros géneros académicos que no se mencionan tomamos en cuenta los contenidos incluidos en *Macrofunciones* y *Tácticas y estrategias pragmáticas.* Naturalmente, para componer textos académicos el alumno debe conocer y dominar los recursos gramaticales, léxicos y pragmáticos que implican las *macrofunciones* exposición, argumentación, y en menor medida, descripción, narración, diálogo; *Tácticas y estrategias pragmáticas* como los mencionados procedimientos de cita; y funciones como dar y pedir información, abrir y cerrar una digresión, concluir, etc. Poco más se dice respecto del español académico en el PCIC. Cabe preguntarse qué hacer cuando es una necesidad de alumnos de B1 como los que ahora llegan a nuestros cursos. Este es el primer desafío: cómo programar el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué contenidos desarrollar.

2.2. Los contenidos

La programación por *unidades didácticas sistémicas* (UDS) se centra en el texto y el género académico porque la unidad básica y concreta de comunicación es siempre el texto (Regueiro Rodríguez 2014). El texto determina los contenidos lingüísticos, gramaticales, pragmáticos, nocionales, socioculturales-, del español académico en la UDS; las destrezas, las competencias y los procesos cognitivos implicados en su comprensión y en su expresión tanto oral como escrita. Dado el carácter convencional, altamente formalizado, del discurso académico, es necesario potenciar en el alumno su reflexión metalingüística y la autorregulación del pensamiento. En síntesis, como reconoce el PCIC, en el apartado de "Géneros discursivos":

…la perspectiva holística que ofrece el género permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto.

Tras la selección del género y su tipo textual –básicamente expositivo, argumentativo o mixto-, integraremos todos los contenidos referidos a su forma discursiva, a las características generales del español académico, y a las funciones y las competencias de comprensión y expresión oral y escrita en torno al texto en contexto y en situación. (Regueiro/Sáez 2013: 53)

Expositivos		**Expositivo-argumentativos**	
Orales	**Escritos**	**Orales**	**Escritos**
Presentación	Resumen	Clase magistral	Artículo de investigación
Examen	*Abstract*	Presentación	Nota
	Examen	Comunicación	Monografía
	Manual	Ponencia	Ensayo

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

		Conferencia	Reseña
		Mesa redonda	Trabajo de investigación tutelado (TIT) de Grado, Fin de Máster
		Defensa de TIT (Trabajo de Investigación Tutelado) y de Tesis	Tesis doctoral

Por ejemplo, el género *informe*, presente en el PCIC de C1 y C2, integrará en torno al texto expositivo, el desarrollo de estrategias y funciones de comprensión y de expresión oral y escrita como explicar, resumir, citar, exponer objetivamente; y de contenidos lingüísticos, gramaticales, léxicos, pragmáticos, sociales, culturales inherentes al discurso académico. El siguiente esquema representa las sinergias positivas que en torno a la centralidad del texto de la UDS refuerzan el aprendizaje de la exposición, que no se adquiere espontáneamente, sino con un notable esfuerzo para el no nativo de diferenciación objetividad/ subjetividad: la objetividad no es natural, todos partimos de la subjetividad.

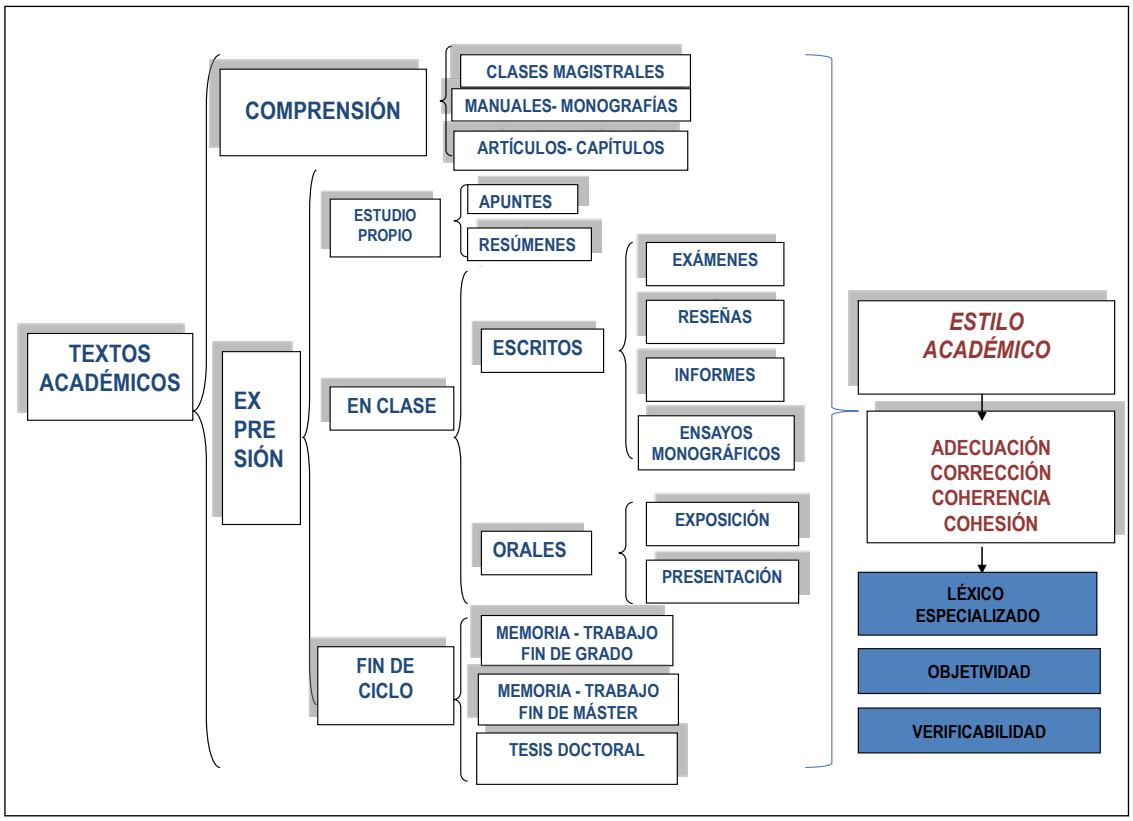
En cuanto a las estrategias didácticas, conviene partir de la lectura y la comprensión profunda, analítica, del texto modelo antes de proponer el desarrollo de la expresión oral o escrita de uno del mismo género. Por ejemplo, mediante la lectura comprensiva, analítica, valorativa y metalingüística y con la mediación del profesor, reconocerán las características

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

específicas –lingüísticas, gramaticales, léxicas, pragmáticas, textuales- de un informe académico, para posteriormente aplicar esos conocimientos, en un proceso inductivo-deductivo, en el pequeño grupo e individualmente en la redacción de un texto de género similar. La expresión siempre ha de ir precedida de la comprensión; el trabajo individual, de la reflexión del pequeño grupo y del grupo de clase.

2.2.1. Géneros y textos

Para determinar el texto central, es necesario definir qué géneros académicos necesitan o deben aprender nuestros alumnos, según sus competencias,-las adquiridas y las necesarias para avanzar-, la complejidad de los procesos cognitivos de comprensión y expresión que implican, las situaciones comunicativas de cada género. El siguiente esquema (Regueiro/Sáez 2013: 18) representa esta relación:



En un curso dedicado exclusivamente al español académico, según su extensión, podríamos desarrollar todos los géneros representados en la perspectiva de comprensión y de expresión; y en el caso más frecuente de incluir algunos géneros determinados en programaciones generales, la selección tendrá un carácter funcional, de respuesta a las necesidades específicas del curso. En ambos casos se impone conocer en qué consiste el

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

estilo académico, a pesar de la diversidad discursiva y disciplinar, los contenidos que permitirán al alumno desenvolverse positivamente con cierta autonomía.

2.2.2. Contenidos lingüísticos

Las características específicas del texto académico determinan la necesidad de incorporar en la UDS contenidos lingüísticos también especializados. El lenguaje académico presenta determinadas características inherentes al de la disciplina respectiva; pero también rasgos generales comunes: léxico especializado, objetividad, verificabilidad, formalidad, precisión, claridad. Por su temática específica, el lenguaje de las ciencias experimentales se diferencia de los trabajos humanísticos o jurídico-administrativos; sin embargo, en el discurso académico compartirán pautas, principios, estructuras, características y géneros, y un uso del español particular que por su *estilo*, será el español académico.

La objetividad requiere que incluyamos en la programación de UDS contenidos lingüísticos de expresión impersonal (construcciones con *se*, pasivas, nominalizaciones, etc.), denotación frente a connotación, los medios adecuados para evitar referencias personales subjetivas. La verificabilidad exigida a la información académica, trabajar conscientemente con los principios de fundamentación bibliográfica, los procedimientos de citas; la universalidad del saber y de la comunidad científica, el aprendizaje de sus pautas universales. La precisión y la corrección implican el dominio de procedimientos neológicos, la aclaración de códigos y formalizaciones, de la terminología, sin olvidar que un término es siempre una palabra con una teoría detrás, con una definición propia en el sistema definitorio que constituye una disciplina científica determinada. Entre los procedimientos terminológicos: préstamos griegos y latinos (*hemiplejia, ósmosis),* híbridos (*hemoglobina);* afijos (*ciberespacio);* acronimia y siglas, eponimia, etc. El dominio léxico supone conocer relaciones semánticas de sinonimia (*palabras llanas/ graves/ paroxítonas),* hiperonimia/ hiponimia (*flexión/ flexión nominal);* holonimia/ meronimia (*corazón/ ventrículo)*; y sobre todo comprender la monosemia y monorreferencialidad del término especializado, las posibilidades de interpretación según la disciplina, el nivel de formalización y el valor de sus símbolos. Por ejemplo, el término *función* cuenta con muy diversos valores semánticos según la disciplina e incluso la corriente o la perspectiva de una misma ciencia. En Matemáticas, está claramente definida, con un alto grado de representación formal:

Una función *f* es una regla que asigna a cada elemento *x* del conjunto *A* exactamente un elemento y del conjunto *B*. El elemento *y* se denomina imagen (o valor) de *x* mediante *f,* y se indica como *f (x)* (se lee: "*f de x*"). El conjunto *A* se denomina dominio de *f,* el conjunto *B* se denomina codominio de *f* y el conjunto *f (A)* se denomina recorrido de *f.* Para definir una función se emplea la notación: *f: A -> B x -> f(x)*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

El mismo término *función* se cataloga en el DRAE (2001, *s.v. función*), con idéntica marca de especialidad y varias acepciones, lo que supone un desafío para la comprensión académica:
10. f. *Ling*. Papel relacional que, en la estructura gramatical de la oración, desempeña un elemento fónico, morfológico, léxico o sintagmático. 11. f. *Ling*. Relación que los elementos de una estructura gramatical mantienen entre sí. 12. f. *Ling*. Cada uno de los usos del lenguaje para representar la realidad, expresar los sentimientos del hablante, incitar la actuación del oyente o referirse metalingüísticamente a sí mismo. 13. f. *Mat*. Relación entre dos conjuntos que asigna a cada elemento del primero un elemento del segundo o ninguno.

Incluso en nuestro campo distinguimos *funciones sintácticas, funciones semánticas* y *funciones pragmáticas.* En la publicación Nivel Umbral (1979), se indicaban 72 funciones agrupadas en seis categorías, transversales a todas las lenguas, a las que aludimos en nuestras programaciones sin total conciencia de la confusión que puede generar su uso y la amplia polisemia de *función.*

La precisión y la claridad en las definiciones, en las aclaraciones, en el uso oportuno de gráficos, esquemas, recursos tipográficos, símbolos y figuras, debe manifestarse textualmente en la coherencia, la cohesión, el dominio morfosintáctico. Un texto académico coherente exige una estructura semántica ajustada al contenido, una *dispositio* propia del género, pero también vinculada a la del pensamiento científico, como el esquema IMRD (*Introducción-Métodos-Resultados-Discusión/Conclusiones*) que se concreta en artículos científicos, trabajos de investigación tutelados, tesis, etc.

- Portada
- *Abstract* + palabras clave
- Introducción
- Marco teórico
- Parte experimental. Métodos
- Resultados y Discusión de hipótesis
- Conclusiones y Recomendaciones
- Bibliografía
- Apéndices/ Anexos

La UDS incluirá el desarrollo de los procedimientos lingüísticos de cohesión: foricidad, repetición léxica, sinonímica, por hiperonimia/hiponimia, paráfrasis, etc. Todo ello contribuirá a facilitar el dominio morfosintáctico, pero para conseguirlo plenamente estimularemos la comprensión de las diferencias entre formalidad/ informalidad y optar por la primera conscientemente, por el nivel estándar de lengua, y por las construcciones gramaticales que exigen la corrección y la formalidad del discurso académico: construcciones impersonales, pasivas, las múltiples estructuras y los marcadores oracionales para la expresión de la aserción, la causalidad, la hipótesis, el contraste, funciones fundamentales en los textos académicos

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

expositivos y argumentativos. Un apartado especial para la corrección, requisito fundamental en la expresión formal académica, es la aplicación precisa de las normas ortográficas de puntuación, lo que solo puede conseguirse con un conocimiento de las categorías sintácticas gramaticales incluidas. Baste un par de ejemplos de las normas académicas para comprobarlo:

a) Es incorrecto escribir coma entre el grupo que desempeña la función de sujeto y el verbo de una oración, incluso cuando el sujeto está compuesto de varios elementos separados por comas: *Mis padres, mis tíos, mis abuelos me felicitaron ayer.*
b) Es incorrecto separar con una coma el verbo de aquellos complementos que vienen exigidos por su significado léxico, como son el complemento directo, el indirecto, el predicativo, el de régimen y el agente. (Salvo que tras el verbo aparezca un inciso o cualquiera de los elementos que se aíslan por comas): *Espero, hijo mío, una respuesta sensata.*

RAE-AALE (2010: 313-315).

La aplicación de estas normas presupone la identificación de las categorías gramaticales incluidas en su enunciado:

Solo identificando los conceptos y las categorías de *sujeto, predicado, complemento directo, indirecto, predicativo, complemento régimen, agente*, etc. se podrán aplicar convenientemente las reglas de puntuación que conciernen a las relaciones sirremáticas, tal como se enuncian en la nueva Ortografía académica. (Regueiro 2012: 53)

A estos conocimientos, de por sí amplios, se suman conocer y saber emplear coherentemente un sistema de citas y de referencias bibliográficas que puede estar sujeto a determinados condicionantes, como la normativa específica de una disciplina o de determinadas asociaciones científicas. Desde la inicial propuesta del Grupo Vancouver se han sucedido varios sistemas: ACS (American Chemical Society), APA (American Psychological Association), Chicago (The University of Chicago), MLA (Modern Language Association of America), MHRA (Modern Humanities Research Association), IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers). Podemos encontrarnos con la necesidad de ajustarnos a un sistema determinado por el centro o por la tradición académica ambiental o disciplinar; pero también puede ocurrir que la variedad de sistemas demandados nos alejen de la deseada unidad de la programación. En tal caso, recomendamos la elección de un sistema lo más extendido y general posible, como las normas *Harvard*, de amplia difusión. Habrá que precisar cómo se cita dentro del texto y en párrafo especial el texto fuente, qué criterios adoptar en relación con la extensión del texto citado; qué pautas orto-tipográficas deben respetarse; cómo se estructura la bibliografía señalando de modo preciso el modo de referirse a libros, artículos, capítulos, actas de congresos, material en formato electrónico y multimedia, tesis, conferencias, patentes, etc. En todos los casos corresponde respetar las Normas ISO (International Standard Organization), de carácter universal: para

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

documentos impresos y audiovisuales, ISO 690-1987, adoptada en la UNE 50-104-94 por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR); y para documentos electrónicos, ISO 690-2. Esta normativa determina el orden de los elementos de referencia bibliográfica, las convenciones para la transcripción y la presentación de la información; pero ni la puntuación y ni el estilo tipográfico son prescriptivos.

3. Conclusión

Como estrategia didáctica general para el diseño de la UDS está nuestra necesidad de pleno conocimiento del español académico en general: como profesores hemos de reconocer que no se puede enseñar lo que no se sabe; y que no podríamos responder adecuadamente a las necesidades del alumno sin el conocimiento sólido de este español con fines académicos al que nos enfrentamos cada vez más pronto en nuestras clases. Lo frecuente es que surja esa necesidad en el diseño de un curso superior (C2) que se centre de modo exclusivo en el español académico. En él consideraríamos como contenidos fundamentales la presentación, la descripción y el análisis de la amplia diversidad de géneros académicos orales y escritos en su situación y en contexto, con sus características específicas, léxicas (terminología), gramaticales (morfosintaxis, puntuación en relación con la sintaxis), discursivas (estructura, registro, etc.); pragmáticas (situación, destinatarios, auditorio, etc.); e integrando en dicho tratamiento las características de objetividad, verificabilidad, universalidad, las propiedades de coherencia, cohesión, adecuación y corrección propias de cada tipo textual, con prioridad del expositivo y el argumentativo. El dominio de la exposición y de la argumentación – con sus elementos lingüísticos, pragmáticos, culturales y sus recursos retóricos- es a la vez punto de partida y de llegada para afrontar con éxito la elaboración y la expresión de géneros académicos; y la diferenciación entre discurso objetivo-subjetivo, con su correspondencia denotación/ connotación, la terminología específica de diferentes disciplinas, para comprender cómo debe emplearse el léxico científico en la comunicación académica. La reproducción de citas, la estructuración de la bibliografía demandan la referencia a distintas tradiciones y a los documentos de normalización, aunque se escoja una única opción, la de mayor difusión y de carácter más universal. Para facilitar el acceso a esta amplísima serie de contenidos, también hemos de ofrecer fuentes bibliográficas, lexicográficas y electrónicas de referencia de la/s materia/s científicas respectivas.

En la selección de los contenidos y de las estrategias didácticas hemos de tener en cuenta las competencias que demanda cada género, los procesos cognitivos implicados tanto en su comprensión como en su expresión; y saber secuenciar su tratamiento en orden a su dificultad y a su frecuencia de uso. Las características específicas del pensamiento y de la expresión científica en relación con el español académico exigen además preparar al alumno para asumir una nueva forma de pensar, de informar y argumentar, con unos

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

requisitos de verdad, de fidelidad a las fuentes, de respeto a la autoría, que no siempre forman parte de la cultura de procedencia de nuestros alumnos: son principios socioculturales que deben enseñarse para que el alumno no nativo pueda integrarse efectivamente a la comunidad científica universal.

Bibliografía

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. [MCER]

Eco, U. (1992) [1977]: *Cómo se hace una tesis* (23.ª ed.). Barcelona: Gedisa.

Estellés Arguedas, M.ª/Cabedo Nebot, A. (2010): «Recomendaciones para la redacción y composición de textos en el ámbito de la universidad: posibilidades y preferencias». En: Aleza Izquierdo, M. (coord.), *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 439-466.

Galán Rodríguez, C./Montero Melchor, J. (2002): *El discurso tecno-científico: la caja de herramientas del lenguaje*. Madrid: Arco/Libros.

Gallego Mayordomo, J. L. (2002): «Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (Español para Fines Académicos)». En: Pérez Gutiérrez, M. /Coloma Maestre, J. (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. Murcia: Universidad de Murcia, 274-287 [CD-ROM].

Gómez Torrego, L. (2011a): *Gramática didáctica del español* (10ª ed.). Madrid: SM.

Gómez Torrego, L. (2011b): *Ortografía de uso del español actual* (5ª ed. corr., act. y aum.). Madrid: SM.

Gómez Torrego, L. (2011c): *Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual* (4ª ed. actualizada), 2 vols. Madrid: Arco/Libros.
Gómez Torrego, L. (2011d): *Las normas académicas: últimos cambios.* Madrid: SM.

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

Neuhauser, C. (2006): *Matemáticas para ciencias* (2.ª ed.). Madrid: Pearson Education.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

RAE (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe [*DRAE*].

RAE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas.* Madrid: Santillana.

RAE-AALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

RAE-AALE (2011): *Nueva gramática básica de la lengua española.* Madrid: Espasa-Calpe.

RAE-AALE (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Regueiro Rodríguez, Mª. L. (2012): "Cap. 7. Puntuación y sintaxis en el texto académico". En Fernández- Pampillón

Cesteros, A. Mª, Goicoechea de Jorge, Mª, Hernández Yáñez, L. y López García, D. (eds.), *Filología y tecnología: Introducción a la escritura, la informática y la información.* (2ª ed. revisada y ampliada). Madrid: Editorial Complutense- Facultad de Filología, 53-70. (http://www.ucm.es/BUCM/ecsa/36254.php?id=721)

Regueiro Rodríguez, Mª. L. y D. Sáez Rivera (2013): *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos.* Madrid: Arco Libros, Bibliotheca Philologica.

Regueiro Rodríguez, Mª. L. (2014): *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE.* Madrid: Arco Libros.

Reyes, G. (1993): *Los procedimientos de cita bibliográfica: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco/Libros.

Reyes, G. (1994): *Los procedimientos de cita bibliográfica: citas encubiertas y ecos.* Madrid: Arco/Libros.

Reyes, G. (2001): *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco/Libros.

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

Vázquez, G. (ed.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

COMPETENCIA PLURILINGÜE Y ESTRATEGIAS DE ATENUACIÓN EN EL CAMBIO DE CÓDIGO LINGÜÍSTICO DE L1 A L2/L3

Pilar Robles Garrote
Università di Roma La Sapienza
pilar.robles@uniroma1.it

RESUMEN
El presente artículo se enmarca dentro del ámbito de la investigación en Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas y terceras lenguas y trata de poner de manifiesto las estrategias de atenuación para minimizar la imposición del acto de habla de petición en un corpus de cincuenta correos electrónicos en tres lenguas: inglés, español e italiano. El objetivo del estudio es explicitar las estrategias de atenuación utilizadas en las producciones escritas de estudiantes italófonos plurilingües en su propia L1 y en español e inglés L2/L3 y así poner en evidencia la importancia del componente pragmático en el cambio de código lingüístico y su relevancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Los resultados mostraron algunas divergencias en los correos electrónicos en L1 analizados y la presencia de transferencia en las muestras en L2/L3.

Palabras clave: interacción escrita, competencia plurilingüe, pragmalingüística, estrategias atenuadoras, cambio de código

ABSTRACT
This article belongs to the field of research in Applied Linguistics to the teaching of second and third languages and tries to show the strategies of mitigation to minimize the imposition of the speech act of request in a corpus of fifty emails written in three languages: English, Spanish and Italian. The objective of the study is to make explicit the mitigation strategies used in the written productions of Italian multilingual students in their own L1 and in Spanish and English L2/L3 and thus highlight the importance of pragmatics in changing linguistic code and its relevance to the teaching of foreign languages. The results showed some differences in L1 emails analyzed and the presence of transfer in L2/L3

Key words: writen interaction, plurilingual competence, pragmalinguistics, mitigation strategies, code change

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

La competencia plurilingüe se define 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 (Consejo de Europa, 2002:167). Se trata de un proceso en el que se producen interconexiones entre los conocimientos adquiridos de las lenguas en sí mismas que resultan útiles en la adquisición de otras nuevas. Este proceso de conexión afecta a diversos factores lingüísticos y metalingüísticos que intervienen en la construcción de la interacción comunicativa en otra lengua, pero, ¿qué sucede con las estrategias pragmáticas de la interacción comunicativa cuando un hablante plurilingüe cambia su código lingüístico de su lengua materna (L1) a otro en una segunda o tercera lengua (L2/L3)? ¿Utiliza las mismas estrategias que en su propia L1 o se producen modificaciones en su discurso en L2/L3?

En el presente estudio tratamos de identificar las estrategias de atenuación utilizadas por aprendientes italófonos de inglés y español en peticiones formuladas por correo electrónico confrontándolas con las de hablantes nativos de las dos lenguas. De este modo, se pretende comprobar si existen diferencias en sus producciones en L2/L3 con respecto a las estrategias de los nativos y las utilizadas en su propia L1 y así poner en evidencia la importancia del componente pragmático en el cambio de código lingüístico y su relevancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Las peticiones son actos de habla directivos de carácter impositivo, que representan una amenaza directa contra la imagen social del interlocutor y afectan a su imagen negativa, pues se imponen a la libertad de acción del hablante (Brown y Levinson, 1987). Por otra parte, formular una petición pone en riesgo la imagen positiva del emisor de la misma, puesto que el destinatario puede reaccionar de modo negativo, rechazando la petición, por este motivo, resulta necesario el uso de recursos que reparen la amenaza, minimizándola mediante la cortesía verbal (Bettoni, 2006:184).

> Formulare una richiesta significa dunque compiere un atto in qualche misura pericoloso per la relazione tra i due attori della comunicazione. Ne consegue che chi inoltra la richiesta cerca di ridurre il rischio impiegando mezzi linguistici capaci di attenuare il peso de la minaccia. Questi mezzi operano in varie direzioni per ottenere lo scopo desiderato (Bettoni, 2006:186)[1]

Según Albelda y Briz (2010:238), la atenuación es una categoría pragmática cuya función consiste en minimizar la fuerza ilocutiva de los actos de habla y, con frecuencia, regula la relación interpersonal y social

entre los participantes de la enunciación. Sin embargo, la atenuación en sí misma no es sinónimo de cortesía sino una estrategia que en determinados contextos puede expresar cortesía o descortesía, por ejemplo, utilizar recursos de atenuación en contextos de familiariedad podría incluso generar efectos descorteses (Albelda y Barros, 2013). Así, es preciso tener en cuenta que las lenguas, como instrumentos de comunicación, implican un uso funcional de sus recursos lingüísticos regido por ciertas convenciones sociales, que varían en función de las diferentes culturas.

Las interacciones y los entornos culturales ejercen un gran impacto en las capacidades del individuo como agente social (Consejo de Europa, 2002:14) y el éxito de los intercambios comunicativos interculturales depende de una correcta labor de "traducción" e interpretación de las inevitables diferencias pragmáticas (Olza Moreno, 2005:83), por ello el aprendizaje del componente pragmático resulta imprescindible para asegurar una comunicación eficaz en la lengua meta.

Por otra parte, en el proceso de producción del discurso en una segunda o tercera lengua, los hablantes plurilingües utilizan sus conocimientos previos de otras lenguas, incluidas sus percepciones sobre lo que tiene un efecto cortés o descortés. En este sentido, sería conveniente relacionar y poner de manifiesto los fenómenos y mecanismos compartidos en diferentes lenguas con el fin de favorecer la adquisición y el desarrollo de un proceso de descubrimiento de la lengua extranjera que fomente la autonomía del aprendiente (Matte Bon, 2005:21). Asimismo, resulta especialmente recomendable instruir a los alumnos en el uso de estrategias de comunicación, entre ellas su L1, pero elevando su consciencia respecto al posible uso de la transferencia y sus consecuencias en las cuestiones no solamente lingüísticas sino pragmáticas. (Galindo Merino, 2005:148-149).

2. METODOLOGÍA Y CORPUS

En el presente estudio exploratorio participaron treinta estudiantes universitarios: diez nativos de español peninsular, diez de inglés irlandés y diez italianos, que generaron un corpus de cincuenta correos electrónicos, de los cuales treinta eran muestras en L1 en inglés (CInL1), español (CEL1) e italiano (CItL1), y veinte en español e inglés L2/L3 (CEL2 y CInL2). Los participantes españoles e irlandeses proporcionaron las muestras en español L1 e inglés L1 para compararlas con las producciones de los estudiantes italófonos en italiano L1 y español e inglés L2. Estos últimos eran alumnos de un nivel avanzado en ambas lenguas (B2-2/C1, según el MCER).

Las preguntas de investigación estaban orientadas a conocer las divergencias o similitudes existentes en las estrategias atenuadoras de hablantes nativos en las CItL1, CInL1 y CEL1 con el fin de comprobar si existían diferencias entre las tres variedades lingüísticas analizadas y si las estrategias utilizadas por los aprendientes italófonos de español e inglés en

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

sus producciones escritas en L2 se aproximaban a las de los hablantes nativos o mantenían las características de su L1.

En esta investigación se aplicó el procedimiento de recogida de datos planteado en Sagasta (2000)[2] a fin de generar un corpus homogéneo de producciones escritas en italiano, español e inglés. Los participantes italófonos elaboraron sus producciones escritas en las tres lenguas analizadas, a partir de una misma consigna didáctica que representaba una situación comunicativa cotidiana del contexto académico universitario en la que debían escribir un correo electrónico de petición a un profesor. "Este modo de proceder facilita la comparación entre las tres lenguas" (Sagasta, 2000:327) y permitió el estudio de las estrategias pragmáticas de atenuación de los participantes plurilingües ante una misma situación de modo contrastado. Como hemos comentado anteriormente, dado el factor sociocultural que implican las estrategias pragmáticas, también se analizaron las producciones de hablantes nativos de inglés y español ante la misma situación comunicativa para conocer las estrategias utilizadas en español e inglés L1 y poder cotejar éstas con los resultados en L2.

Las estrategias atenuadoras que exponemos en este trabajo proceden de las clasificaciones analizadas en los estudios de Jimeno (2012), Contreras (2012) y Albelda y Cestero (2011) y se limitan a presentar únicamente las encontradas en nuestro corpus.

3. RESULTADOS

Antes de comentar los resultados sobre las estrategias de atenuación encontradas en el corpus, hemos de señalar que los datos que se exponen en el presente artículo parten de una investigación de mayor extensión (Robles Garrote, 2013, 2014) en la que, además de las estrategias atenuadoras, se estudiaron las estrategias valorizantes de la interacción escrita. Haciendo referencia a la totalidad de estrategias de cortesía verbal, valorizante o positiva y la mitigadora o negativa[3], utilizadas en los correos electrónicos, llama la atención que, si bien la cantidad de ocurrencias fue similar en las muestras en L1 de los tres grupos lingüísticos, la frecuencia de uso de los dos tipos de cortesía presentaba considerables divergencias. Mientras que en las producciones de los participantes españoles utilizaron porcentajes similares de ambos tipos de cortesía, como podemos apreciar en la figura 1, en las producciones de los irlandeses y los italianos se aprecia un claro predominio de la cortesía mitigadora, especialmente en las producciones de los italófonos, donde se aprecia un porcentaje muy superior (CEL1, 51%; CInL1, 67%; CItL1, 83%). Así, a diferencia de las CEL1, las CEL2 presentan una transferencia del estilo de cortesía preferentemente mitigador de las CItL1, mientras que las estrategias utilizadas en las CInL2 se asemejan a las de los nativos anglófonos, donde prevalece la cortesía mitigadora, también predominante en italiano L1.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

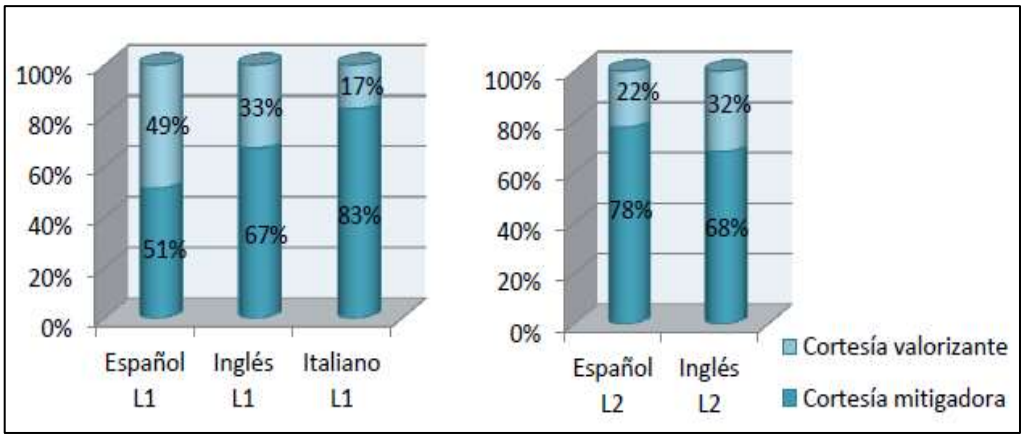


Figura 1: Cortesía verbal en la interacción escrita en L1 y en L2/L3

En el corpus analizado la atenuación se manifiesta mediante estrategias[3] de la interacción escrita atinentes a la modificación temporal del verbo, las partículas y adverbios modales, recursos para minimizar la cantidad o la cualidad (cuantificadores y minimizadores, diminutivos), las construcciones interrogativas, la impersonalización del receptor o al emisor de la petición y los actos de habla de agradecimiento y disculpa.

El carácter académico de los correos electrónicos y la relación de poder del interlocutor con respecto al emisor del correo electrónico marca el registro de la interacción escrita. Así, se observa en el corpus una gran cantidad de fórmulas de deferencia estandarizadas, frecuentemente localizadas en saludos y despedidas de carácter formal, que en algunos casos presentan una predisposición a aceptar la decisión del receptor, mitigando la petición, como muestran los ejemplos 1, 2 y 3.

(1) Atentamente, quedo a la espera de su respuesta.
(2) Looking forward to hear from you soon, best regards.
(3) In atessa di una sua gentile risposta le porgo i miei più distinti saluti.

La atenuación mediante la modificación temporal del verbo es la estrategia predominante en todos los grupos en L1, especialmente en los correos en italiano, donde la frecuencia con respecto a los otros dos grupos lingüísticos es muy superior (26 ocurrencias en CItL1, 14 en CEL1; 12 en CInL1). El predominio de esta estrategia también se traslada a las producciones en inglés y español L2, donde se aprecia un mayor número de ocurrencias, sobre todo en las muestras en español (19 en CEL2, 15 en CInL2).

Si bien el condicional es un tiempo verbal presente en todas las producciones, su frecuencia es muy inferior en los CEL1. En los CItL1, se usan también otros tiempos verbales atenuadores y esta tendencia también se refleja en las muestras en L2 en ambas lenguas, donde también se utiliza el imperfecto de indicativo y el de subjuntivo en español L2, al igual que los CItL1, y el *past simple* y *past continuous* en inglés L2. Otra diferencia destacable en los correos electrónicos es el uso de verbos

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

performativos, como *gustar, querer, permitir* o *solicitar*, en los CEL1 y CItL1 (ejemplos 4 y 5), más frecuente en estos últimos, o el uso de la paráfrasis verbal *poder* + *infinitivo* como mitigador de la petición. Estas estrategias también se ven reflejadas en las producciones en L2. Por el contrario, únicamente en las CInL1 se presentan algunas construcciones sintácticas condicionales (ejemplo 6).

(4*) Le ruego me conceda esos días extra.*
(5) Vorrei chiederle di postecipare la consegna della tesi.
(6)I would be very grateful if you would give this matter your consideration.

La construcción interrogativa a modo de consulta es otro recurso de petición frecuente que ofrece al interlocutor opciones para no actuar; no obstante, para que se produzca un efecto reductor de la fuerza ilocutiva en la petición es preciso incluir elementos atenuadores, como las estrategias de modificación del verbo citadas en el párrafo anterior. La pregunta mitigada, formulada de modo directo o indirecto (ejemplos 7, 8 y 9), es una estrategia de uso generalizado en todos los grupos en L1 y L2, como también muestran los resultados de Contreras (2012) y Jimeno (2012), sin embargo, tanto en las producciones de los hispanófonos como en de los italófonos en L1 y L2 es más frecuente el uso de la pregunta indirecta, mientras que los anglófonos la utilizan indistintamente.

(7) Le escribo para saber si sería posible entregar el proyecto final una semana más tarde del plazo establecido.
(8) Vorrei gentilmente chiederLe se fosse possibile posticipare la consegna la settimana prossima.
(9) Is there any chance I could get an extension until this day next week?

Las peticiones presentan un alto grado de exigencia para el oyente en muchos sentidos y, a diferencia de otros actos de habla, son acontecimientos que tienen lugar antes de la acción, puesto que primero se realiza la petición y después ocurre algo (Blum-Kulka, 1996:180). Cuando la comunicación se produce por correo electrónico la petición no sólo se anticipa a la ejecución de la acción, sino también a la respuesta del interlocutor, pues, a diferencia de la conversación oral, la interacción comunicativa tiene lugar de modo asincrónico, tras el envío del mensaje. De este modo, se toman ciertas características de los géneros epistolares que difieren del orden natural de algunos actos de habla en la comunicación oral, por ejemplo el uso anticipado del agradecimiento, un acto de habla que en las peticiones sincrónicas frecuentemente se produce tras la respuesta del interlocutor. Se trata de un acto de habla propio de la cortesía mitigadora que puede producirse de modo simple o mediante fórmulas estandarizadas de deferencia en la despedida (ejemplos 10, 11 y 12). El agradecimiento es una estrategia constante en las CEL1, al igual que

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

en el estudio de Jimeno (2012), en el que los españoles muestran gratitud incluso varias veces, sin embargo, no siempre está presente en las CInL1 y en las CItL1 y tampoco en los correos en L2, que siguen una línea similar a las producciones en L1.

(*10) Agradezco de antemano su atención y aprovecho la ocasión para saludarle atentamente*
(11) La ringrazio in anticipo per l'attenzione.
(12) Thanking you in advance

La disculpa es otro acto de habla de carácter mitigador utilizado para reparar la imposición de la petición. Mediante la disculpa el emisor de la petición reconoce abiertamente que es consciente de la imposición de su petición y trata de reparar el daño a la imagen. Esta estrategia está presente en las CInL1 (ejemplo 13), pero prácticamente ausente en las otras dos lenguas y también en las producciones en L2. Tan sólo uno de los participantes italófonos utiliza esta estrategia en L1, cuyo uso transfiere a sus producciones en L2.

(13) I do apologize if this causes any inconvenience.

En una menor medida, se utilizan elementos para minimizar la cantidad o la cualidad de lo expuesto, como los cuantificadores minimizadores *algo* en español, *any* en inglés o *un po'/alcune* en italiano, presentes en los ejemplos 14, 15 y 16.

(14) […] para poder entregarle algo decente necesito algo más de tiempo.
(15) Avrei bisogno di un po' più di tempo per apportare alcune modifiche al lavoro.
(16) Is there any way you might be able to give me this extra week?

Por otro lado, el uso de sufijos diminutivos tampoco resultó un mecanismo frecuente de atenuación en nuestro corpus, pues, a diferencia de los resultados del estudio de Contreras (2012), tan sólo estaba presente en una de las producciones de los informantes españoles (ejemplo 17).

(17) […] me gustaría que me dejase por favor una semanita más de plazo.

Llama la atención la profunda divergencia en el uso de partículas y adverbios modales, recurso de atenuación frecuente en las CItL1, en las que se aprecia, sobre todo, un uso generalizado del adverbio *gentilmente* (ejemplo 18). Sin embargo, esta estrategia de mitigación apenas aparece en las CInL1 y en las CEL1, coincidiendo con el estudio de Contreras (2012).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

(18) Le chiederei pertanto, di voler gentilmente posticipare la suddetta data di almeno una settimana.

Otra diferencia significativa es la atenuación mediante la impersonalización del receptor o del emisor de la petición. Si bien es una estrategia que encontramos en las producciones de los nativos de los tres grupos lingüísticos, se aprecian grandes variaciones en su frecuencia de uso, muy superior en las producciones de los participantes anglófonos (CEL1, 20%; CItL1, 40%; CInL1, 70%). En las muestras en L2 en las dos lenguas se mantiene una frecuencia similar a las CItL1, manifestando, las características pragmáticas que sus producciones en italiano. Se impersonaliza generalmente al receptor de la petición mediante la combinación de la forma impersonalizada de verbos como *ser/existir* con el adjetivo *posible* o el sustantivo *posibilidad* (ejemplo 19). Como vemos en los ejemplos 20 y 21, tanto en italiano como en inglés se reproduce la misma estructura (*essere+possibile* y *be+possible).*

(19) El motivo de este email es ver si existe la posibilidad de entregar el proyecto final dos días más tarde de lo previsto.
(20) […] mi chiedevo se sarebbe possibile di posticipare la scadenza di una settimana.
(21) Would it be possible to get another week to hand my project in?

Los resultados muestran que las producciones de españoles, irlandeses e italianos comparten una gran cantidad de estrategias mitigadoras, lo que permite la transferencia positiva de entre estas lenguas, es decir, los estudiantes pueden intuir los recursos de atenuación en las dos lenguas estudiadas a partir de los de su propia L1; sin embargo, la frecuencia de uso de algunas de las estrategias analizadas es variable y la falta de percepción de la divergencia pragmática en la lengua meta podría dar lugar a interpretaciones no deseadas que pondrían en riesgo la imagen del emisor del correo electrónico. Por ejemplo, una escasez en las estrategias atenuadoras podría hacer que la petición del emisor se interpretase como un mensaje con tono imperativo o demasiado directo, que resultaría inapropiado en una relación de poder asimétrica en la que el interlocutor espera cierta distancia, y un uso desmesurado o atípico para la cultura meta podría ocasionar un efecto irónico o de desconcierto en el interlocutor.

En cuanto al cambio de código lingüístico de L1 a L2/L3 de los aprendientes italófonos, hemos de señalar que los participantes frecuentemente reproducen enunciados con estructuras análogas, recurriendo prácticamente a estrategias de atenuación similares en las tres lenguas. Veamos un ejemplo:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

CItL1	CEL2	CInL2
Le chiedo gentilmente se fosse possibile postecipare la data di consegna della tesi alla settimana prossima.	*Quisiera preguntarle si fuera posible posponer la fecha de entrega de mi tesis a la semana próxima*	*I'm writing to know if it would be possible to hand in my final discussion next week.*

Tabla I: Ejemplo de transferencia en el cambio de código lingüístico de L1 a L2/L3

En la tabla I se exponen breves fragmentos de las tres producciones escritas de uno de los participantes italófonos en L1 y L2/L3. Como vemos, en las tres lenguas la petición aparece formulada mediante una pregunta indirecta en la que se impersonaliza al receptor utilizando el verbo *ser* acompañado del adjetivo *posible*. Para mitigar la pregunta, el autor de las muestras se sirve de los verbos performativos *chiedere* (CItL1), *querer* y *preguntar* (CEL2) y de tiempos verbales como el condicional en las muestras en español e inglés L2 y del imperfecto de subjuntivo en italiano L1, donde también incluye el adverbio modal *gentilmente*. Se observa también un error gramatical (CEL2) en la selección indicativo/subjuntivo de la CEL2 debido a la transferencia negativa, en otras palabras, la reproducción literal de un enunciado de su L1, cuya construcción difiere en español L2, a pesar de la corta distancia lingüística.

Se aprecia en este caso la posibilidad de una transferencia positiva, que permite al alumno utilizar sus conocimientos previos en la construcción de enunciados en las otras dos lenguas. No obstante, la transferencia estructural de la L1 en ocasiones puede llevar a errores por la divergencia pragmática o gramatical en algunas estructuras en peticiones del mismo tipo, sobre todo cuando las lenguas son afines, como vemos en las marcas en rojo de la tabla I.

4. CONCLUSIONES

En el estudio exploratorio que aquí se expone se ha realizado un análisis contrastivo de las estrategias pragmáticas de atenuación en la interacción escrita utilizadas en un corpus de cincuenta correos electrónicos de petición en inglés, castellano e italiano L1 y L2.

Las muestras representan una simulación de petición en el contexto académico universitario y las preguntas de investigación formuladas inicialmente estaban orientadas a conocer las divergencias o similitudes existentes en las estrategias atenuadoras de hablantes nativos en las tres variantes lingüísticas analizadas (inglés irlandés, español peninsular e italiano) con el fin de comprobar si se manifestaba transferencia pragmática en las producciones en L2 de los aprendientes italófonos de español e inglés. Es decir, se pretende comprobar si el cambio de código lingüístico de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

L1 a L2 implica también el aspecto pragmático o si, por el contrario, el cambio es únicamente lingüístico, manteniéndose las características pragmáticas de la L1.

Tras comparar los resultados, se observó que las producciones de los hablantes nativos de español, inglés e italiano presentaban estrategias mitigadoras similares, que facilitarían el uso de la atenuación en el cambio de código lingüístico; sin embargo, se encontraron divergencias en la frecuencia de uso de las diferentes estrategias de cortesía verbal en las producciones de los hablantes nativos de español peninsular, inglés irlandés e italiano. Los resultados evidencian que la transferencia de la L1 es frecuente en las producciones en L2, puesto que, como indicábamos en la introducción, se establecen conexiones entre los conocimientos previos del alumno que le facilitan la construcción de enunciados en otras lenguas. No obstante, para aprovechar al máximo sus beneficios es necesario explicitar los aspectos transferibles y poner atención sobre los que pueden producir transferencia negativa.

NOTAS

1. "Formular una petición significa efectuar un acto peligroso, en cierta medida, para la relación entre los dos actores de la comunicación. De ello se desprende que quien emite la petición trata de reducir el riesgo mediante el empleo de recursos lingüísticos que mitigan el peso de la amenaza. Estos recursos operan en diferentes direcciones para lograr el propósito deseado" (Bettoni, 2006:186).
2. La tesis doctoral de Sagasta (2000) analiza las producciones escritas de alumnos de Educación Secundaria en tres lenguas (euskera, castellano e inglés) con el fin estudiar el desarrollo del aprendizaje de una tercera lengua a través de los procesos de adquisición del bilingüismo. Dada la divergencia en los objetivos de investigación, en el presente estudio exploratorio se realizaron diversas variaciones para adaptar el análisis a las variables aquí estudiadas y al contexto universitario.
3. En la sección sobre cortesía verbal del MCER se señalan algunos ejemplos de cortesía valorizante o positiva, cortesía mitigadora o negativa y descortesía (Consejo de Europa, 2002:116).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albelda, M. Y Barros, M.J. (2013). *La cortesía de la comunicación.* Arco/Libros S.L.

Albelda, M. Y Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En Aleza y Enguita (coords.): *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Universitat de València. Disponible en http://www.uv.es/aleza/Cap.%205.%20EA%20Prag.pdf

Albelda, M. y Cestero, A.M. (2011) De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística. En *Español actual: Revista de español vivo*, Nº 96, pp. 9-40.

Bettoni, C. (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Bari, GLF Editori Laterza.

Blum-Kulka, S. (1996). Variaciones en la formulación de peticiones. En J. Cenoz y J. F. Valencia (eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales,* Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp.179-194.

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

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.

Contreras Fernández, J. (2012). ¿Hay diferencia en las estrategias de atenuación en los correos-electrónicos españoles y alemanes? En Escamilla., y Henry (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómeno de cortesía y descortesía en el mundo hispánico.* Barranquilla: Universidad del Atlántico-Programa EDICE, pp.451- 471.

Galindo Merino, M. (2005). La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas. En *ELIJA*, Nº 19, 2005, pp. 137-155.

Jimeno Patrón, J. (2012). *El correo electrónico de petición en el ámbito académico estudio contrastivo alemán/español.* Memoria de Máster (inédita) de la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Matte Bon, F. (2005). Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Boletín de ASELE,* Nº 32. Abril 2005,

pp.11-24. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3030313

Olza Moreno, I. (2005). Hablar es también cuestión de cultura. En Hipertexto. Nº 1, pp. 81-101. Disponible en http://portal.utpa.edu/utpa_main/daa_home/coah_home/modern_home/hipertexto_home/docs/Hiper1Olza.pdf

Robles Garrote, P. (2013). *Competencia plurilingüe y pragmática intercultural: análisis de estrategias de cortesía verbal en L1 y L2.* Tesis de Máster inédita de la Universidad de Mondragón / Mondragon Unibertsitatea.

Robles Garrote, P. (2014). La cortesía verbal en la interacción asincrónica académica: análisis contrastivo en inglés, español e italiano". En *Estudios de Lingüística Aplicada,* Nº 60 [En prensa].

Sagasta Errasti: (2000). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión.* Tesis doctoral de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

MALTED: UNA PRESENTACIÓN Y UNA COMPARATIVA CON OTRAS HERRAMIENTAS DE AUTOR PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

César Rodríguez Orgaz
Centro Asociado de la UNED en Las Palmas de Gran Canaria
cesrodriguez@las-palmas.uned.es

RESUMEN
Aunque los recursos didácticos disponibles hoy en día nos ayudan a realizar casi cualquier actividad pedagógica imaginable, yo voy a dedicar estos minutos básicamente a aquellas herramientas que nos facilitan la creación de actividades interactivas en el contexto de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador.
En primer lugar, repaso algunas herramientas offline: Malted, Cd Rayuela y JClic; después me referiré brevemente a otras tres herramientas, esta vez online: Kubbu, Google Docs y Glogster. Aunque las herramientas online, propias de la web 2.0, están ganando terreno con respecto a los programas offline, me centraré en los primeros para dar más protagonismo a Malted y, en menor medida, a Cd Rayuela.
Acto seguido, mostraré una tabla comparativa con distintos aspectos sobre las aplicaciones comentadas y, para terminar, enunciaré algunas conclusiones generales.

Palabras clave: herramienta de autor, Malted, tecnologías educativas, enseñanza de las lenguas.

ABSTRACT
Although teaching resources available today help us to make almost any imaginable educational activity, I will basically dedicate these minutes to those tools that help us to create interactive activities in the context of computer-assisted language teaching.
First, I review some offline authoring systems: Malted, Cd Rayuela and JClic; then, I will briefly go on with other three systems, this time online: Kubbu, Google Docs and Glogster. Although, online systems, typical of web 2.0, are gaining ground at the expense of offline programs, I will focus on Malted and, to a lesser extent, on Cd Rayuela.
After that, I will show a comparative table with different aspects of the applications discussed, and finally, I will enunciate some general conclusions.

Keywords: authoring system, Malted, educational technology, language education.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. PRIMERA SECCIÓN

Se llaman herramientas de autor a los *softwares* informáticos con los que podemos preparar, compartir y reproducir materiales educativos en formato digital. Más concretamente, y de acuerdo con Mari Ángeles Martín Gavilanes, una herramienta de autor es <<un tipo específico de software compuesto por formatos o plantillas para el diseño de contenidos didácticos con diversos grados de interactividad. Permiten la inclusión de textos y todo tipo de archivos: gráficos, audio, vídeo, etc.>> (Martín Gavilanes 2004: 106).

Gracias a las plantillas de estas aplicaciones, no es necesario que los usuarios tengan conocimientos de programación para crear las actividades y otros objetos didácticos multimedia. Así entendidas, dice Tom Murray, <<las herramientas de autor son aplicaciones que tienen la intención de reducir el esfuerzo necesario para producir software, cargando con la responsabilidad en los aspectos mecánicos o la tarea, guiando al autor, y ofreciéndole elementos predefinidos que puede relacionar conjuntamente para satisfacer una necesidad educativa particular>> (Murray 2003: 341).

Malted es una aplicación de estándares abiertos diseñada para crear actividades multimedia en el área de lenguas extranjeras. El uso de esta herramienta de autor nos permite elaborar escenas y actividades interactivas de utilidad para la enseñanza de las lenguas en particular y de cualquier otra materia en general. Los contenidos se articulan formando proyectos capaces de plantear las actividades propias de una unidad didáctica o de no importa qué tema de interés lingüístico.

Malted es un programa modular que consta de las siguientes aplicaciones, cada una de las cuales cumple una función, como la edición o la visualización de escenas.

Con Malted podemos diseñar actividades de estos tipos: ahorcado, asociación de elementos, completar texto, crucigrama, diálogo en archivo de audio, dictado, espacio para escribir, grabación de audio con lectura, *memory*, ordenación de elementos y test.

Por su orientación a la enseñanza de las lenguas, Malted ofrece actividades pensadas para ejercitar las cuatro competencias lingüísticas básicas: comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral.

A los archivos creados con Malted se puede acceder desde cualquier equipo en el que se haya instalado el software, mientras que los archivos creados pueden visualizarse a través de la red local o bien online mediante la web del proyecto Malted, siempre que se hayan subido previamente. En todos los casos es necesario tener instalada la máquina virtual *Java*.

El Cd Rayuela fue creado por el Instituto Cervantes como una herramienta pensada para ayudar a los profesores de lengua a diseñar material didáctico interactivo. Esta aplicación nos da la opción de elaborar veintiún tipos de pasatiempos o juegos educativos navegables. Así pues, las actividades pueden visualizarse en local o en red guardando el archivo en

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

formato *html*.

Los materiales que podemos crear con esta herramienta resultan funcionales pero bastante planos y poco atractivos desde el punto de vista gráfico. Ahora bien, no es menos cierto que estas restricciones a la creatividad del autor facilitan la manejabilidad del programa para quienes huyen de complicaciones.

Hay que decir que el Cd Rayuela parece haberse quedado un poco obsoleto. Tanto es así que su última actualización data de 2004. Sin embargo, recientemente me puse en contacto con el Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos del Instituto Cervantes, donde me comunicaron que la unidad correspondiente <<está trabajando para actualizar las actividades y que esperan poder tener lista la actualización antes de finalizar el año, o a mediados de 2015 como mucho>> (Comunicación personal).

El software pone a disposición del usuario plantillas para hacer veintiún tipos de juegos diferentes. Algunos de estos ejercicios interactivos son el ahorcado, el crucigrama, el juego de lógica, las preguntas con respuestas de opción múltiple, la ordenación de elementos, el relleno de huecos, la sopa de letras o la pregunta con respuestas verdadero/ falso.

Las posibilidades multimedia de Rayuela son bastante limitadas. De hecho, sólo permite insertar textos e imágenes, pero no así vídeos ni archivos de audio, que sólo pueden enlazarse a través de un hipervínculo.

Interesa añadir, además, que para usar Rayuela con el navegador el usuario debe tener instalados en su equipo informático tanto *Quicktime* como el *plug-in Adobe Shockwave*.

JClic es un software libre diseñado para la creación, visualización y evaluación de actividades multimedia aplicables a cualquier área y etapa curricular. Las actividades suelen integrarse siguiendo una secuencia y dando forma a proyectos o paquetes en los que tienen cabida animaciones, vídeos, imágenes y archivos de audio.

JClic evoluciona a partir del programa Clic 3.0, herramienta de autor diseñada por Francesc Busquet, y hoy recibe el sostenimiento del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Al igual que Malted, JClic es una herramienta modular compuesta por una serie de aplicaciones que llevan asociadas distintas utilidades.

JClic nos permite elegir entre un buen surtido de actividades diferentes: puzles, juegos de memoria, sopas de letras, actividades de asociación, actividades de respuesta escrita, crucigramas y actividades de exploración, identificación e información.

Los *applets* de JClic se ejecutan sobre la máquina virtual Java, por lo que es necesario tenerla instalada en nuestro equipo. Hay que decir que un *applet* es una miniaplicación interactiva, en este caso de Java, que se ejecuta en el contexto de otro programa, usualmente una página web.

Otras herramientas gratuitas offline similares a las presentadas y que sólo voy a mencionar son exeLearning, Squeak, Hot Potatoes o Constructor 2.0.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2. SEGUNDA SECCIÓN

Pero hay otros generadores de actividades didácticas que no requieren ningún tipo de instalación, aunque sí conexión a la red. En lo que sigue voy a llamar la atención sobre tres de ellos: Kubbu, Google Docs y Glogster. Todos son ejemplos de herramientas basadas en interfaces conocidas como *what-you-see-is-what-you-get* (WYSIWYG), es decir, entornos que permiten al cliente editar la página de un sitio web alojado en un servidor remoto mientras va viendo sobre la marcha los cambios realizados.

Kubbu es un generador online de ejercicios didácticos interactivos. Tanto la elaboración como la resolución de las actividades deben realizarse de forma online, pues los contenidos no son descargables, aunque sí imprimibles. Este software destaca por su facilidad de uso, por la posibilidad de compartir el trabajo guardado y por la sencillez y el dinamismo de las actividades.

Con esta herramienta, que además nos permite gestionar grupos de alumnos, tenemos lo necesario para configurar actividades de emparejamiento y clasificación de elementos, cuestionarios y crucigramas.

Google Docs es una caja de herramientas ofimáticas online de Google con no pocas prestaciones desde el punto de vista educativo. Puede que la mayor ventaja de esta aplicación tenga que ver con la posibilidad de elaborar documentos modificados simultáneamente por varios autores, que van dejando una traza de los cambios introducidos por cada uno de ellos. Por otra parte, mediante la utilidad del formulario podemos plantear exámenes y cuestionarios con respuestas abiertas o cerradas, que quedan reflejadas en una hoja de cálculo facilitando de esa manera la corrección automatizada.

Con Google Docs podemos diseñar hojas de texto, presentaciones, hojas de cálculo, formularios y dibujos. Todas estas aplicaciones soportan vídeos, pero solamente embebidos desde YouTube. Interesa hacer una referencia también a Hangouts, el sistema de Google para realizar videoconferencias al estilo de Skype.

Por otra parte, hay que decir que Google acaba de lanzar Oppia. Aunque todavía está en su versión beta, esta herramienta se basa en una sofisticación de los formularios de Google Docs al proporcionar materiales más dinámicos y vistosos.

Aunque dije al principio que iba a poner la atención sobre herramientas pensadas para crear actividades interactivas, haré una excepción que, en mi opinión, está justificada. Voy a decir unas palabras sobre Glogster.

Glogster es una aplicación para crear glogs, es decir, blogs gráficos o pósteres multimedia interactivos. Por sus características este recurso resulta tan popular entre los estudiantes como entre los profesores. En los glogs podemos insertar imágenes, textos, audios, vídeos y otros elementos que le permiten interactuar al usuario. Los objetos digitales de aprendizaje creados con Glogster, basado en *Flash Player*, se prestan a guardarse en nuestro equipo, a publicarse en redes sociales, a compartirse con otros internautas, a alojarse en *webs* y *wikis*, etc.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Aunque esta herramienta no nos permite elaborar actividades, no es menos cierto que resulta de gran interés por su utilidad para presentar contenidos de manera gráficamente atractiva, sugerente e interactiva. Así, por ejemplo, tiene integrado un complemento con el que podemos grabar e incorporar nuestros propios archivos de audio.

Hay más herramientas online que sólo voy a mencionar como es el caso de Cuadernia, Educaplay, What2Learn, Ardora, etc.

3. TERCERA SECCIÓN

Que las herramientas offline requieran instalación no significa que los objetos didácticos creados con ellas no puedan visualizarse online, pues todas ellas ofrecen la opción de publicar las actividades en una web. Piénsese, por ejemplo, en el repositorio de pasatiempos alojados en el portal del Instituto Cervantes y creados previamente con Rayuela.

TABLA COMPARATIVA

Herramienta	Instalación	Registro	Variedad de actividades	Evaluación y gestión de alumnos	Usabilidad
Malted	Sí	No	Alta	No	Media
CD Rayuela	Sí	No	Alta	No	Media
JClic	Sí	No	Alta	Sí	Media
Kubbu	No	Sí	Media	Sí	Media
Google Docs	No	Sí	Baja	Sí	Alta
Glogster	No	Sí	Baja	No	Alta

Tabla I. Tabla comparativa (elaboración propia).

Pese a sus grandes posibilidades, Malted tiene el inconveniente de exigir un proceso de instalación laborioso. Hay alternativas a Malted que, si bien resultan más limitadas en algunos casos, favorecen la accesibilidad y usabilidad de los contenidos. Y esto que digo acerca de Malted también puede aplicarse a propósito de CD Rayuela, incluso con más motivo.

Dicho todo esto, cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿qué herramienta es más apropiada para diseñar actividades interactivas?

Pues bien, en el momento de elegir un software educativo para elaborar

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

objetos didácticos de aprendizaje hay que tener en cuenta estos tres factores:
1) Medios técnicos y materiales disponibles
2) Perfil de los alumnos o destinatarios de las actividades.
3) Modalidad de enseñanza: online sincrónica, online diacrónica, *blended learning*, enseñanza presencial, etc.

Así pues, más allá de las herramientas especializadas que he comentado, está claro que hay muchos otros recursos que puedan dar rendimiento en el contexto educativo. Estoy pensando en las redes sociales, en YouTube, en Wikipedia, en Skype, en los blogs, en las aplicaciones Android (es decir, el *M-Learning*, *mobile learning*), etc. Estoy pensando, a fin de cuentas, en todos esos recursos que, gracias a su popularidad, resultan más accesibles a los alumnos y que, en esa medida, también pueden contribuir a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martín Gavilanes, M. A. (2004). Software de autor y estilos de aprendizaje. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (16), 105-116.

Murray, T. (2003). Authoring tools for advanced technology learning enviroments. *Toward cost-effective adaptive, interactive and intelligent educacional software*. Dordrecht, Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

Rodríguez Orgaz, C. (2012). *Introducción a Malted: actividades de lenguas extranjeras.* Pontevedra: Escuela de Gestión Sanitaria.

ELEMENTOS INDUCIDOS Y ESPONTÁNEOS EN LA MACROESTRUCTURA DE LAS EXPOSICIONES ORALES DE ESTUDIANTES ITALIANOS

Manuela del Carmen Rojas
Sapienza Università di Roma
manuela.rojas@tiscali.it

RESUMEN
En la planificación de textos académicos influyen la didáctica explícita del género y la práctica realizada, así como los esquemas pragmalingüísticos propios del género en la lengua materna del estudiante. Este artículo tiene como objetivo describir las estructuras lingüísticas de 17 exposiciones orales de universitarios italianos en ELE (Español Lengua Extranjera) para deslindar aquellas que se repiten inducidas por el entrenamiento académico previo, de los elementos que resultan espontáneos en estas exposiciones.

La investigación se ha basado en la experiencia discursiva de los estudiantes que, sin intervención didáctica previa, han expuesto ante sus compañeros del Curso de Lengua Española sobre la tesis final con la que han concluido el trienio o primer ciclo de sus estudios universitarios. Los resultados indican que las exposiciones contienen muchos de los rasgos característicos del discurso académico oral, al tiempo que plantean la necesidad de potenciar y ampliar otros mediante una intervención didáctica eficaz.

Palabras clave: planificación, discurso académico, esquema pragmalingüístico, exposición oral, intervención didáctica.

ABSTRACT
The planning of academic texts is influenced by the explicit didactics of the kind of text and the practice carried out, as well as by the pragmalinguistic patterns typical of the student's mother langue.
The object of this article is to describe the linguistic structures of 17 oral expositions in ELE (Español Lengua Extranjera) *by Italian university students, in order to separate the ones that recur as the result of academic training from the spontaneous structures used in the expositions.*
The research was based on the speaking experience of the students, who, without previous didactic intervention, disputed their final thesis in front of fellow students of the Course of Spanish Language at the conclusion of the first cycle of their university studies.
The results show that the exposition contain many of the characteristic features of the oral academic language, while propose need to expand other features through academic intervention.

Keywords: *planning, academic speech, pragmalinguistic pattern, oral exposition, didactic intervention.*

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Una de las aportaciones fundamentales de los enfoques comunicativos y del soporte teórico y metodológico del Marco común europeo se refiere al papel que desempeña la lengua oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las actividades programadas y llevadas a cabo en el aula presentan diferentes y variadas situaciones de comunicación para hacer posible la ampliación y desarrollo de la competencia comunicativa oral, paralelamente al desarrollo de la competencia escrita.

En las actividades de expresión oral en ámbitos más complejos que la simple oralidad conversacional, "el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes" como "dirigirse a un público (discursos en reuniones, conferencias universitarias […]" que pueden suponer, por ejemplo, "[…] hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc" (Instituto Cervantes-MCER, 2002: 61). La inmediatez de la interacción oral en el aula de ELE (Español Lengua Extranjera), implica, pues, una serie de variantes y registros de la lengua, como así también de comportamientos no verbales que el estudiante debe adquirir para aprender los códigos verbales y no verbales de la oralidad y, de este modo, ampliar su competencia comunicativa, pragmática y cultural en dicha lengua.

El presente estudio se enmarca dentro del ámbito de investigación en Lingüística Aplicada, concretamente, en el Análisis del Discurso Oral Formal. En lo que atañe a este último en Español lengua extranjera, a partir de los estudios pioneros de Graciela Vázquez, iniciados en 1997 con el proyecto ADIEU (Akademischer Diskurs in der Europāischen Union), el camino recorrido se ha ampliado y profundizado con otras aportaciones e investigaciones específicas.

Vázquez (2001) incluye bajo la denominación de Discurso Académico, que escribe con iníciales mayúsculas, las investigaciones en las disciplinas Interculturalidad, Análisis de Texto, Lenguajes Específicos y Lingüística Sus estudios sobre el discurso oral, en especial la clase magistral, representan una consulta obligatoria a la hora de analizar cualquier género discursivo oral, mostrando las relaciones estrechas entre la presentación de la información, los elementos fónicos y los aspectos no verbales.

En el ámbito de las primeras lenguas y a propósito de las destrezas orales, Vilà Santasusana (2005) defiende la creación de situaciones reales de comunicación en el aula y propone dar prioridad al aprendizaje de discursos monogestionados formales, es decir, un tratamiento de la lengua oral formal que comparte características -planificación, producción y evaluación- con la enseñanza de la lengua escrita, y que para el hablante nativo comporta una serie de dificultades dado que requiere un alto grado de preparación y elaboración y, por ende, de competencia comunicativa oral.

En la clase de ELE la práctica oral formal tiene características, objetivos y actividades didácticas específicas en los que intervienen aspectos relacionados

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

con la situación de aprendizaje de un código lingüístico y con su actuación simulada en la producción oral de los aprendientes. En estos discursos monogestionados, los estudiantes no nativos deben desplegar una amplitud de estrategias en cuanto a fluidez en el uso de la lengua, manejo de la densidad informativa, precisión léxica y terminológica, junto a los aspectos pragmáticos, verbales y no verbales, de cortesía lingüística, y de convenciones y características culturales de una comunidad. Por tanto, las actividades didácticas para su aprendizaje comportan un desarrollo equilibrado de competencias en los aprendientes (Sanz Álava, 2005).

Los objetivos planteados en este estudio se refieren a la caracterización de las exposiciones orales de universitarios italianos en situaciones comunicativas auténticas dentro del contexto institucional con el propósito de analizarlas e identificar sus rasgos discursivos predominantes. De acuerdo con los objetivos planteados, los interrogantes que han guiado la investigación son: ¿Cuáles son los rasgos macroestructurales de las exposiciones orales en clase de universitarios italianos aprendientes de español? ¿Cuáles son los rasgos discursivos espontáneos que derivan de la familiaridad de los estudiantes con las actividades académicas y cuáles los inducidos por el entrenamiento previo cuya finalidad específica es la exposición oral ante un público?

A continuación se exponen algunos aspectos teóricos relacionados con la exposición oral en clase (en adelante EOC) y los principales estudios que se han ocupado de la misma tanto en Español L1 como en ELE.

2. LA EXPOSICIÓN ORAL EN CLASE (EOC) COMO GÉNERO ACADÉMICO

Deteniéndonos específicamente en ámbito hispánico y en la bibliografía en lengua española, los trabajos centrados en el análisis y descripción de la EOC como objeto de estudio representan un avance en la identificación y delimitación conceptual del género, tanto en primeras lenguas como en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Antes de trazar un breve resumen sobre los aspectos e instancias comunes en los que se detienen dichos trabajos, cabe hacer una distinción entre los estudios que han investigado sobre las producciones orales académicas realizadas en español L1 (González Ortiz, 2004; Corredor y Romero, 2008; Padilla, 2010; Arenas, 2010; Fuentes González, 2011), de los llevados a cabo en ELE (Sanz Álava, 2005; Villar, 2011; Ainciburu y Villar, 2013; Rojas, 2013).

En relación con el nivel macroestructual y microestructural del discurso, con el género exposición oral en clase como actividad pedagógica y con la relación entre emisor y receptores, se encuentran las aportaciones de González Ortiz (2004), Sanz Álava (2005), Corredor y Romero (2008), Fuentes González (2011) Villar (2011) con su investigación sobre las presentaciones académicas orales (PAO) y Rojas (2013)

Con respecto al contexto institucional de desarrollo, para González Ortiz (2004), Corredor y Romero (2008), Arenas (2010), Fuentes González (2011),

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Villar (2011) y Ainciburu y Villar (2013), se trata de una práctica discursiva oral en ámbito académico -el aula universitaria-, con proyección hacia ámbitos profesionales y científicos ante una audiencia real para Sanz Álava (2005) y Padilla (2010).

En cuanto al proceso completo del ejercicio expositivo y a la necesidad de la intervención didáctica, casi todos los trabajos –en español L1 y en ELE- insisten en la necesidad e importancia de la misma en las distintas fases. Para González Ortiz (2004) la intervención del docente es importante solo en la fase preparatoria de búsqueda bibliográfica; por su parte, Ainciburu y Villar (2013) en su estudio sobre las presentaciones académicas orales (PAO) muestran cómo las intervenciones del docente en uno de los dos grupos de estudio de diferente lengua materna, al interrumpir la exposición oral para reformular y aclarar el discurso, inciden en su estructura monológica y la modifican.

Por lo que se refiere a la transmisión de la información durante la producción oral, Corredor y Romero (2008) observan dificultades en la misma por su falta de regulación y por la escasa cohesión discursiva en el momento de la actuación; mientras que para Arenas (2010), esas dificultades se deben a la confusión entre transmisión de información y capacidad de comunicación, es decir, entre conocimiento y modo de transmitirlo.

Finalmente, en cuanto al aspecto relacionado con la instancia de evaluación, para Corredor y Romero (2008) y Fuentes González (2011), la exposición oral es una forma de evaluación sobre temas relacionados con las asignaturas aunque en el estudio de González Ortiz (2004) se muestra cómo en este caso los docentes tienden a evaluar solo las actividades de preparación y búsqueda bibliográfica) y, ocasionalmente, los aspectos prosódicos de la producción y el uso de muletillas. Sin embargo, la evaluación atañe a todo el proceso y al producto final del ejercicio expositivo mediante pautas consensuadas entre profesores y alumnos (Padilla, 2010) o se centra en la capacidad comunicativa del aprendiente para transmitir los conocimientos y la información como sujeto de saber (Arenas, 2010).

Sobre la base de estas consideraciones, y de los estudios anteriormente señalados, se puede trazar un esquema con los rasgos que caracterizan la EOC como ejercicio académico oral, sintetizadas a continuación:

-situación contextual fija (el aula universitaria);
-emisor único (estudiante expositor) con una audiencia mixta (compañeros y el profesor) y un rol social (simétrico);
-unidireccionalidad (discurso monogestionado) con la posibilidad de interacción con los destinatarios (preguntas de los compañeros);
-discurso autónomo caracterizado por su planificación previa escrita, densidad informativa y especificidad de los temas tratados;
-predominio de las modalidades discursivas expositiva y argumentativa;
-estrategias de cortesía lingüística relacionadas con la retórica académica;
-ejercicio discursivo académico de gran complejidad (requiere la integración de las competencias pragmáticas, verbales y no verbales, la corrección y el

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

uso formal de la lengua, el conocimiento de las estructuras prototípicas del discurso, el control sobre los elementos de cohesión, el dominio de los distintos registros lingüísticos y no lingüísticos, la precisión de léxico).

3. LA EXPOSICIÓN ORAL EN CLASE (EOC): PARÁMETROS DE ANÁLISIS

Según Corredor y Romero (2008: 60), "se define la exposición como un discurso netamente académico o formal, con fines de convicción –demostración- o persuasión -llevar a la acción-". En su estudio se recomienda también que no se dejen de lado las tres fases importantes del discurso oral, a saber, el inicio o introducción (fase de primeros contactos con el público, saludos, presentación general de la temática por tratar, visión global de los objetivos y puntos clave del discurso); el desarrollo o planteamiento central del tema (fase fundamental de la exposición en la que se da a conocer la secuencia coherente de ideas y contenidos mediante los recursos de ejemplificaciones, descripciones, narraciones, definiciones u otros comentarios); el final o cierre (fase final de la exposición que contiene un breve resumen de los aspectos más importantes del discurso).

En el presente artículo se comenta el estudio de las exposiciones orales de aprendientes italianos universitarios realizado atendiendo a 3 parámetros de análisis. En primer lugar, el Parámetro 1 que corresponde a la macroestructura de la sesión expositiva y de sus tres secciones, Presentación del expositor, Intervención monogestionada o exposición propiamente dicha y Sección interactiva o Turno de preguntas con la que se da por finalizada la sesión expositiva.

En segundo lugar, el Parámetro 2 que analiza la macroestructura de la Intervención monogestionada o exposición oral propiamente dicha, sus tres secciones con sus respectivos movimientos, Introducción o exordio (saludo, agradecimiento al expositor, presentación del tema, objetivos de la exposición, esquema de la misma); el Desarrollo (se plantea el tema y se dan a conocer los contenidos); Conclusión o cierre (breve recapitulación de aspectos importantes del discurso, agradecimiento al público, invitación a las preguntas).

Por último, el Parámetro 3 que analiza los recursos comunicativos de organización del discurso, contextualización y regulación de la densidad informativa empleados en la Intervención monogestionada y en el Turno de preguntas pues sirven para describir y caracterizar la actuación global del estudiante expositor.

4. METODOLOGÍA Y CORPUS

4.1 Participantes

Los datos empíricos del estudio exploratorio se han obtenido a partir del análisis de un corpus oral de 17 grabaciones en audio de las exposiciones

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

orales de 12 aprendientes de español como primera lengua extranjera de especialidad (en adelante EPLEE) y de 5 aprendientes de español como segunda lengua extranjera de especialidad (en adelante ESLEE)[1], cuyo nivel de competencia en la lengua oscila entre B2 y C1 (MCER). Las sesiones de exposición oral y las grabaciones se han realizado durante el horario de clases del lectorado de Lengua Española correspondiente al primer año del ciclo de especialidad –bienio- en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad *La Sapienza* de Roma[2].

Como el tema del curso de lectorado ha sido la exposición como género discursivo, tanto oral como escrito, las exposiciones orales han sido planteadas como tareas de la asignatura junto a las redacciones escritas, sin evaluación final y con el consentimiento de los participantes, conscientes de formar parte de una muestra representativa para una investigación lingüística. En relación con la elección de los temas de las producciones orales, por acuerdo general entre la clase y el docente, se ha optado por el comentario de la tesis que los alumnos deben presentar al finalizar el primer ciclo o trienio de estudios[3].

4.2 Procedimiento

Las secuencias expositivas se han llevado a cabo sin intervención didáctica previa; como ya se ha explicado, durante el curso se ha reflexionado únicamente sobre las características del texto expositivo y sobre las diferencias entre oralidad y escritura. Solo después de la grabación de cada exposición y turno de preguntas, y con la intervención del profesor, la clase ha ido elaborando y trazando un esquema para hacer comentarios y reflexiones sobre la actuación global de cada alumno expositor.

A los efectos de contextualizar cada intervención monogestionada dentro de la sesión expositiva, se han grabado, además, la presentación del expositor y el turno de preguntas. Las grabaciones se han guardado en el ordenador para su posterior audición y transcripción.

Después de una primera fase de audición para identificar los recursos estructurales discursivos utilizados por los participantes, se ha realizado la transcripción fiel –a mano- de las exposiciones mediante una escucha repetida de los fragmentos orales tanto de la intervención monogestionada como de la sección interactiva. El marcaje del corpus mediante etiquetas de colores ha facilitado la localización de rasgos y recursos discursivos y su análisis posterior para la obtención de datos empíricos.

5. RESULTADOS

A continuación se exponen y comentan, parámetro por parámetro, los datos que proceden del análisis del corpus oral correspondiente a las exposiciones en EPLEE y en ESLEE; la muestra de este último grupo, si bien es más pequeña -

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

solo 5 producciones orales-, no es menos representativa para el presente estudio.

Del Parámetro 1, aplicado a la Sesión interactiva, se analiza la Sección interactiva o Turno de preguntas. Los datos obtenidos muestran que en todas las exposiciones, tanto en EPLEE –a excepción de la EOC1- como en ESLEE, se ha respondido a un total que oscila entre 1 a 6 preguntas en cada una de ellas, con un caso particular, la EOC7 en EPLEE, en la que se ha llegado a 10 respuestas, gracias al interés que el tema ha suscitado entre los oyentes. En el caso de la EOC3 en EPLEE, las respuestas del expositor han completado algunos aspectos que habían quedado poco claros al final de su intervención monogestionada. A modo de ejemplo:

> [EOC5 en EPLEE] *"os agradezco mucho de la atención prestada y si hay preguntas estoy aquí"*

El Parámetro 2 analiza la intervención monogestionada o exposición oral propiamente dicha, sus tres secciones con sus respectivos movimientos, indicados en la Tabla I y en la Tabla II:

Sección: Introducción o exordio

MOVIMIENTOS	EPLEE	ESLEE	TOTAL
Saludo	66,%	100%	76%
Agradecimiento al presentador	66%	80%	70%
Tema de la exposición	25%	20%	29%
Esquema de la exposición	8%	20%	12%

Tabla I. (Elaborado a partir de Vilà Santasusana, 2005: 42-51; y de Corredor y Romero, 2008: 60)

De los porcentajes arriba indicados se desprende un dato relevante para el presente estudio que se refiere a dos de los movimientos, el Tema de la exposición y el Esquema de la exposición, cuyo porcentaje de uso es bajo en ambos grupos. Dado que el contenido común de las exposiciones es la presentación de la tesis con la que el aprendiente concluye el primer ciclo de estudios universitarios, se ha observado que el tema y el esquema de la exposición son obviados y sustituidos por la presentación directa del tema y esquema de la tesis. Se cita como ejemplo:

> [EOC6 en EPLEE] "*mi tesis consiste en un análisis contrastivo desde un punto de vista lingüístico de los formularios el trabajo consta de tres capítulos…*"

Se dan muy pocos casos de distinción entre estructura de la tesis y estructura de la exposición, como en el ejemplo siguiente:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

[EOC5 en EPLEE] "*mi tesis se divide/se compone de cuatro partes o capítulos…[…] en mi exposición intentaré hacer/seguir más o menos el mismo esquema …*"

Sección: Desarrollo

El análisis del corpus muestra que la secuencia más frecuente en las producciones orales es la expositiva, combinada con la descriptiva, en pocos casos con la narrativa y en un solo con la argumentativa. Obviamente, la presencia y frecuencia de estas modalidades discursivas está estrechamente vinculada con el tema y el contenido de la exposición (comentario de la tesis). El tono académico adoptado por los expositores frente a sus compañeros, poco habitual en sus interacciones personales, se ha logrado mediante la estrategia de focalización sobre el contenido informativo y gracias a la familiaridad de los alumnos con las actividades formales académicas.

Sección: Conclusión o cierre

MOVIMIENTOS	EPLEE	ESLEE	TOTAL
Recapitulación final de los contenidos	58%	40%	52%
Agradecimiento al público	41%	40%	41%
Invitación a las preguntas	91%	80%	94%

Tabla II. (Elaborado a partir de Vilà Santasusana, 2005: 42-51; y de Corredor y Romero, 2008: 60)

En la Tabla II se observa un valor total relativamente alto en cuanto a Recapitulación final de los contenidos y, pese a los porcentajes bajos de Agradecimiento al público, es evidente que en ambos grupos se han gestionado las normas prototípicas de una exposición, es decir, los agradecimientos y la Invitación a las preguntas, como puede leerse en el ejemplo siguiente:

[EOC 6. Español primera lengua extranjera] "*os agradezco la atención y quedo a vuestra disposición para contestar a las preguntas si las tenéis*"

Del Parámetro 3, dedicado al análisis de los recursos comunicativos de organización del discurso, de contextualización y de regulación de la densidad informativa, se distribuyen a continuación sus resultados, en la Tabla III, Tabla IV y Tabla V, respectivamente. Algunos de estos recursos se analizan también en la Sesión interactiva o turno de preguntas con el propósito de describir y caracterizar la actuación global del estudiante expositor.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Recursos de organización del discurso

ESTRATEGIAS	EPLEE	ESLEE	TOTAL
Anticipaciones	91%	40%	82%
Recapitulaciones breves	100%	40%	85%
Conectores	100%	100%	100%
Deixis discursiva y espacio-temporal	50%	40%	47%

Tabla III. (Elaborado a partir de Vilà Santasusana, 2005: 42-51)

La Tabla III muestra porcentajes totales altos de recursos (Anticipaciones, Recapitulaciones breves y Conectores) compartidos por el discurso oral y por el escrito; mientras que los de Deixis discursiva y espacio-temporal indican escasa adaptación de la modalidad escrita a la modalidad discursiva oral.

Recursos de contextualización del discurso

ESTRATEGIAS	EPLEE	ESLEE	TOTAL
Definiciones	58%	40%	52%
Enumeraciones	33%	0%	29%
Referencias a los oyentes	100%	80%	94%
Discurso citado	66%	40%	58%
Fuentes	100%	80%	94%

Tabla IV. (Elaborado a partir de Vilà Santasusana, 2005: 42-51)

En la Tabla IV se indican valores totales escasos de Definiciones y Enumeraciones, a excepción de Referencia a los oyentes, recursos importantes para transmitir la información a los oyentes. En cambio, los recursos de Discurso citado y de Fuentes no son exclusivos del discurso oral y, por tanto, sus porcentajes de uso son poco significativos para el presente estudio.

Recursos para regular la densidad informativa

ESTRATEGIAS	EPLEE	ESLEE	TOTAL
Reformulaciones	25%	40%	29%
Repeticiones	50%	20%	41%
Ejemplificaciones	83%	100%	88%
Preguntas retóricas	0	0	0

Tabla V. (Elaborado a partir de Vilà Santasusana, 2005: 42-51)

Los porcentajes totales de la Tabla V indican un escaso empleo de recursos reguladores de la densidad informativa oral (Reformulaciones, Repeticiones, Preguntas retóricas); los relativos al empleo de Ejemplificaciones

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

no son relevantes aquí por ser un recurso tanto del discurso oral como del escrito.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio muestra, en primer lugar, que los recursos considerados espontáneos en el grupo de expositores son la organización de su producción oral según la división tripartita clásica (exordio, desarrollo, conclusión) y, en segundo lugar, que este conocimiento de las estructuras prototípicas del discurso se pone también en evidencia en la sección interactiva o turno de preguntas. Sin embargo, los datos señalan también que la falta de entrenamiento académico previo da como resultado una información poco estructurada para ser transmitida oralmente, sin pausas de repetición y reformulación de conceptos, confundiendo la estructura escrita de la tesis con la organización oral del discurso. Esto debido, quizá, a la particularidad de estas producciones orales en las que se pasa de un proceso de escritura en un código lingüístico (lengua italiana) al proceso de oralidad en otro código lingüístico (lengua española).

Gracias a los datos obtenidos de una muestra pequeña, uno de los límites de esta investigación, se desprende la utilidad de las EOC como práctica discursiva en el aula, y la necesidad de una adecuada intervención didáctica que proporcione a los aprendientes, mediante materiales y secuencias didácticas específicas, los recursos para reflexionar sobre las diferencias entre las estrategias discursivas orales y las escritas.

NOTAS

1 Los alumnos expositores son estudiantes de idiomas y cursan simultáneamente una primera y una segunda lengua, con el número total de créditos mínimos exigidos para cada lengua.

2 Los estudios universitarios italianos están divididos en los siguientes ciclos: primer ciclo o trienio *Laurea Triennale* (sin título equivalente en español) con un trabajo escrito final (*tesi*) defendido ante un tribunal; segundo ciclo o bienio *Laurea Specialistica o Magistrale* (Licenciatura) con un trabajo escrito final (*tesi*) defendido ante un tribunal; tercer ciclo *Dottorato di Ricerca* (Doctorado). (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006: 210; 219; 223-224).

3 El tema de la tesis puede abarcar desde el comentario de un texto literario al análisis y al comentario lingüístico de una traducción del español (o de otro idioma) al italiano, pasando por el estudio del léxico específico de los lenguajes sectoriales en lengua española.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainciburu, M. C. y Villar, C. (2013). Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la presentación académica oral EFE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las lenguas,* (13), pp. 27-47. Disponible en:http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htmAinciburuyvillar/htm [Fecha de acceso 20 de mayo de 2014]

Arenas, N. G. (2010). *Hacia la construcción de la propia voz en la exposición oral*. IV Congreso de Estudios Latinoamericanos (marzo de 2010). Disponible en: http://congresobicentenario.webuda.com/files/mesa11_arenas.pdf [Fecha de acceso 18 de abril de 2014]

Corredor Tapias, J. y Romero Farfán, C. (2008). Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (12), pp. 58-76. Disponible en: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/ linguistica_hispanica/article/view/1080 [Fecha de acceso 28 de abril de 2014]

Fuentes González, A. D. (2011). Apuntes y reflexiones para una mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas en la exposición oral del alumnado universitario. *Linred Revista electrónica de lingüística* (5/11/2011), pp. 1-36. Disponible en: http://linred.es/informacion_pdf/LR_informacion_30102011.pdf [Fecha de acceso 2 de mayo de 2014]

González Ortiz, L. (2004). La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (5), pp. 86-111. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2503794 [Fecha de acceso 2 de mayo de 2014]

Instituto Cervantes (2002). Traducción y adaptación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco [Fecha de acceso 12 de mayo de 2014]

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *El mundo habla español*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Padilla, C. et al. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31, (2), pp. 6-17 Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312434 [Fecha de acceso 12 de mayo de 2014]

Rojas, M. del C. (2013). *Exposiciones orales de universitarios italianos. Recursos lingüísticos y discursivos*. Tesis de Maestría. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Sanz Álava, I. (2005). *El español profesional y académico en el ámbito de la ingeniería civil. El discurso oral y escrito*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
Disponible en: http://www.tdx.cat/handle/10803/9817 [Fecha de acceso 12 de abril de 2014]

Vázquez, G., 2001. El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el aprendizaje. En: S. Pastor Cesteros y V. Salazar García, eds. 2000. *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1. Alicante: Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, pp.337-348.

Vilà Santasusana, M. (2005). El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas. En: M. Vilà Santasusana, coord. *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas.* Barcelona: Graò, *pp.* 37-56.

Villar, C. M. (2011). *Las presentaciones orales en ámbito académico. Un análisis macrotextual y de la actuación global de estudiantes alemanes de E/LE e hispanohablantes.* Tesis de Maestría. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

DIMENSIONES DIDÁCTICAS DE LA RED SOCIAL EN EL AULA DE ELE

Juan García-Romeu
Instituto Cervantes de Praga
jgarciaromeud@cervantes.es

Javier González Lozano
Universidad Carolina de Praga
javier.gonzalez@ff.cuni.cz

RESUMEN
En este artículo hacemos una propuesta para articular el potencial didáctico de la red social a través de tres planos: 1. En el aula: desarrollo de la competencia digital de los aprendices y uso pedagógico de la red social; 2. En grupos en línea cerrados: espacio para compartir las tareas que incluyen medios digitales y puente para la publicación en internet; 3. En la gran conversación: participación en la creación de conocimiento de forma conjunta con la comunidad 2.0 hispanohablante (uso real de las redes sociales).
Para ello, en primer lugar, expondremos el punto de partida y los objetivos. Seguidamente, detallaremos los presupuestos epistemológicos sobre los que se asienta nuestra propuesta y, a continuación, la describiremos. Finalmente, concluiremos con un análisis reflexivo que recogerá, a modo de resumen, los principales puntos de nuestra propuesta.

Palabras clave: enseñanza de ELE, redes sociales, web 2.0, tareas 2.0, tecnologías 2.0.

ABSTRACT
In this paper, we attempt to enunciate the educational potential of social networks on three levels: 1. In the classroom: developing digital competence in students and using social networks in teaching; 2. In group: providing a space for sharing assignments containing digital media and a bridge for publication on the internet; 3. In the global conversation: participating in the production of knowledge within the Spanish-speaking community 2.0.
First, we explain the starting point and the objectives. Second, we detail the epistemological assumptions of our proposal and we describe it. Finally, we end with a reflexive analysis which picks up and summarizes the main points of our proposal.

Keywords: teaching Spanish, social networks, web 2.0, assignments 2.0, technologies 2.0

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

"Dime qué sabes hacer con la letra digital y te diré qué súper poderes tienes" (Cassany 2012:43)

Ya no hay marcha atrás. La web 2.0 ha producido un profundo cambio en las prácticas comunicativas. En este sentido, hoy en día, podemos satisfacer nuestras necesidades de comunicación como nunca antes se había hecho. Vivimos en una sociedad aumentada en la que "surgen infinitos tipos de comunidades, en torno a diferentes tipos de intereses y en las que se desarrollan incontables tipos de relaciones sociales" (Reig 2012:33). Por tanto, ahora podemos dar respuesta a cualquier interés a través de internet.

Pero, ¿es necesario introducir la red social en las aulas? ¿Cómo hacerlo de forma rentable? ¿Cómo podemos facilitar a los aprendices la participación en la gran conversación de la comunidad 2.0 hispanohablante?, ¿cómo podemos educar en los valores de la participación?

1.1 Punto de partida

Vivimos en una sociedad en la que la generalización de dispositivos móviles conectados a internet y la pertenencia a redes sociales es una realidad prácticamente universal. ¿Hay algo más real que pertenecer a una comunidad digital? ¿Dónde se puede producir más fácilmente un intercambio comunicativo real: en el aula o en internet?

Los aprendices del siglo XXI esperan tener oportunidades para compartir, crear, hacer, deshacer y participar a través de internet. Creemos necesario aprovechar esta demanda para favorecer la atención a los diferentes estilos de aprendizaje, fortalecer el componente afectivo a través del reconocimiento social en la red, desarrollar la literacidad crítica en internet y promover el empoderamiento de los aprendices.

Además, en tanto que profesores de ELE, asumimos uno de los principios fundacionales del Marco Común Europeo de Referencia (MCER en lo sucesivo):

> "Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social" (MCER 2002:4)

1.2 Objetivos

La propuesta que presentamos busca:

- Desarrollar la competencia digital de estudiantes y profesores.
- Fomentar las prácticas letradas en internet desde la enseñanza formal.
- Promover el aprendizaje informal.
- Facilitar el acceso a la gran conversación de las redes sociales en español.
- Favorecer el desarrollo de la identidad digital.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

- Educar en la participación de forma crítica.

2. MARCO TEÓRICO

La propuesta que presentamos adopta una perspectiva sociocultural y se asienta sobre la base de:

- la red social y la enseñanza de ELE,
- la evolución del concepto TIC en relación con la metodología de aprendizaje,
- las prácticas pedagógicas y vernáculas.

2.1 Red social y enseñanza de ELE

Para explorar el potencial didáctico de la red social en la enseñanza y aprendizaje de ELE nos basamos en la definición de Cassany (2010) de los conceptos de comunidad letrada y prácticas vernáculas. Así, podemos decir que una red social es una comunidad letrada que realiza prácticas vernáculas de forma interconectada a través de internet[1].

En este contexto, entendemos que una comunidad letrada es una sociedad alfabetizada de lectura y escritura que construye conocimiento de forma crítica y que se cuestiona y argumenta la realidad para construir su propia identidad (Cassany 2010).

Por su parte, las prácticas vernáculas son todas aquellas actividades de lectura y escritura que realiza una comunidad letrada y que son autorreguladas por los individuos. Estas prácticas pertenecen al ámbito privado, son aprendidas informalmente, están vinculadas con su identidad y afectividad, están socialmente despreciadas y criticadas. Se caracterizan por su multiliteracidad, es decir, la comunicación se sirve de todo tipo de formatos (audio, vídeo, imagen, texto) que potencian la diversidad y la remezcla (Cassany 2010).

Si queremos que nuestros estudiantes participen en la conversación global en español, resulta imprescindible que tengamos en cuenta cómo funciona el proceso de integración en una comunidad letrada. Kalman (2003, cit. en Cassany 2010) diferencia cuatro pasos (Figura 1):

Figura 1: Proceso de integración en una comunidad letrada

A. Disponibilidad de la tecnología y de los recursos necesarios.
B. Acceso a la red social. Resulta necesario facilitar los espacios 2.0 para que el aprendiz pueda participar e interactuar con la comunidad letrada hispanohablante.
C. Participación. El aprendiz analiza el funcionamiento de la comunidad

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

letrada, comienza a interactuar paulatinamente, observa el impacto que causan sus aportaciones y adecua su actuación al grupo.

D. Apropiación. El estudiante participa de forma autónoma en la comunidad y la "integra en su conjunto de prácticas comunicativas letradas y aporta su *voz* personal." (Cassany 2010:14).

Una vez que finaliza el proceso de integración en la comunidad letrada es cuando podemos hablar del empoderamiento del aprendiz.

2.2 Evolución del concepto TIC en relación con la metodología del aprendizaje

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han producido un profundo cambio social y, por consiguiente, también educativo. En la Figura 2 Reig (2012b) describe la evolución del término TIC en relación con el uso que hacemos de las tecnologías en las redes sociales y con la metodología de aprendizaje.

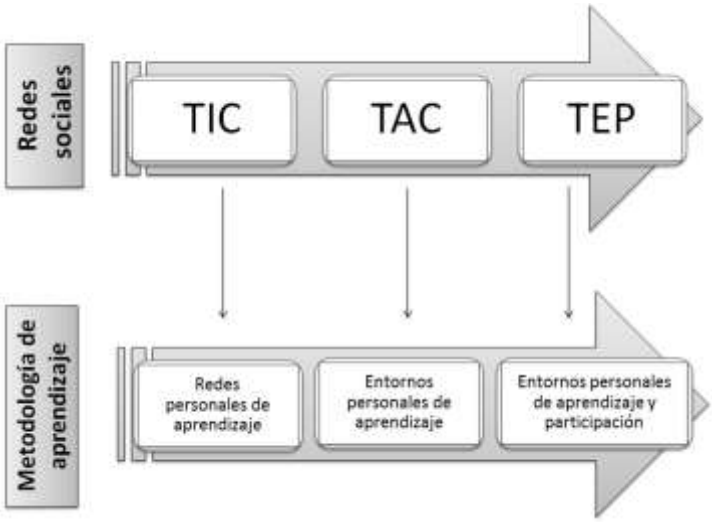


Figura 2: Evolución del concepto TIC (Reig 2012b)

Reig (2012a), en un primer momento, caracteriza el uso TIC como todo aquello que hacemos en las redes sociales cuando las utilizamos de forma trivial para interactuar con nuestra comunidad. Son posibilitadoras de la comunicación y gracias a ellas podemos interaccionar con nuestras redes personales de aprendizaje. En el uso TIC el aprendizaje no es intencional.

Posteriormente, a través del uso TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), aprovechamos los dispositivos digitales para desarrollar nuestro entorno personal de aprendizaje. Este uso TAC integra el uso TIC y añade la colección y organización de servicios, herramientas digitales y personas que consideramos oportunas para satisfacer, de un modo intencional, nuestras necesidades de aprendizaje.

Finalmente, Reig destaca que hay que trabajar la vertiente de las tecnologías que significa cambio y participación en la vida pública de las comunidades 2.0. Es decir, resulta necesario mejorar la recepción,

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

organización y reflexión de la información (uso TAC), pero sobre todo, hay que potenciar la interacción y la creación de contenidos. Así, propone hacer un uso TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) para que el aprendiz participe en la conversación global. Enfatiza la necesidad de educar en la participación en la sociedad aumentada (Reig 2012a) y potenciar el carácter prosumidor[2] (Cassany 2014) de los aprendices.

Estamos de acuerdo con Reig (2012a) en que la red social nos empodera, nos hace más libres, nos iguala y nos garantiza la democracia participativa. Por ello, nosotros, en tanto que profesores de español, tenemos que ser capaces de aprovechar el potencial que nos ofrece la web 2.0 y promover actividades que impulsen la interacción, participación y creación de conocimiento de forma conjunta con la comunidad hispanohablante 2.0.

Pero, ¿cuáles son concretamente las actividades interactivas, participativas y creativas? ¿Cómo podemos capacitar a nuestros estudiantes para "producir y consumir" en las redes sociales?

Chatti (2013, cit. en Adell y Castañeda 2013) afirma que los aprendices del siglo XXI deben ser buenos creadores de redes de conocimiento, no de masas, y describe las actitudes de este aprendiz tal y como observamos en la Figura 3.

Figura 3: ¿Qué hace un aprendiz de lenguas del siglo XXI?

Concretamente, el buen el aprendiz de lenguas del siglo XXI:
- crea su propia identidad en la red,
- nutre, fortalece y, sobre todo, sostiene su entorno personal de aprendizaje y participación,
- se conecta con personas afines y enlaza los diferentes nodos de información,
- coopera con las comunidades 2.0 en que se integra, se apropia de los hábitos de dicha comunidad,
- remezcla diferentes recursos o artefactos digitales con un objetivo diferente al que fueron creados en un primer momento,
- crea conocimiento de forma compartida,
- reta, desafía y cuestiona el conocimiento vigente (Chatti 2013, cit. en Adell y Castañeda 2013).

Por tanto, podemos afirmar que los aprendices del siglo XXI construyen su identidad digital por y alrededor de redes de conocimiento o de intereses

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

comunes. En este sentido, compartir sería el elemento esencial en el aprendizaje participativo y social. El aprendiz participa y es origen y destinatario de la información, del conocimiento. Existe como prosumidor activo, como productor de conocimiento, y asume el rol de verdadero protagonista de la web social.

2.3 Prácticas pedagógicas y prácticas vernáculas

Desde el punto de vista teórico, cada vez existe un mayor acuerdo en que la educación formal debe:

> "a) identificar y valorar los aprendizajes que realizan los chicos en la red; b) debe trazar puentes entre las prácticas vernáculas y las académicas; c) debe adaptar y flexibilizar los programas y las prácticas a los entornos digitales de los aprendices, o d) debe ayudar a los aprendices a mejorar lo que hacen en la red, al margen de que pertenezca o no al currículo oficial" Cassany (2011:250)

Sin embargo, desde el punto de vista práctico, los docentes invertimos gran cantidad de tiempo en el qué hacer y perdemos de vista, en muchos casos, el para qué hacerlo, cuál es el objetivo o cómo estamos capacitando o preparando a los aprendices para ser autónomos y participar en la conversación global.

En estos casos, constatamos que las prácticas pedagógicas no siempre contemplan ni son sensibles con las prácticas comunicativas habituales que se producen en internet.

En la Figura 4, basada en Cassany (2010), recordamos algunas de las características esenciales de las prácticas pedagógicas y vernáculas, y ponemos énfasis en la necesidad de estrechar los lazos de unión entre estos dos mundos a través de una bidireccionalidad: del aula a la red y de la red al aula.

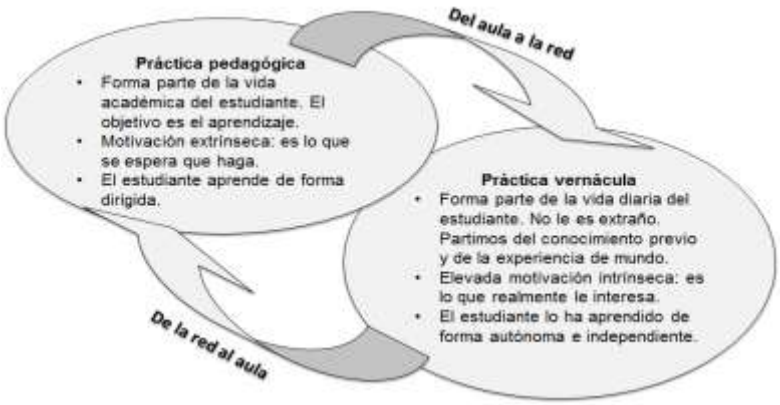


Figura 4: Prácticas pedagógicas y prácticas vernáculas. Basado en Cassany (2010)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

- De la red al aula: las prácticas vernáculas de las comunidades 2.0 son una muestra de lengua viva, están al servicio de la comunidad virtual y podemos enriquecer con ellas nuestra actividad docente y trabajarlas desde una perspectiva pedagógica. Por ejemplo, usar un vídeo de Youtube en el aula, una foto de internet, un foro de discusión extraído de la red social para amenizar un debate con diversidad de opiniones, etc.
- Del aula a la red: las prácticas pedagógicas deben impulsar las prácticas vernáculas que los aprendices realizan en internet. De esta manera, acercaremos la revolución tecnológica y social a nuestras aulas, y favoreceremos el carácter prosumidor de los aprendices y su literacidad crítica en español. Para ello, podemos realizar dos tipos de actividades: prácticas pedagógicas que se realizan en grupos en línea cerrados y prácticas vernáculas[3].

Las prácticas pedagógicas que se realizan en grupos en línea cerrados son tareas que normalmente realizamos en el aula pero que se sirven de la tecnología 2.0 para compartir experiencias de aprendizaje y tareas finales, resolver dudas lingüísticas o, simplemente, para informar de un evento de interés general para el grupo en línea cerrado. No son tareas 2.0 propiamente dichas porque no participan en la gran conversación, pero facilitan y tienden puentes entre lo estrictamente académico y las prácticas vernáculas.

Por otro lado, en el caso de las prácticas vernáculas, los aprendices se sirven de las prácticas pedagógicas en la lengua meta para crear conocimiento de forma conjunta con la comunidad hispanohablante 2.0 (por ejemplo, editando entradas en Wikipedia, subtitulando vídeos en Youtube, participando en foros, etc.). Los aprendices se apropian la red social, la hacen suya, y participan en la construcción de conocimiento de forma compartida con la comunidad letrada. El profesor actúa como facilitador de los nodos de interés necesarios para que los aprendices creen su red de conocimiento y puedan ejercer su rol de prosumidores activos.

Tanto las prácticas pedagógicas como las prácticas vernáculas forman parte de la vida de los aprendices. Por tanto, no se puede desterrar, descatalogar o desmerecer ningún tipo de práctica sino, más bien, hacerlas converger en un ejercicio de simbiosis donde las unas se aprovechen de las otras para obtener el máximo beneficio. De esta manera, conseguiremos hacer del aprendizaje de lenguas extranjeras algo más real, más efectivo y, sobre todo, más atractivo para todos.

3. DIMENSIONES DIDÁCTICAS DE LA RED SOCIAL EN EL AULA DE ELE

En este apartado haremos una propuesta de clasificación de las dimensiones didácticas de la red social en el aula de ELE y ofreceremos una serie de pautas para los profesores que quieran promover el empoderamiento de los aprendices y atender la diversidad de los diferentes niveles de competencia digital presentes en el aula.

Así, partiendo de la base de que nuestros estudiantes tienen

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

disponibilidad y acceso a las comunidades 2.0 de su interés, tratamos de impulsar los pasos de participación y apropiación del proceso de integración en una comunidad letrada (ver Figura 1). Para ello proponemos una serie de tareas que pueden ser realizadas en tres planos diferentes dependiendo de las prioridades pedagógicas y de la competencia digital del profesor y de los estudiantes (ver Figura 5).

Figura 5: Dimensiones didácticas de la red social en el aula de ELE[4]

En el plano 1 (en el aula), se propone una tarea que incluye el uso de recursos digitales y que luego se comparte en la clase. No es una tarea 2.0 propiamente dicha pero facilita el paso del aula hacia las redes sociales y las introduce en la dinámica de la clase (ver Figura 5).

En el plano 2 (en un espacio en línea cerrado) se propone una tarea que incluye el uso de recursos digitales y se comparte en un espacio en línea cerrado. Usa una herramienta 2.0, pero la tarea sigue siendo pedagógica porque los aprendices no participan en la gran conversación de las redes sociales (Figura 5).

En el plano 3 (en un espacio en línea abierto) se facilita a los estudiantes un espacio web 2.0 para que salgan del aula y participen en la gran conversación, en la creación de conocimiento de forma conjunta con la comunidad hispanohablante 2.0 y extiendan su red de nodos de conocimiento.(Figura 5).

A través de estos tres planos tratamos de impulsar el movimiento "del aula a la red" o, lo que es lo mismo, el empoderamiento y el carácter prosumidor de los aprendices.

Pero este movimiento, tal y como vemos en la Figura 5, no es ni gradual, ni unidireccional, sino multidireccional. Es decir, tenemos que animar a los estudiantes a que compartan sus experiencias en el plano 3 en los planos 1 y 2, y viceversa. De esta manera, integramos las prácticas vernáculas en las prácticas pedagógicas[5] y favorecemos el aprendizaje significativo. Además de

la tarea que aparece en la Figura 5 podemos ver otros ejemplos de tareas 2.0 en el Campus de Difusión, *Gente Hoy 1*[6].

En cuanto a los recursos tecnológicos que vamos a utilizar, nos preguntamos: ¿es necesario utilizar la tecnología más moderna? El objetivo no es innovar por innovar, sino mejorar el aprendizaje ofreciendo un abanico de posibilidades 2.0 a los estudiantes para que desarrollen, de forma autónoma, el aprendizaje de la lengua meta. Para ello, resulta imprescindible conocer cuáles son las prácticas vernáculas que realizan en la red, cuáles son las comunidades de práctica en las que participan en su lengua materna y, sobre todo, cuáles son sus intereses. De esta manera, podremos crear necesidades y desarrollar inquietudes en los aprendices, y proponerles espacios 2.0 donde participar e interactuar con la comunidad hispanohablante de acuerdo a sus intereses y expectativas.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar, queremos destacar que las tareas 2.0:

- hacen del aprendizaje algo real porque vinculan las prácticas pedagógicas y las prácticas vernáculas,
- desarrollan la competencia comunicativa digital de estudiantes y profesores,
- favorecen el aprendizaje informal porque promueven la integración de los aprendices en la conversación global de los hispanohablantes en internet y, por supuesto,
- potencian el empoderamiento de los aprendices.

El rol del profesor es ser facilitador de espacios, de comunidades 2.0 donde los aprendices puedan participar de acuerdo con sus intereses. El estudiante, por su parte, tiene que tener disponibilidad y acceso, y participar de forma activa en las comunidades de práctica. En este sentido, queremos llamar la atención sobre la responsabilidad que tenemos los profesores de español en la formación de los aprendices del siglo XXI: "en un mundo en constante cambio, hemos de preparar a los jóvenes para afrontar su futuro, no nuestro pasado" (Clarke, cit. en Reig 2012b).

Para terminar, no podemos olvidar que "lo menos importante son las TIC, lo importante son los valores con los que estamos construyendo este mundo. Nuestra responsabilidad es educar en los valores, en lugar de seguir cumpliendo el papel de «maestro sabio»" (Reig 2012b).

NOTAS

1. Una definición más exhaustiva de red social se puede encontrar en Cassany (2012: 231-234)
2. Un prosumidor es un productor de contenido en la web social que, a su vez, consume lo que otros producen y lo que él mismo hace (Cassany 2014).
3. Ver PPS con ejemplos reales de prácticas pedagógicas en grupos en línea cerrados y de prácticas vernáculas en http://goo.gl/CYZ4xM

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

4. Dimensiones didácticas de la red social en el aula de ELE, ver PPS en: http://goo.gl/dJyfEh
5. Un ejemplo de integración de las prácticas pedagógicas en las prácticas vernáculas de un aprendiz lo podemos ver en el trabajo que realizó una estudiante para la Universidad Carolina de Praga. Ella compartió su presentación en el grupo cerrado de la clase y también lo compartió en Slideshare en abierto y en un grupo de profesores de español. En este caso, el trabajo del profesor simplemente fue sugerirle los espacios donde podía compartir su presentación. Su trabajo suscitó tanto interés que obtuvo un amplio reconocimiento en Facebook. En la actualidad, su PPT en Slideshare tiene más de 1.700 visitas (ver en: http://goo.gl/npC7e3), ha recibido varias ofertas de trabajo como profesora de español y el año académico 2014-2015 empezará a dar clases de español en Salamanca.
6. Ejemplos prácticos de tareas 2.0 en *Gente Hoy 1*. http://campus.difusion.com/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D. (2010) "Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. *Congreso Leer.es* Noviembre 2009. Madrid. http://blog.leer.es/daniel-cassany-practicas-letradas-contemporaneas/

Cassany, D. (2012) En_línea: Leer y escribir en la red. Barcelona. Anagrama.

Cassany, D. y otros (2014) "Categorizando a los usuarios de los sistemas digitales". Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación. Nº 44.

Castañeda, L. y Adell, J. (2013) Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.

Consejo de Europa (2002*). Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2003.

Martín, E. y Sans, N. (2013) Gente Hoy 1. "Tareas 2.0" en "campus.difusion.com"

Reig, D. (2012a) Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social? Barcelona. Deusto.

Reig, D. (2012b) El Caparazón [Blog internet]. http://www.dreig.eu/caparazon/

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

SACAR PROVECHO AL CUENTO CON EXPRESIONES COLOQUIALES

José Rubio Gómez
EducaSpain
joserub87@gmail.com

RESUMEN
Los estudiantes de la lengua española generalmente aprenden en el aula la lengua culta y de prestigio que aparece en los libros de texto, en pocas ocasiones trabajan el lenguaje informal y cotidiano que podemos encontrar en la calle.
Estas expresiones coloquiales se suelen aprender en el día a día interactuando con hablantes nativos. En este artículo se quiere demostrar que también pueden aumentar su nivel de vocabulario a través de pictogramas siguiendo la estructura lineal de una historia. Además, se propone una propuesta didáctica para motivar el autoaprendizaje.

Palabras clave: fraseología, locuciones, lenguaje coloquial, ambigüedad

ABSTRACT
Spanish language students usually learn in the classroom the formal language which appears in textbooks, but they barely work informal and slang language which we can find outside.
These colloquial expressions are normally acquired day by day interacting with other native speakers. This article wants to prove that students can also increase their vocabulary level through pictograms by following a story. Besides, it proposes a didactic approach to encourage self-learning.

Keywords: phraseology, idioms, slang, ambiguity

1. Contexto social

El número de estudiantes de español está aumentando considerablemente en las primeras décadas del siglo XXI. La movilidad exterior ha aumentado, promovida por becas y programas como "Erasmus", lo que implica un incremento de estudiantes de español que deciden venir a España y otros países hispanohablantes. De esta manera, pueden participar en una inmersión lingüística interactuando con personas nativas y locales.

Sin embargo, no todos pueden aprovechar esta oportunidad, supone un gran esfuerzo económico desplazarse a otro país para estudiar una carrera universitaria o simplemente asistir a un curso de idiomas. Muchos de ellos tienen que aprender en su país de origen, donde se pueden encontrar tanto profesores de español nativos como no nativos.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

El primer grupo mencionado tiene la suerte de conocer la cultura, tradiciones y costumbres "in situ". Se integran en la sociedad y crean un círculo de amigos con otras personas locales. De esta manera, no solo aprenden en el aula sino también tienen la oportunidad de seguir mejorando sus aptitudes y practicando sus conocimientos en el día a día.

El grupo de estudiantes que no se pueden desplazar a un país hispanohablante para aprender español también quiere conocer el lenguaje cotidiano que utilizamos en la calle. Este lenguaje no se encuentra en todos los libros de texto, ya que muchos de ellos solamente se centran en el lenguaje formal. Se enseña la lengua de culto y prestigio que se requiere para trabajar o establecer relaciones comerciales con otros países, pero en pocas ocasiones se incide en el lenguaje informal que comparten habitualmente los españoles con sus amigos y familiares. No existen muchos materiales para trabajar exclusivamente esta variante lingüística y, en muchas ocasiones, es bastante complicado asimilar correctamente su significado. Si alguien no conoce el lenguaje habitual de un hablante nativo, se puede sentir incómodo porque no entiende todo lo que otros dicen, se puede sentir excluido de un grupo a pesar de que conoce cada una de las palabras en su contexto.

¿Cómo puede un estudiante de español como lengua extranjera conocer estas expresiones? Simplemente necesita práctica y escucharlas repetidamente. Además, un estudiante siempre quiere hablar igual que una persona nativa y su autoconfianza aumentaría si puede comunicarse utilizando estas estrategias lingüísticas. Un amigo le puede decir a otro: "ven conmigo esta noche, te lo vas a pasar pipa"; aunque relacione la palabra pipa como un producto alimenticio no es capaz de asimilar esa expresión si nadie se lo explica o lo escucha en varias ocasiones.

Este artículo se centra en el lenguaje coloquial y, en ocasiones, expresiones que incluso puede considerarse vulgares. Para ello, tenemos en cuenta un material que proporciona el significado de estas expresiones mediante el Diccionario de la Real Academia Española, pero en esta ocasión solamente está centrado en el vocabulario alimenticio.

2. ¿Cómo se puede adquirir lenguaje coloquial?

En nuestra infancia todos nos hemos visto rodeados de grandes historias, de pequeña extensión, que nos leían nuestros familiares o leíamos individualmente en nuestros ratos libres. Estos breves relatos eran los cuentos. Pero, ¿cómo aprender a leer los niños en la etapa infantil?

El uso de pictogramas aumenta la adquisición de vocabulario en edades tempranas, todavía tienen dificultades para comprender todos los signos lingüísticos pero han visto conocen las imágenes porque las han visto con anterioridad en otros libros o en la realidad. ¿Por qué no se puede hacer lo mismo con la edad adulta?

La lengua española es muy rica, existen miles de expresiones y locuciones desde su antigüedad hasta la actualidad, nos aprovechamos de la

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

ambigüedad de nuestra lengua. Muchas de ellas tienen su explicación histórica y se han ido transmitiendo de generación de generación. Por este motivo, hay que destacar los regionalismos, ya que todas las expresiones no son conocidas en totas las regiones, sino que algunas son más populares que otras dependiendo del lugar donde se habite. No solo hablamos de las regiones de España, sino también existen grandes diferencias respecto a los países de Hispanoamérica.

En la ciudad de había un par de que eran uña y , siempre estaban juntos. Antonio y Javier vivían en la misma . Los dos estaban en la edad del y se pasaban las tardes fumando en una .

- **Granada**: Es un municipio y una ciudad española, capital de la provincia homónima, en la comunidad autónoma de Andalucía. Está situada en el centro de la comarca Vega de Granada, a una altitud de 738 msnm, en una amplia depresión intrabética formada por el río Genil y por el piedemonte del macizo más alto de la península Ibérica, Sierra Nevada, que condiciona su climatología.
- **Pavo**: Hombre soso o incauto.
- **Uña y carne**: Dos cosas o personas son uña y carne cuando son inseparables, cuando siempre van juntas, cuando entre ellas hay un gran vínculo o amistad.
- **Manzana**: Espacio urbano, edificado o destinado a la edificación, generalmente cuadrangular, delimitado por calles por todos sus lados.
- **Pollo**: Hombre joven, aludido o invocado por persona de mayor edad.
- **Edad del pavo**: Aquella en que se pasa de la niñez a la adolescencia, lo cual influye en el carácter y en el modo de comportarse.
- **Chocolate**: hachís.
- **Pipa**: Utensilio para fumar, consistente en un tubo terminado en un recipiente, en que se coloca y enciende el tabaco picado u otra sustancia, cuyo humo se aspira por el extremo de la boquilla del tubo.

José Rubio Gómez @EducaSPAIN

3

Imagen 1. Vista preliminar del libro "Hambre de vida" (Rubio 2013: 3)

El lenguaje coloquial, que en ocasiones puede llegar a ser vulgar, no es apto para todas las edades, nos tenemos que centrar en los adultos. En la siguiente imagen vemos varios ejemplos de un lenguaje censurable para ciertas edades, donde predominan términos lingüísticos relacionados con las drogas o el sexo.

No es necesario tener a un profesor delante para aprender estas nuevas expresiones idiomáticas cuando pueden leer su significado e indagar individualmente.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

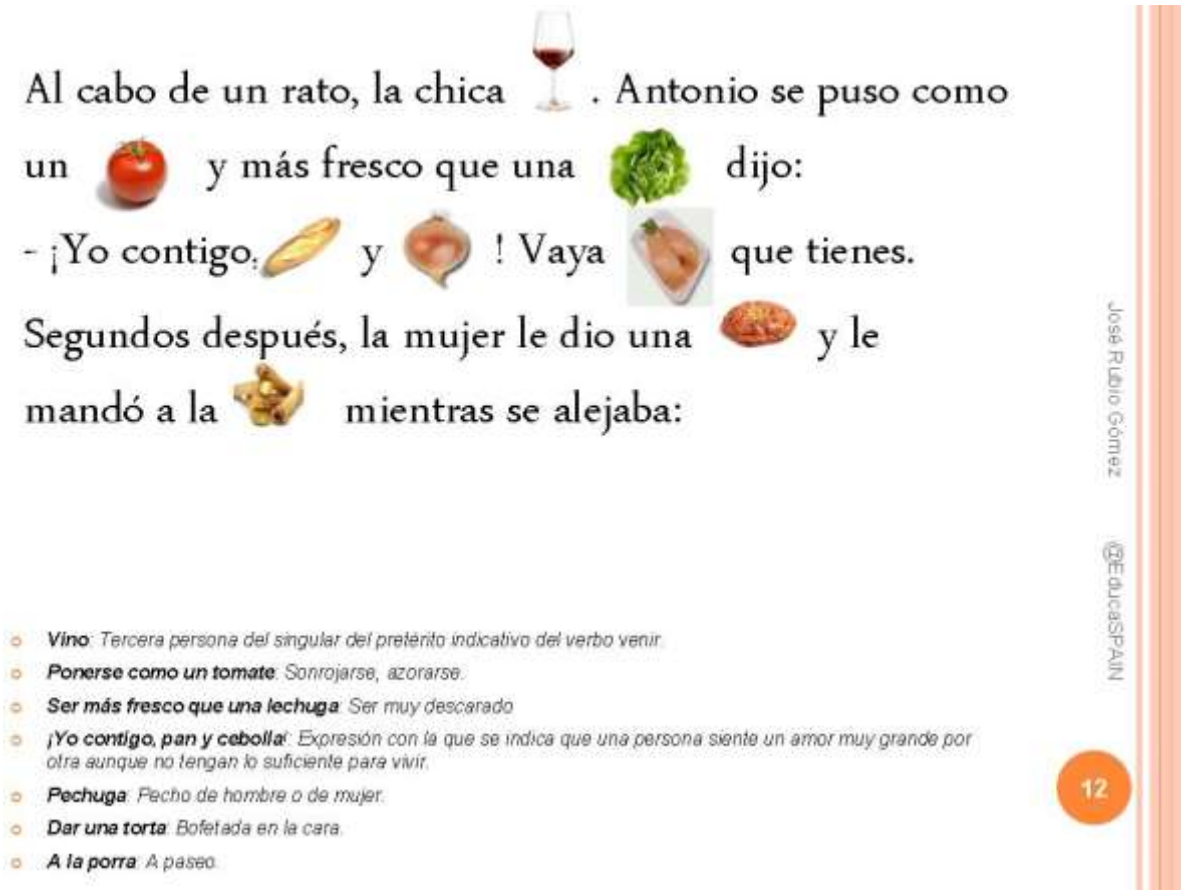


Imagen 2. Vista preliminar del libro "Hambre de vida" (Rubio 2013: 12)

3. Propuesta didáctica

Se puede trabajar con todos los niveles. Los estudiantes del nivel básico pueden aumentar su registro de vocabulario mediante el trabajo de los diferentes campos semánticos: carnes, pescados, frutas, verduras y hortalizas, bebidas, etc. Si ven las imágenes, ya conocen su significado en su lengua nativa (L1).

¿A qué grupo alimenticio pertenecen las siguientes palabras?

- Pipa
- Calabacín
- Chorizo
- Merluza
- Flan
- Agua
- Aguacate

Actividad 1. Nivel básico

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

En el nivel intermedio se pueden profundizar los conocimientos, no solamente conocer el vocabulario, sino saber relacionarlo con su significado y/o imagen.

Rellena las siguientes oraciones con las palabras que están a continuación: *melones / bombón / ostras / pan / mora / naranja*.

Antonio volvió la mirada y vio una mujer……., con un vestido……..que era un……. y exclamó:
- ¡……..! Vaya par de……. que tiene esa chica.
- Tienes razón, está para mojar……. –respondió Javier-.

Actividad 2. Nivel intermedio

Ya en el nivel avanzado trabajamos todas las expresiones idiomáticas para permitir al alumno adquirir altas competencias lingüísticas y equipararse al nivel lingüístico de un hablante nativo.

Relaciona cada una de las siguientes expresiones con una situación determinada: *fiesta o conflicto*.
- Pasárselo pipa
- Hacer picadillo a alguien
- Llevar una castaña
- Dar una castaña
- Ir bien cocido
- Poner a alguien como un pulpo

Actividad 3. Nivel avanzado

Hemos hablado sobre los estudiantes de español como lengua extranjera, pero no es el único público objetivo, sino que también podemos incluir a los hispanohablantes nativos. Por un lado, están las personas adultas que han utilizado y siguen utilizando estos refranes, locuciones y expresiones con sus amigos y les puede servir de entretenimiento o simplemente para reírse a carcajadas. Por otro lado, también hay que destacar a personas con avanzada edad porque se habilitan ejercicios mentales para trabajar la inferencia entre la imagen y el texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Real Academia Española (2001): Diccionario de la lengua española, Madrid: Espasa.
RUBIO, J. (2013): Hambre de vida. Segovia: EducaSpain.

KUNST UND AUSSTELLUNGBESUCHE ALS KOMMUNICATIONSANLÄSSE

Jutta Schürmanns
Universidad Nebrija
jschurma@nebrija.es

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS: BREVE GUÍA PRÁCTICA PARA EL PROFESOR DE ESPAÑOL-LE/L2

Federico Silvagni
Universitat Autònoma de Barcelona
federico.silvagni@uab.cat

RESUMEN
Pese a que en la actualidad contamos con un sinfín de excelentes recursos didácticos, la elaboración de actividades es una tarea que implica directa y constantemente al profesor de ELE/L2. Efectivamente, la mayoría de los profesores siente la necesidad de preparar autónomamente sus propias actividades, sin conformarse con materiales prediseñados. Esto impone unos ritmos de trabajo muy rápidos, a la vez que exige al profesor el dominio de una amplia gama de habilidades —teóricas, prácticas y emocionales—. Este artículo constituye una breve guía para la elaboración de actividades didácticas dirigida a los profesores de ELE/L2, y se distingue de otras contribuciones por ser una fuente de formación teórica y práctica a la vez. En la primera parte, se proporcionan al profesor las pautas procedimentales fundamentales para la elaboración de actividades didácticas prototípicas. Posteriormente, se propone un entrenamiento guiado, mediante el cual el lector podrá poner a prueba, desarrollar y renovar sus habilidades.

Palabras clave: actividad didáctica, diseño, guía, entrenamiento, ELE/L2

ABSTRACT
Despite the fact there are currently many excellent teaching resources, creating activities is a task that still directly affects teachers of Spanish as a Second or Foreign Language (SFL/SL). Indeed, most teachers feel the need to prepare their own activities, without relying on wholly pre-designed material. The result is an extreme workload, all whilst demanding teachers command a wide range of theoretical, practical and emotional skills. This article is meant to be a brief guide for creating teaching material aimed at teachers of SFL/SL, and is different to other contributions in that it offers both theoretical and practical advice. The first part is devoted to offering teachers basic standard guidelines when creating their own didactic activities. I go on to offer guided training in testing, developing and renewing their skills.

Keywords: activities, design, guide, training, SFL/SL

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Casi todos los que nos dedicamos a la enseñanza de idiomas compartimos la necesidad de crear autónomamente actividades didácticas *ad hoc* para cursos o grupos específicos. Si bien es cierto que hoy en día tenemos fácil acceso a una cantidad impresionante de propuestas y materiales didácticos de muy diversa naturaleza, también es cierto que frecuentemente preferimos trabajar con nuestros propios materiales. La necesidad de recurrir a nuestra imaginación puede derivar de factores muy variados, aunque por lo general se debe a que los profesores no nos sentimos satisfechos con la multitud de recursos con los que contamos. En efecto, a pesar de la mayor o menor calidad de los materiales en circulación, es muy complicado encontrar actividades que se adecúen plenamente a las múltiples variables de un proceso de enseñanza concreto, tales como los condicionantes específicos del grupo (edad, nivel...), los condicionantes externos (recursos materiales a nuestra disposición, duración de las sesiones...), los objetivos que perseguimos, etc.

El diseño de actividades didácticas constituye una tarea muy compleja, que exige el dominio de una amplia gama de habilidades, no solo teórico-procedimentales, sino también cognitivas y emocionales. De hecho, diseñar una actividad didáctica significa llevar a cabo un proceso altamente creativo, sometido, además, a una gran variedad de condicionantes independientes. Por añadidura, la mayoría de las veces dicho proceso de elaboración se convierte en una verdadera improvisación, ya que se suma a la ingente cantidad de trabajo que apremia al profesor, quien se ve obligado a trabajar en tiempos récord y, por ende, con una considerable presión. Todo esto hace de la creación de actividades un verdadero desafío para los profesores de LE/L2, incluso para los más experimentados.

Las páginas que siguen pretenden servir de guía, al profesor de español-LE/L2, en la elaboración de sus propias actividades. Tal y como indica el título, lejos de proporcionar exclusivamente unas pautas abstractas, esta contribución constituye una ocasión de "doble formación": teórica y práctica a la vez. De ahí que el trabajo se estructure en dos macrosecciones. En primer lugar, se proporcionan al lector unas pautas procedimentales fundamentales para la elaboración de actividades didácticas (§ 2). Posteriormente, a partir de una fuente específica (en este caso, un cortometraje), al profesor se le plantean una serie de tareas cuyo objetivo final es el diseño de una actividad concreta (§ 3). De esta manera, el profesor tendrá la ocasión de entrenar aquellos aspectos teóricos aquí presentados, así como varias de las destrezas implicadas en el proceso creativo.

2. CÓMO ELABORAR ACTIVIDADES

El concepto de 'actividad didáctica' es tan antiguo como la práctica social de la transmisión del conocimiento y, como todo concepto de larga tradición, ha ido recibiendo denominaciones distintas a lo largo de la historia de la didáctica de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

lenguas, caracterizada por la sucesión de varios enfoques (o métodos).[1] A pesar de los diferentes tratamientos que haya recibido dicha noción —cuya descripción excede los límites de este trabajo—, aún podemos hablar de "actividades didácticas" sin comprometernos con un enfoque determinado. Por "actividad didáctica" se entiende *una parte del proceso instructivo que implica activamente al alumno y persigue unos objetivos específicos mediante una organización por fases cuya ejecución conlleva la realización de varias tareas*. Bajo un punto de vista más abarcador, pues, las *tareas*[2] componen las *actividades didácticas*, las cuales, a su vez, integran las *unidades didácticas*, y estas últimas, en conjunto, constituyen el entero *proceso instructivo*.

La elaboración de una actividad didáctica constituye, pues, una labor muy compleja, la cual, como veremos, debe responder a condicionantes muy variados y asegurar que la actividad creada se integre adecuadamente en el proceso instructivo. A continuación se presentan, de modo necesariamente resumido, las fases imprescindibles para el diseño de una actividad didáctica que aspire a ser satisfactoria, esto es, que pueda dar lugar a un aprendizaje significativo.

2.1 Diagnóstico

Cualquier acción didáctica que se respete tiene que estar basada en un *diagnóstico* previo acerca del *alumnado* y del *entorno*. De hecho, el grupo de alumnos —destinatario de la instrucción— y el contexto de enseñanza constituyen el conjunto de *condicionantes* del proceso instructivo: solo a partir de un conocimiento profundo de estos dos componentes, el profesor será capaz de planificar una acción docente realmente significativa (*vid*. Aguirre Beltrán 2004; García Santa-Cecilia 2000: 99-101; Regueiro Rodríguez en prensa: § 2).

El diagnóstico acerca de las características y las necesidades del alumnado es un paso crucial en un proceso de enseñanza centrado en el alumno. Este puede llevarse a cabo de muchas maneras (encuesta, entrevista, presentación, redacción, etc.) y ha de tener en cuenta aspectos tanto objetivos (edad, país de procedencia, tipo y nivel de estudios, nivel de dominio del español, profesión, etc.) como subjetivos (principalmente, variables cognitivas y afectivas). Por otro lado, las peculiaridades del contexto sociocultural (*vid.* Moreno Fernández 2004), del centro de enseñanza, y del curso mismo, también condicionan la planificación de acciones didácticas satisfactorias. Factores como la duración de las sesiones, los recursos materiales disponibles, el aula y el espacio en general con el que contemos, por ejemplo, deberán tenerse en consideración cuidadosamente para la planificación de una actividad.[3]

2.2 Definición de objetivos

Tras haber llevado a cabo el diagnóstico, el profesor definirá los *objetivos* de la

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

actividad didáctica que quiera diseñar, esto es, aquello que pretende enseñar a sus alumnos a través de la misma (*vid.* Castellanos Vega 2010). Lógicamente, para garantizar la congruencia de todo el proceso de enseñanza, la determinación de los objetivos también deberá ser consecuente con la unidad didáctica en la que se enmarque la actividad.[4]

Los objetivos planteados deberán verter sobre las *actividades de la lengua* (comprensión, expresión, interacción y mediación, escritas y orales), así como las distintas competencias del individuo: las *competencias lingüísticas*, o *comunicativas*, (gramática, léxico, semántica, etc.) y las *competencias generales* (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) (*vid.* MCER 2001).[5] Así pues, los objetivos de una actividad didáctica coincidirán con aquellas destrezas y competencias que se pretenda estimular y desarrollar a lo largo de toda la actividad, al realizar las distintas tareas que la componen.

2.3 Selección de la fuente

Al igual que una unidad didáctica (*vid.* nota 4), es aconsejable que una actividad también tenga una estructura endocéntrica, esto es, que se desarrolle alrededor de una fuente específica.[6] Por tanto, tras las fases de diagnóstico y de definición de los objetivos, el profesor seleccionará una fuente que sirva como punto de partida para el desarrollo de la actividad.

El proceso de selección de la fuente consiste en encontrar una 'muestra de lengua' (un texto, una grabación, un vídeo, etc.) que se adecúe al grupo de alumnos y al contexto, y que se pueda aprovechar para diseñar una actividad que persiga los objetivos planteados. Si bien, debido a la multitud de condicionantes, la búsqueda de una fuente apropiada puede llegar a ser una labor extremadamente complicada, la manera más eficaz para dar con la fuente adecuada será fijarse en las peculiaridades de cada posible fuente que encontremos. Al reflexionar sobre los aspectos más llamativos de una potencial fuente, el profesor podrá centrarse en aquellos elementos susceptibles de ser explotados en el proceso de enseñanza, lo que también favorecerá un aprovechamiento óptimo (significativo y exhaustivo) de la fuente misma.

Antes de seguir, conviene observar que las fases descritas hasta ahora son, en cierto sentido, ideales, ya que a veces puede ser que el profesor no siga estas pautas. Por ejemplo, es muy común que el hallazgo de una fuente preceda la definición de unos objetivos y la actividad de diagnóstico: a menudo, el profesor encuentra casualmente materiales que desea aprovechar en su aula y tiene que decidir *a posteriori* cuándo, cómo y con quién hacerlo. Asimismo, nada impide que un profesor piense en actividades no convencionales, con más de una fuente, sin una fuente de partida, etc. Desde luego, es imposible prever todas las eventualidades; sin embargo, en cualquier caso, cuidar de los condicionantes (§ 2.1) y establecer unos objetivos (§ 2.2) son pasos cruciales antes de la fase de diseño (§ 2.4).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2.4 Diseño de la actividad

Llegado este punto, el profesor podrá dedicarse a diseñar la actividad, dando rienda suelta a su creatividad. El diseño de la actividad consistirá en planificar unas fases progresivas a través de las cuales se persigan los objetivos establecidos, respetando los varios condicionantes (alumnado y entorno) e intentando aprovechar la fuente de la mejor manera.

Cada fase de la actividad implicará activamente al alumno en la realización de una(s) tarea(s) destinadas a conseguir los objetivos planteados. Cada *fase* se llevará a cabo con una *dinámica* determinada: en grupo, grupos reducidos, parejas, individualmente, etc. (*vid.* Cassany 2009). Asimismo, cada fase implicará el uso de vario *material* (ordenador, proyector, altavoces, fotocopias, pizarra, etc.) y tendrá una *duración* determinada.[7] Por último, el profesor diseñará, o reunirá, aquellos materiales necesarios para realizar la actividad que no estén en su poder (*vid.* Gelabert, Bueso & Benítez 2002).

3. ENTRENAMIENTO

3.1 Aproximación a la fuente: tarea de visionado

A continuación se propone un entrenamiento de los aspectos teórico-procedimentales presentados más arriba y de las habilidades implicadas en la elaboración de actividades didácticas. A partir de una fuente, se pide al profesor que realice varias tareas de reflexión para, finalmente, diseñar una actividad. Al tratarse de un simulacro —esto es, al carecer de un grupo de alumnos concreto—, no es posible simular las fases en su orden canónico; así pues, las fases de diagnóstico y de fijación de objetivos se simularán a partir de la fuente.

La fuente de partida de la actividad es un cortometraje, disponible en línea en el siguiente enlace: http://www.youtube.com/watch?v=reCc53BbT8s. En primer lugar, es necesario que el lector lo visione atentamente.

3.2 Hacia un aprovechamiento óptimo de la fuente: análisis
3.2.1 Tareas

Tras haber visto el cortometraje, el lector deberá reflexionar acerca de aquellos aspectos cruciales para la elaboración de una actividad significativa. Así pues, realice usted las siguientes tareas, en el orden aquí propuesto:

(i) Apunte en una hoja las peculiaridades de la fuente, esto es, sus aspectos más llamativos. Para poner un ejemplo, en este caso, una peculiaridad podría ser que se trata de un material audiovisual. (Solución en el § 3.2.2).

(ii) Para cada aspecto apuntado, piense cómo podría aprovecharlo en el aula de ELE/L2. Por ejemplo, el hecho de que sea un material audiovisual podría ser un pretexto para entrenar destrezas orales. (Solución en el §

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

3.2.3).

(iii) Reflexionando sobre las peculiaridades de la fuente, piense en los condicionantes ideales a los que se adaptaría, esto es, para qué grupo de alumnos (principalmente, para qué nivel) y en qué contexto didáctico sería conveniente utilizar esta fuente. Asimismo, si tuviera que utilizarla con otros grupos que no fueran ideales, ¿cómo lo haría? (Solución en el § 3.2.4).

Tómese el tiempo que necesite y vuelva a ver el cortometraje las veces que quiera. En cambio, si quiere usted entrenar su capacidad de trabajar en tiempos reducidos, intente llevar a cabo el conjunto de tareas en no más de 15 minutos, evitando volver a ver el cortometraje más de una vez.

3.2.2 Peculiaridades

Como vimos, tomar conciencia de las peculiaridades de una fuente suele ser útil para simplificar el proceso de selección, ya que nos permite centrarnos en los aspectos que distinguen una fuente de otras. Asimismo, dichas particularidades proporcionan ideas al profesor (§ 3.2.3), con lo que estimulan la creatividad y favorecen un aprovechamiento significativo de la fuente.

La fuente en análisis se caracteriza por los siguientes aspectos: (i) es un material audiovisual; (ii) el texto contenido es un cuento; (iii) se trata de un cuento de terror; (iv) el narrador habla la variedad del español de Argentina; (v) se trata de una grabación real (no modificada para hablantes no nativos), llena de perturbaciones acústicas; (vi) el narrador es bien visible; (vii) lo que cuenta el narrador no se ve; (viii) el narrador fuma.

Desde luego, el listado de peculiaridades no puede ser exhaustivo y no tiene por qué coincidir con el del lector, ya que una reflexión de este tipo no tiene límites objetivos estrictos. Así pues, las observaciones aquí avanzadas pretenden servir únicamente como orientación formativa, pero ni de lejos aspiran a ser definitivas. Antes de seguir, es oportuno que el lector lleve a cabo la tarea (ii) también a partir de las características reseñadas en este apartado.

3.2.3 Posibles aprovechamientos

Más allá de ayudarnos a seleccionar la fuente, cada una de las peculiaridades destacadas nos proporcionará ideas acerca de cómo aprovechar la misma en el aula. Así pues, cada característica apuntada podrá ayudarnos a definir posibles objetivos y, por ende, posibles tareas, a la hora de diseñar la actividad.

Las particularidades de la fuente en análisis podrían tener las siguientes repercusiones en el proceso instructivo, respectivamente:

(i) Por ser un material audiovisual, la fuente se adecúa mayormente al entrenamiento de destrezas orales.

(ii) El hecho de que se trate de un cuento tiene implicaciones directas sobre la tipología textual central de la unidad didáctica en la que se inserte la

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

actividad. Asimismo, las características de este tipo de texto implican que la fuente sea mayormente adecuada para tratar determinados contenidos lingüísticos: por ejemplo, los tiempos de pasado, el estilo directo e indirecto, etc. Del mismo modo, el cuento se presta para entrenar habilidades lingüísticas y cognitivas tales como la ordenación de los eventos, la expresión de relaciones lógicas, la descripción de lugares, personas y acontecimientos, etc.

(iii) Por ser una historia de terror, la fuente nos vincula a cierto tipo de alumnado. Será más adecuado, pues, utilizar esta fuente con adultos y evitar su uso con niños o personas que en su vida hayan sufrido traumas graves.

(iv) Que el narrador hable claramente un dialecto determinado nos da la posibilidad de introducir el tema de las variedades del español (con un grado de profundización cónsono al grupo específico). Asimismo, podríamos llevar a cabo un trabajo más o menos profundo sobre las peculiaridades lingüísticas (fonéticas, léxicas, gramaticales, etc.) del español de Argentina. Por añadidura, el hecho de hablar de una zona geográfica determinada nos podría incluso inspirar para tratar temas de geografía. Finalmente, nótese que la manera de aprovechar esta peculiaridad en el aula está directamente relacionada con el contexto educativo: la variedad hablada por el narrador tendrá más atractivo si el proceso instructivo se desarrolla fuera de Argentina, y viceversa.

(v) Al ser una grabación real con elementos acústicos perturbadores, podremos aprovechar la fuente para llevar a cabo ejercicios de discriminación de sonidos, de recuperación de la información perdida en el flujo hablado, etc.

(vi) La visibilidad constante del narrador quizás llame la atención del alumno en torno a su persona. Por tanto, podríamos aprovechar la fuente para investigar sobre la vida del narrador e, incluso, dejar el cuento y trabajar con otro tipo de texto: la biografía.

(vii) El hecho de que el contenido del cuento no se vea podría ser un pretexto para desarrollar tareas de imaginación acerca de la vida de los personajes o del lugar; también podríamos quitar el audio e imaginar de qué está hablando el narrador, etc.

(viii) La costumbre del narrador de fumar podría ser un pretexto para tratar el tema del tabaquismo, de sus efectos sobre la salud, de las leyes antitabaco, de las costumbres de los alumnos, etc.

Cabe observar que los aspectos aquí reseñados no son vinculantes, sino simples posibilidades para aprovechar la fuente de manera significativa. Es más: el profesor debería ser capaz de juntar las implicaciones inmediatas de la fuente con otras necesidades del proceso instructivo. Por ejemplo, si bien la fuente se presta para entrenar las destrezas orales, un buen profesor debería buscar la manera de ir más allá, integrando también destrezas escritas.

3.2.4 Condicionantes ideales

A fin de imaginar un grupo de alumnos y otros condicionantes de entorno

adecuados para utilizar la fuente, será imprescindible tener en cuenta las peculiaridades de esta y sus posibles implicaciones en el proceso instructivo. Algunas consideraciones sobre el tema ya se han avanzado en el § 3.2.3, en los puntos (iii) y (iv): como vimos, la fuente se adecúa más bien a un alumnado adulto y, en caso de que queramos aprovecharla para tratar el tema de las variedades del español, quizás el dialecto del narrador resulte más interesante para alumnos que estudian español fuera de Argentina (esto es, que no están acostumbrados a esta variedad).

Desde luego, sacar unas conclusiones acerca de los condicionantes más oportunos no es fácil, porque esto, en efecto, está estrechamente ligado a los objetivos que se persigan. Sin embargo, el lector estará de acuerdo en que esta fuente es ideal para alumnos con un nivel de dominio del español entre el B2 y el C2. Esto no deriva de la tipología textual en sí, sino más bien de la naturalidad con la que el narrador habla, sumada a los ruidos que perturban la grabación. Aún así, aunque sobre esta fuente no diseñaríamos una actividad para alumnos de nivel A, esto no implica que su uso quede rotundamente excluido. Para niveles iniciales podríamos llevar a cabo tareas más sencillas, de discriminación de palabras, de imaginación, de aproximación al español de Argentina, etc.

3.3 Diseño de una actividad

Tras haber analizado la fuente propuesta, piense en una actividad concreta a partir de esta. Para ello, establezca unos objetivos, centrándose en algunos de los varios aprovechamientos posibles descritos arriba; asimismo, figúrese a un grupo concreto y un contexto de enseñanza específico (detalle los condicionantes fundamentales, tales como el nivel y la edad de los alumnos, la duración de la actividad, la unidad didáctica en la que se insertaría la actividad, etc.). Posteriormente, planee las distintas fases de la actividad, su dinámica, su duración y los materiales necesarios.

Como bien entenderá el lector, no es posible proporcionar una solución a esta última tarea, ya que no existe una solución única y definitiva. En efecto, son prácticamente infinitos los condicionantes y los objetivos en los que pueda pensar el profesor. Sin embargo, confiamos en que las pautas y las reflexiones avanzadas en este trabajo cumplan, aunque sea un poco, con su cometido formativo. Asimismo, animamos al lector a que diseñe la actividad pensando en uno de sus grupos y, una vez diseñada, la realice en su clase. Esto será mucho más formativo que cualquier "solución" que aquí se pueda aportar.

NOTAS

1 Para más información sobre el concepto de 'actividad', así como otros conceptos que aparezcan en este trabajo, consúltese el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes. Asimismo, véase Sánchez Pérez

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

(2009) para un panorama de los métodos y enfoques de la tradición didáctica.
2 En esta ocasión, no nos comprometemos con los tecnicismos propios del enfoque por tareas. En cambio, usamos el término *tarea* en un sentido más distendido, como "acción intencionada, con un objetivo claramente definido y un resultado específico", siguiendo al MCER (2001: 155-165).
3 El diagnóstico de condicionantes es imprescindible al principio de un curso, para su planificación, mientras que no suele ser necesario cuando el profesor ya conoce bien a sus alumnos. Aún así, aunque no se lleve a cabo el diagnóstico como tal, tener en cuenta todas las variables implicadas en la enseñanza es, desde luego, siempre obligatorio antes de planificar cualquier actividad.
4 Una excelente guía para la formulación de los objetivos y un valioso modelo de unidad didáctica están disponibles en Regueiro Rodríguez (en prensa: § 3).
5 En la página http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm, del Centro Virtual Cervantes, están esquematizados claramente los apartados del MCER. Para más información sobre habilidades y competencias, véase Sánchez Lobato & Santos Gargallo (eds.) (2004: partes 3 y 6).
6 Desde luego, el proceso de enseñanza tiene que ser un flujo; con lo cual, el hecho de concebir la actividad como entidad endocéntrica no implica que la actuación didáctica se ciña exclusivamente a la fuente, sino simplemente que la fuente tiene que ser una referencia. Es más: es aconsejable que la fuente funcione como pretexto para ampliar los horizontes del proceso instructivo.
7 En Silvagni (2013: 65-74, 87-88) pueden consultarse ejemplos de actividades didácticas de la misma tipología aquí propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *Tinkuy: boletín de investigación y debate*, 11, 7-29.

Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *MarcoELE*, 10, Monográfico Expolingua, 23-35.

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

García Santa-Cecilia, Á. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Gelabert, M. J., Bueso, I. & Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco/Libros.

Instituto Cervantes (en línea). *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/portada.htm

Instituto Cervantes (en línea). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una LE/L2. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 287-304). Madrid: SGEL.

Regueiro Rodríguez, M. L. (en prensa). *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE/L2*. Madrid: Arco/Libros.

Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques.* Madrid: SGEL.

Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (eds.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Silvagni, F. (2013). *¿*Ser *o* estar*? Un modelo didáctico*. Madrid: Arco/Libros.

ANALYSE DES INTERACTIONS EN COURS DE LANGUE FRANCAISE A L'UNIVERSITE LIBANAISE

Wajiha Smaili
Université libanaise
wsmaili@cnam.f

Rima Baz
Université libanaise
Rimabaz@hotmail.com

ABSTRACT

Developing communication skills for learners of foreign languages goes through teaching methods that promote communication in the classroom. It also requires involving the learners in authentic situations where they practice their communication skills. However, one of the major problems in teaching French in the Lebanese University is a class management which doesn't promote this kind of interaction in the classroom. Based on this fact, we conducted our study in two phases In phase one, we observed and filmed the classes in eight faculties at the Lebanese University. In phase two we analysed the interactional practices in these classes based on The Interactional Analysis Method.

The results indicated that the classes were teacher-centered where the teacher assumes most of the communication. This finding made it possible for us to identify the inhibitors that learners face in communication. This in turn, gave way for developing a plan of action to assist learners and teachers in acquiring better communication skills.

Keywords: Interaction Analysis, Communication skills, Training teachers, Interactional dynamics.

RESUME

Développer la compétence de communication des apprenants en langue étrangère passe par un enseignement qui favorise la communication en classe et la participation dans des pratiques interactionnelles variées.

Or un des problèmes majeurs de l'enseignement de la langue française à l'université libanaise (UL), est une gestion de cours qui ne favorise pas l'interaction en classe. A partir de cette problématique, notre étude s'est déroulée en deux phases : Premièrement nous avons observé et filmé le déroulement des cours dans huit facultés de l'UL, constituant un corpus de huit séances transcrites. Nous avons ensuite mené une analyse des pratiques interactionnelles basée sur les méthodes de l'analyse conversationnelle. Les résultats montrent que le volume des interventions des participants, la gestion des tours de parole est en grand déséquilibre en faveur de l'enseignant. La description et l'interprétation des conduites des interactants permettent de repérer des inhibiteurs à l'interaction et de proposer des remédiations au niveau de la formation des enseignants.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Mots clés: Analyse des interactions, compétence de communication, formation des enseignants, dynamique interactionnelle.

1. INTRODUCTION

A l'Université Libanaise, institution publique qui accueille plus de la moitié des effectifs étudiants dans le pays, un grand chantier a eu lieu ces dernières années au niveau des programmes d'études et au niveau de l'enseignement des langues étrangères (français et anglais) langues véhiculaires du savoir au sein de cette institution.

Chaque faculté de l'UL a introduit des cours de langue française pour renforcer le niveau linguistique de ses étudiants et les aider à suivre leur formation universitaire qui se transmet en français. Un travail a été réalisé au niveau des curricula, des contenus et également de la formation des enseignants.

Des sessions de formation des enseignants en présentiel et à distance ont été proposées portant sur les approches récentes de l'enseignement des langues étrangères : la préparation des cours et des supports pédagogiques, l'enseignement des compétences d'oral et d'écrit, la gestion de la classe, l'évaluation selon les principes de l'approche actionnelle en didactique des langues. L'évaluation de l'effet de ces formations n'a jamais été fait pour mesurer leur impact au niveau de la pratique des enseignants sur le terrain afin de voir la réalité des pratiques d'enseignement/ apprentissage, l'analyser, détecter les anomalies et tirer des conclusions pour des formations d'enseignants plus adaptées.

Notre étude est issue de ce contexte. Elle vise à analyser les pratiques des enseignants concernés pour voir si les interactions de classe permettent de développer la compétence de communication chez les étudiants. Afin d'atteindre cet objectif, nous nous sommes fixés le plan suivant:

1-Analyser la dynamique interactionnelle dans les classes à savoir la dynamique interlocutive (nombre des tours de parole et volume des interventions des interlocuteurs), la dynamique thématique (détermination des initiateurs des échanges) et la dynamique du discours (détermination des actes de parole émis par les participants à l'interaction).

2-Déterminer les inhibiteurs de l'interaction à la lumière des données obtenues dans l'analyse en 1.

3-Proposer des remédiations pour palier aux problèmes d'interaction en classe.

Mais avant de présenter notre démarche de recherche de la justifier et de présenter les résultats auxquels elle a aboutit, il est nécessaire de déterminer le cadre théorique de notre travail à savoir la définition de la notion d'interaction, son rôle au niveau de l'apprentissage, ses spécificités et son importance en classe de langue étrangère et notamment dans une approche communicative et actionnelle.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2. CADRE THEORIQUE

Selon le Cadre Commun Européen de Référence (CECR) l'interaction est un échange oral et/ou écrit entre au moins deux participants alternant les moments de production et de réception et parfois ces moments se chevauchent dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter (Conseil de l'Europe 2001).

La présence en place de deux ou plusieurs personnes a une double conséquence, d'une part, les énoncés produits sont une construction collective dans le sens où cela implique un effort conjoint et une coopération entre les participants. D'autre part Le discours énoncé dépend de l'influence mutuelle des participants l'un sur l'autre, ce sont leurs réactions tour à tour qui font évoluer l'échange dans une direction comme dans une autre.

Il parait donc que l'aspect social de l'activité d'interaction est fondamental, ce qui explique que cette notion a d'abord intéressé les sociolinguistes. Hymes (1984) affirme que "le langage relève du social" et pour l'analyser il faut faire appel à la fois à l'ethnographie et à la linguistique. L'interaction selon les tenants de l'analyse conversationnelle est le lieu ou l'ordre social est ratifié, transformé et approprié ". « Au fur et à mesure des analyses, la conversation a été définie comme un lieu de sociabilité, de la socialisation, de l'acquisition du langage et du maintien de l'ordre social" (Mondada 2001 : 112). En 1972 Hymes construit le modèle *Speaking* et introduit la notion de la compétence de communication, notion fondamentale en didactique des langues, directement lié à la situation sociale dans laquelle l'interaction a lieu.

La notion de compétence de communication est devenue une des notions clés en didactique des langues et notamment avec l'approche communicative qui est relayée actuellement par l'approche actionnelle. L'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir une compétence à communiquer qui nécessite un apprentissage de la langue passant par les échanges et les interactions. Cet apprentissage peut se faire dans un milieu naturel, apprentissage en situation d'immersion, ou bien en milieu scolaire, la salle de classe.

Les interactions en classe ont fait l'objet de nombreuses descriptions par les différentes écoles d'analyse de la conversation. Les analyses ont montré que dans la diversité des interactions qui s'y produisent, il existe des invariants, des principes d'organisation plus ou moins stables, des modes d'action ritualisés qui font la spécificité de ce contexte. Comme l'affirme Cicurel "l'hypothèse que l'on peut faire, et qui jusqu'à présent n'a jamais été démentie, est que l'institution éducative provoque nécessairement l'émergence d'actes de langage et de rituels liés aux contraintes de l'instance institutionnelle" (1996 : 67).

La perspective interactionnelle va finalement amener les didacticiens à considérer la classe comme un lieu social avec ses normes, ses rituels et ses fonctions propres.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

« Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignant et d'élève), y interagissent et y communiquent de façon réglée. » (COSTE, 1984 : 17).

Dans une classe qui applique des méthodes traditionnelles les caractéristiques les plus récurrentes relevées dans les études des interactions en classe sont :

-L'enseignant joue le rôle dominant dans le déroulement des échanges, il attribue les tours de parole, conduit les apprenants vers les "bonnes" réponses (qu'il connaît déjà) et évalue leurs productions langagières ; cette évaluation servant de base pour la poursuite de l'interaction. De son côté, l'apprenant est appelé à réagir ; il doit satisfaire aux attentes de l'enseignant : faire l'activité proposée, répondre à la question pour prouver qu'il comprend.

-De part sa fonction, l'enseignant dirige la circulation de la parole : il distribue les tours de parole et sélectionne dans une certaine mesure les locuteurs.

-Il impose les ouvertures et les clôtures des échanges avec ses partenaires (BANGE, 1992 : 72).

Les approches communicative et actionnelle attribuent un rôle moins directif et moins autoritaire à l'enseignant par rapport aux méthodes ou approches traditionnelles (GERMAIN, 1993). Une place de choix est réservée aux activités favorisant une communication libre et spontanée. L'enseignant va jouer des rôles interchangeables et souples, il est à la fois facilitateur d'apprentissage (négociateur, guide, médiateur culturel…), animateur, expert et technicien. Dans ces différents rôles, il ne doit plus être le centre de tous les échanges, il ne doit plus monopoliser la parole dans la classe.

En se basant sur le modèle de l'acquisition en milieu naturel, on considère que la communication en classe peut être un moyen d'apprentissage à deux conditions : elle doit être authentique, d'autre part il faut, comme le préconise l'approche actionnelle, créer en classe des situations d'interaction où la langue est utilisée comme instrument d'action sociale.

Afin d'évaluer l'authenticité de la communication dans une classe, il est nécessaire alors d'observer les interactions entre les différentes partenaires. L'analyse de la dynamique interactionnelle, des rôles joués par les participants, du déroulement des échanges et de leurs efficacités communicatives permettent de mesurer si l'interaction établie permet aux apprenants de s'approprier la langue. Cette analyse permet aussi de mesurer les réussites et les difficultés des enseignants dans l'action pédagogique qu'ils mènent en classe, de repérer les lacunes afin de préparer des formations pédagogiques sur mesure.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

3. ECHANTILLON ET DEMARCHE DE LA RECHERCHE

Afin d'obtenir des résultats représentatifs de la réalité des pratiques de classe et des interactions au sein de la classe de français à l'Université Libanaise, nous avons mené une recherche empirique basée sur des données recueillies en situation. Notre recueil a été mené en tenant en considération de trois paramètres

-Le lieu : nos observations et enregistrements ont été effectués dans trois grandes villes libanaises (Beyrouth, Tripoli et Saïda), ces villes accueillent plus de 80% des effectifs universitaires du pays.

-La taille de l'échantillon : nous avons filmé chez 8 enseignants qui donnent de cours de français à environ 500 étudiants de l'UL.

-La variété des spécialisations **:** 8 facultés ont été représentées.

Les huit séances filmées ont été enregistrées sur dictaphone afin de nous permettre de les transcrire. Nous avons utilisé le code de transcription ICOR, en y ajoutant quelques conventions selon nos besoins (par exemple, pour la représentation des passages en arabe).

Notre analyse a porté sur la phase introductive de la séance, que les enseignants appellent "phase d'anticipation". Cette phase est censée être la plus interactive dans une séance, l'enseignant introduit le travail à réaliser, il est censé mener un échange pour solliciter la participation et la réflexion des étudiants sur le thème du cours ou du support (écrit ou oral) à exploiter.

Deux démarches d'analyse ont été opérées, d'une part une analyse quantitative pour mesurer la dynamique interlocutive à savoir la part de discours de l'enseignant par rapport à celui des étudiants (nombre des mots, tour de parole, mots par tour de parole, nature et part des actes de parole exprimés par les participants enseignant et étudiants en classe). Dans un deuxième temps nous avons mené une analyse qualitative qui par la description et l'interprétation des conduites des interactants nous permettra de mettre l'accent sur les anomalies et les défaillances dans l'interaction.

4. RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE

La dynamique interlocutive que nous avons voulu observer dans notre corpus, correspond à l'occupation de l'espace interlocutif par les participants, nous l'avons évaluée par le volume du discours tenu par les participants, enseignant et étudiants. Plus la part de participation de ces derniers est grande plus ils apprennent à communiquer en français. Ce principe part de l'idée que nous avons présentée dans le cadre théorique de cette recherche: C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer.

4.1 Volume des interventions des participants

L'évaluation du volume du discours tenu par les participants a été effectuée à travers le nombre des mots émis par les partenaires, enseignant d'un coté et tous les étudiants de l'autre.

Le tableau suivant présente la réponse à cette question.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

	MA	GH	MI	MO	SA	SK	BA	NA	Total
Total nb de mots / Prof	126	260	214	**436**	226	195	402	143	2002
Total nb de mots /App	47	43	13	77	**171**	160	58	27	596
Total nb de mots /Séance	173	303	227	513	397	355	460	170	2598
Pourcentage du total nb de mots/Prof	73%	86%	**94%**	85%	57%	55%	87%	84%	77%
Pourcentage du total nb de mots/App	27%	14%	**6%**	15%	43%	45%	13%	16%	23%

Tableau I. Volume des interventions des participants à l'interaction

Les données présentées dans ce tableau montrent une répartition très inégale de la parole à l'avantage des enseignants qui émettent dans l'ensemble 77% des mots alors que les mots exprimés par tous les étudiants se limitent à seulement 23%. Cette inégalité s'explique par le rapport asymétrique souvent observés par les chercheurs en salle de classe (Cicurel b , 2002 **La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe**). Cette asymétrie était appelée à se réduire en appliquant les nouvelles approches de l'enseignement des langues qui confèrent plus de rôle à l'apprenant.

Nous constatons que le rôle de l'enseignant reste très dominant, il monopolise la parole dans la classe. À cette règle nous constatons quelques différences entre les enseignants observés, chez SA et SK la participation verbale des étudiants est plus importante et surtout chez SA où le nombre des mots des étudiants est 171mots ce qui représente 43% des mots émis durant la période de l'enregistrement.

Le volume du discours est vu aussi à travers le nombre des tours de parole des participants.

Nous avons calculé le nombre des tours de parole (TP) pour chaque enseignant ainsi que celui de ses apprenants/ étudiants pour obtenir les résultats suivants

	MA	SA	MI	GH	SK	NA	BA	MO
TP $_{prof}$	16	30	15	22	17	13	15	13
TP $_{app}$	16	56	9	22	11	15	16	15
TP $_{total}$	32	86	24	44	28	28	31	28
%TP $_{prof}$	50%	35%	62,5%	50%	61%	46,5%	48%	46,5%
%TP $_{app}$	50%	65%	37,5%	50%	39%	53,5%	52%	53,5%

Tableau II. Nombre des tours de parole (TP) des participants

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

La comparaison des nombres des tours de parole confirme aussi l'idée du déséquilibre entre enseignant et apprenants et cela en faveur de l'enseignant. Dans la classe de cinq enseignants sur huit, l'enseignant a environ la moitié des tours alors que ses étudiants réunis partagent l'autre moitié. Chez deux enseignants MI et SK la centralisation des échanges vers l'enseignant est encore plus grande (62,5% et 61%). Seule dans la classe de SA les étudiants partagent 65% des tours de parole.

4.2 Nature et nombre des actes de parole des participants

Pour approfondir encore notre analyse nous avons déterminé les principaux actes de parole exprimés par les locuteurs et nous avons ensuite calculé le nombre par participants, enseignant d'un côté et tous les étudiants de chaque classe de l'autre. Les deux tableaux suivants présentent les résultats

4.2.1 Les actes de parole de l'enseignant

	MA	**GH**	**MI**	**MO**	**SA**	**SK**	**BA**	**NA**	**Total**
Corrige	0	1	0	1	4	1	2	0	9
Récapitule	1	2	3	3	6	1	1	0	17
Pose une question	9	3	3	3	5	8	7	6	44
Explique	1	2	1	2	2	1	1	0	9
Reformule	1	5	2	2	7	1	2	0	20
Relance la conversation	5	9	6	2	6	5	5	7	45

Tableau III. Actes de parole de l'enseignant

Les actes de parole de l'enseignant, repérés dans notre corpus, reflètent les différents rôles que l'enseignant joue et ses fonctions au sein de la classe, il s'agit principalement d'étayer (explique, reformule, récapitule) d'évaluer (corrige) de gérer le travail de la classe et particulièrement l'interaction (relance la conversation). Nous remarquons que ce dernier acte est le plus employé par les enseignants, cela est-il du peut être à la difficulté que trouve l'enseignant pour solliciter la participation verbale de sa classe. Il faudrait une analyse plus fine encore pour vérifier cette hypothèse.

Un autre acte très employé est celui de "poser une question" il semble que cette stratégie d'enseignement est la plus courante chez les enseignants observés et que la méthode interrogative reste dominante au moins dans la phase "anticipation" du cours.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

4.2.2 Les actes de parole des étudiants

Tableau VI. Actes de parole des apprenants

	MA	GH	MI	MO	SA	SK	BA	NA	Total
Donne une réponse	13	17	0	8	36	4	10	9	107
Exprime son opinion	0	5	0	4	4	2	3	2	20
Pose une question	2	0	2	1	8	2	2	2	19
Interagit avec ses paires	0	0	0	0	1	2	1	0	4
Demande une explication	1	0	7	1	6	1	1	2	19

Le rôle de l'étudiant reste celui du partenaire subordonné. Dans les échanges, il intervient surtout pour répondre aux questions de l'enseignant (107 fois), il demande des explications et pose une question principalement à l'enseignant qui centralise les échanges. Nous sommes dans une gestion de classe classique où tout passe par le maître, les interactions entre paires n'a pas sa place, les activités observées sont toutes animées en plénière.

Il paraît donc évident à partir de ces données quantitatives, issues de l'analyse de la dynamique conversationnelle dans les classes de français à l'UL, que la pédagogie employée reste de type transmissif où l'enseignant occupe une place centrale dans les interactions, il monopolise la parole, les échanges convergent vers lui .

5. RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE

L'observation des cours et l'analyse des interactions permettent de repérer des anomalies et des défaillances dans les échanges. Ces perturbations sont dues à des causes variées, les pratiques de l'enseignant en classe représentent la principale cause. Nous considérons ces perturbations comme des inhibiteurs de l'interaction didactique. Par inhibiteur, nous entendons les phénomènes qui freinent le développement de l'échange didactique et empêchent la progression de l'interaction pour aboutir à sa finalité pédagogique.

Dans un premier temps, nous récapitulons les résultats de l'observation et de la lecture du corpus du discours recueillis dans un tableau qui présente les inhibiteurs relevés, leurs conséquences au niveau du discours de la classe et leurs effets sur l'interaction. Le tableau présente également des propositions de remédiations en lien avec chaque inhibiteur.

Pour montrer notre travail d'analyse, nous présentons un extrait d'une séance illustrant un des problèmes repérés.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

5.1 Liste des inhibiteurs de l'interaction

Inhibiteurs	**Conséquences sur l'interaction didactique en classe**	**Remédiations**
Manque de l'étendue linguistique chez l'enseignant	-L'interaction est entravée, réduite à des sollicitations: questions courtes et directes. -Les étudiants décrochent: réponses courtes ; démotivation**.**	Travailler la formation linguistique des enseignants de sorte qu'ils soient capables de mener un discours d'échange long et riche.
Manque de contrat pédagogique	-Chevauchement de paroles. - Blagues, rires, des apprenants qui font le pitre de la classe	Instaurer un contrat pédagogique en déterminant les rôles des interlocuteurs
Choix d'un thème du cours inadapté aux étudiants	-L'enseignant prend la parole pendant toute la phase d'anticipation. -Il pose des questions sans réactivité des apprenants	-Choisir le thème en fonction des connaissances des apprenants -S'appuyer sur les pré-requis pour élargir les connaissances culturelles des apprenants
Problème du choix du support didactique	Poser des questions ouvertes et variées sans réactivité de la part des étudiants, sans pouvoir obtenir les réponses recherchées et finalement l'enseignant donne les réponses**.**	-Le prof doit préalablement choisir des supports fonction de ses étudiants. Il doit: →compléter le support du manuel →choisir lui-même un support adéquat au niveau culturel et linguistique du groupe en question.
hétérogénéité des niveaux en classe	Division de la classe en deux parties, un sous groupe qui participe et un autre qui manque à cette interaction. Le prof remarque l'inattention du deuxième groupe et a recours à l'alternance codique pour rendre son message plus accessible. En le faisant il tient un discours tautologique, ennuyant.	Apprendre à gérer une classe hétérogène en instaurant une pédagogie différenciée pour donner la chance aux étudiants à interagir chacun suivant son niveau.
Manque de maîtrise des TICE	-Perte de temps -Message défectueux, tronqué -Répétition de la même consigne et absence totale de la réactivité de la part des étudiants.	Prévoir un plan B
Manque d'énergie chez l'enseignant	Une lecture sur dictaphone montre que: • La voix de l'enseignant est basse • beaucoup de pauses coupent l'échange	-Savoir gérer son énergie en tant que prof et ne pas extérioriser sa lassitude. -Activer les compétences nécessaires pour l'interaction.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

	• Ralentissement du débit des paroles
C'est contagieux: ambiance inertielle	

Tableau V : Les inhibiteurs de l'interaction

5.2 Exemple : extrait d'une interaction illustrant le manque de l'étendue linguistique de l'enseignant

L'enseignant dans cet extrait commence un nouveau thème, pour développer la capacité de ses étudiants à formuler des hypothèses sur le contenu des documents à comprendre, il mène la séquence d'échange suivante

Prof: donc on est dans le thème (pause)6
App: 8
Prof: dans quel thème on travaille?
on est en train de travailler dans le thème 8
commercialiser, donc on va commencer une nouvelle partie dans ce thème là ehhh
est-ce que vous voyez
bien sûre vous voyez la télévision n'est-ce pas?
Euh quelle publicité vous zattire?
App: football
Prof: ssport?
App: mmmm
Prof: quelle publicité
App: mmmm
Prof: quelle publicité vous attire
App: football
Prof: il y a une publicité pour le fooball?
App: eh fi (il y a) une publicité de fi (il y a) fi publicité fi football
Prof: d'accord, mm par exemple une publicité pour un produit (longue pause)
quelle publicité vous zattire?
(rires de la part de l'enseignante)
Allez dites quelque chose
App: le portable
Prof: le portable d'accord quoi d'autre
App: les téléphones
Prof: les téléphones,pourquoi par exemple vous êtes attirés par une publicité donnée
(pause de 10 secondes)
App: les téléphones
Prof: hausse ta voix
App: (il répète) chaque personne porte un téléphone il porte la technologie

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Sur les neuf tours de parole de l'enseignant, il pose 5 fois une même question qui a presque la même forme syntaxique "quelle publicité vous attire?" Il ne modalise pas ses questions pour arriver à guider ses étudiants. De leur part, ces derniers donnent des réponses inadéquates aux attentes de l'enseignant, qui semble incapable à gérer la communication, à sortir de ses préparations et à improviser.

Un tel discours reflète un manque de l'étendue linguistique de l'enseignant, l'interaction est ainsi entravée, réduite à des sollicitations; à des questions courtes et directes qui entrainent des réponses courtes. Les étudiants sont démotivés, ils décrochent.

Il n'est pas à démontrer que la compétence linguistique des enseignants représente un élément fondamental de la compétence professionnelle. L'extrait qu'on vient d'analyser souligne l'importance de savoir solliciter les réponses adéquates en posant des questions pertinentes en fonction du public mais aussi savoir varier les questions et les formes de sollicitations. D'autres savoir faire linguistiques sont aussi importants, ils sont toujours liés aux stratégies d'enseignement et aux tâches réalisées par l'enseignant en classe (l'explication, la formulation des consignes, l'évaluation orale, la gestion des activités des apprenants...).

6. CONCLUSION

Ayant pour objectif l'analyse des pratiques d'enseignement du français à l'université libanaise, cette étude a employé l'analyse des interactions didactiques en classe pour mesurer l'efficacité de ces pratiques et déterminer les lacunes. Les résultats montrent que cet enseignement reste traditionnel, l'enseignant a le monopole de la parole. L'interaction est perturbée par certaines pratiques interactionnelles et actes professionnels de l'enseignant : absence de contrat pédagogique, problème de l'étendue linguistique et incapacité à formuler ou reformuler les consignes et les questions, choix d'un thème ou d'un support inadapté, manque d'énergie qui a des conséquences sur l'élocution et les interventions verbales… Cette recherche révèle l'importance de l'analyse des interactions didactiques pour préparer des formations adaptées au besoin des enseignants.

REFERENCES

Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE,* 1 : 53-85.

Cicurel, F. (1996a). Hétérogénéités des dires sur la langue dans une situation d'enseignement/apprentissage, SOUCHON, M. (coord.) *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, actes du Xe Colloque international

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

"Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches, Besançon, Presses Universitaires Franc-comtoises, p. 287-296.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe , *AILE,* 16 : 145-163.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

Coste, D. (1984). Les discours naturels de la classe, *Le Français dans le Monde*, 183 : 16-25

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire,* Paris, CLE international.

Groupe ICOR (2013). *Convention ICOR*. UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon

Mondada, L. (2001). Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction. In Marquillo Larruy Questions d'épistémologie en didactique du français, journées d'étude du 20-22janvier 200 (P. 111-116). Poitiers : Les cahiers FORREL

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, coll.LAL

LAS NUEVAS FRONTERAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: APLICACIONES DE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA A LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL LE/L2

Giuseppe Trovato
Università degli Studi di Catania, Italia
univcatania@gmail.com

RESUMEN
El presente artículo tiene el objetivo de analizar el concepto de Mediación lingüística y su relación con la Didáctica de Lenguas extranjeras. Se trata de una noción que ha ido cobrando importancia especialmente en la última década, a raíz de la implantación –en el contexto académico italiano– de las nuevas titulaciones en "Mediación lingüística e/o (inter)cultural". Después de brindar al lector una breve fundamentación teórico-metodológica acerca del tema en cuestión y aclarar la problemática terminológica, centraremos la atención en la colocación de este concepto en el marco de la Didáctica de lenguas extranjeras, con especial referencia a la didáctica de E/LE y al análisis de algunas técnicas didácticas orientadas a desarrollar las destrezas orales de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje del español como LE/L2.

Palabras clave: Mediación Lingüística, Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras, Destrezas orales.

ABSTRACT
This contribution focuses on Linguistic Mediation and its correlation with foreign language teaching in general as well as teaching Spanish to foreign students. Due to the introduction in Italy of new university courses in "Linguistic and (Inter)Cultural Mediation", this issue has gained particular importance in the last decade. A brief theoretical and methodological overview on linguistic mediation and terminological issues as well as the role of this new subject within the context of foreign language teaching will be discussed. Finally, the article will address the issue of Didactics for Spanish as a foreign language and a review of some didactic techniques to foster oral skills acquisition.
Keywords: Linguistic Mediation, Didactics for Spanish as a Foreign Language, Common European Framework of Reference, oral skills.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de Mediación lingüística se ha venido desarrollando con más contundencia en la última década debido a los incesantes flujos migratorios que nuestras sociedades han venido experimentando a raíz de los cambios económicos y sociales provocados por el fenómeno de la globalización. En este marco, se ha hecho cada vez más necesario acercar a culturas diferentes con vistas a la integración de las comunidades lingüísticas minoritarias en la sociedad de acogida. Este papel de intermediación le corresponde precisamante al "mediador", considerado como puente de la comunicación.

Si bien es cierto que al hablar de Mediación lingüística, existe una tendencia generalizada a hacer referencia a las técnicas de la traducción oral, a saber, la Interpretación de enlace, sería un error pensar que Mediación es un sinónimo exacto de Interpretación. Se trata, efectivamente, de dos disciplinas que guardan estrecho parentesco desde un punto de vista conceptual, aun guardando ciertas diferencias de orden funcional.

El objetivo de este trabajo es el de analizar las potencialidades que puede desplegar la Mediación lingüística dentro de un escenario didáctico. Así que nuestro planteamiento metodológico está enfocado a la rentabilidad de la Mediación lingüística en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas. Nuestra posición se ve asimismo reforzada por la importancia que concede el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MCER) a las "actividades de mediación", es decir, las que hacen posible la comunicación entre personas que no pueden comunicarse entre sí directamente, por ejemplo, la traducción, la interpretación, la toma de notas o la reformulación de un texto (cfr. MCER).

Para cumplir con nuestros objetivos, ofreceremos una breve fundamentación teórica sobre el concepto de Mediación lingüística, haciendo hincapié en la problemática terminológica derivada de la presencia del adjetivo "cultural". Posteriormente, desarrollaremos un análisis sobre el papel que la Mediación lingüística puede desempeñar en la Glotodidáctica, en función de las orientaciones más actuales del enfoque comunicativo. Finalmente, brindaremos algunas pautas didácticas que consideramos de gran utilidad a la hora de abordar la Mediación a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Se trata, concretamente, de actividades didácticas pensadas para estudiantes universitarios de ámbito lingüístico y filológico.

2. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA[I]: BREVE MARCO TEÓRICO

El término *mediación* se define como: "intervención en un asunto ajeno, especialmente si se tiene como objeto favorecer a alguien o pacificar una riña" (Clave, 2002). Esta definición hace referencia a la resolución de un conflicto y, por consiguiente, la labor de mediación está enfocada a la superación de algún obstáculo.

El DRAE cuenta con siete acepciones de *mediación*, de las cuales son particularmente relevantes la segunda (*interceder o rogar por alguien*) y la tercera (*interponerse entre dos o más que riñen o contienden, procurando reconciliarlos y unirlos en amistad*). Por lo tanto, la mediación se configura como un proceso cuyo objetivo es solventar una situación problemática que puede surgir entre dos o más individuos o dos o más grupos de personas.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Cabe destacar que, aunque la investigación acerca de la ML se ha desarrollado con más empeño e interés solo recientemente, este concepto se perfila como algo innato en los seres humanos, ya que estos siempre han sentido la necesidad de comunicarse y de entablar relaciones.

2.1 Hacia una definición del concepto de Mediación

Delimitar el campo de estudio de la ML representa una tarea compleja y ambiciosa, pues el interés en la materia se ha manifestado solo a lo largo de las últimas décadas.
En términos generales y sobre la base de la bibliografía a nuestra disposición, se puede definir la Mediación como un proceso de interacción y de comunicación mediada por una tercera parte que desempeña el papel de enlace. Este rol le corresponde precisamente al mediador: es esta figura la que facilita la comunicación entre los interlocutores involucrados en una determinada situación comunicativa y permite que se llegue a un acuerdo o entendimiento mutuo.
De hecho, no cabe duda de que con el advenimiento de la globalización, los conceptos de *multiculturalidad* e *interculturalidad*[II] se han puesto muy de moda y han establecido importantes tendencias en el ámbito comunicativo y social. Hoy día, es muy común encontrar ciudadanos extranjeros que acuden a nuestras escuelas u hospitales con el fin de contar con todos los servicios que "los occidentales" damos por sentados. En suma, lo que pretenden estos individuos es integrarse e incorporarse, a todos los niveles, a la vida social, económica y escolar de nuestros países. En muchos casos y, particularmente durante las primeras etapas, la presencia de un "facilitador" de la comunicación se hace imprescindible a fin de ayudar a estas personas a franquear no solo las barreras lingüísticas sino también y sobre todo culturales: trámites burocráticos, obtención del permiso de residencia, regularización de su condición de inmigrantes, consecución de un empleo fijo.
Al hilo de lo anterior, la importancia que ha ido cobrando la ML en nuestras sociedades es evidente, lo cual debería conducir a una definición mejor de lo que se entiende por mediación y de sus rasgos diferenciadores con respecto a otras disciplinas afines, por ejemplo la interpretación[III].

2.2. Mediación Lingüística Vs Mediación Cultural

El término *mediación* tiende a combinarse con dos adjetivos: *lingüística y cultural*. Sin embargo, afirmar que la ML y la MC son dos conceptos idénticos o sinónimos sería demasiado arriesgado. Según nuestra opinión, la ML y la MC representan dos caras de la misma moneda, en el sentido de que se trata de dos conceptos emparentados. Por consiguiente, su correcta interpretación reside en el binomio lengua/cultura, noción esencial a la hora de abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero. Lo que acabamos de exponer queda también reflejado en las consideraciones de González Rodríguez (2006: 251), quien identifica en la estrecha relación entre lengua y cultura "la clave de la mediación".
Aun así, no todos los autores que se han ocupado de este tema están de acuerdo sobre la definición y la delimitación de dicho concepto. A este propósito, Blini (2009: 45) destaca algunos puntos críticos al desarrollar el concepto de ML:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

> El concepto y la expresión *mediación lingüística* (ML) se han difundido en los últimos diez años en algunos países de Europa, y especialmente en los ámbitos académicos de España e Italia, donde el uso de ML y de sus derivaciones se caracteriza por un alto nivel de imprecisión léxica y confusión interpretativa, dando lugar a varios inconvenientes.

Con respecto a la cuestión terminológica, coincidimos con lo expresado por Blini, pues el panorama en el que estamos enmarcando nuestras reflexiones ha generado mucha confusión. Prueba de ello es que en los últimos años hemos asistido a una proliferación de cursos sobre MLC, tanto a nivel académico como a nivel profesional[IV], en los que no existe una distinción clara entre ML y MC, en términos de enseñanzas impartidas, objetivos formativos y salidas laborales. Nuestra impresión es que, a menudo, no se siguen criterios rigurosos a la hora de formular y adoptar una denominación específica y el hecho de optar por una etiqueta antes que otra, depende de una elección arbitraria. Por consiguiente, la locución MLC se ha convertido en un cajón de sastre donde caben muchas orientaciones y actividades lingüísticas a la vez.

3. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y SU RELACIÓN CON LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Después de realizar este breve *excursus* con el fin de definir la ML desde una perspectiva teórica, ha llegado el momento de ahondar en la aportación fructífera que la ML puede brindar a la didáctica de lenguas extranjeras. Es indudable que los cambios ocurridos en el contexto académico italiano han conllevado importantes adaptaciones a las tendencias más recientes en el ámbito de la enseñanza de lenguas. El tema de la mediación en la clase de E/LE representa, desde luego, una novedad[V] y es indudable que ha marcado un hito importante en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.
La Mediación lingüística se puede concebir como un proceso lingüístico que tiene lugar al desarrollarse una actividad de la lengua. Los procesos clásicos vienen representados por las tradicionales destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) y, a partir de su combinación, se obtiene un proceso complejo al que podemos atribuir la etiqueta de "mediación".
Al realizar una panorámica encaminada a identificar la presencia de la ML en la literatura científica relacionada con la didáctica de lenguas, se nota que los resultados son muy escasos. Sin embargo, hace falta destacar que en los últimos años han aparecido manuales de E/LE donde las actividades de mediación tienen cierta relevancia en el proceso de aprendizaje/adquisición lingüísticos[VI]. Por consiguiente, nuestro objetivo es detectar el origen de este fenómeno y justificar, de paso, la introducción de la ML[VII] en el ámbito de la didáctica de lenguas, en particular la didáctica de E/LE.
El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) ofrece, desde este punto de vista, una contribución muy interesante. A nuestro juicio, se trata del primer intento por incorporar el análisis de este concepto en el ámbito de la enseñanza de lenguas. En concreto, el *Marco* sitúa la mediación dentro de las "actividades de la lengua" (Cfr. MCER: 14).
Cabe subrayar que, según el MCER, la mediación se constituye también como una actividad lingüística relacionada con el campo de la traducción y la interpretación. Además, el término "mediación" forma parte de las estrategias

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

de aprendizaje, pues este concepto asume un papel relevante en el ámbito de la comunicación interlingüística e intercultural, tanto en el plano oral como en el escrito. Mediación y comunicación representan, por tanto, dos caras de la misma moneda, puesto que mediar conlleva la transmisión de determinados contenidos mediante un canal que puede ser escrito (ML escrita, traducción) u oral (ML oral, interpretación de enlace o de conferencias). Por consiguiente, la ML puede perfilarse como un proceso interactivo o no. El primer caso hace referencia a todas las situaciones de mediación oral donde interactúen dos o más hablantes, mediante la ayuda de una figura de enlace, a saber el mediador lingüístico y/o cultural. Por ejemplo, en el caso de un encuentro bilateral que tenga lugar en varios ámbitos: empresarial, social, turístico o relacionado con el fenómeno migratorio[VIII]. Por el contrario, el proceso no interactivo apunta a todas las actividades de mediación escrita, a saber, a la práctica traductora, pues un texto traducido no entraña ningún tipo de interacción o intercambio dialógico, ya que un texto traducido está destinado a un público que nunca podrá establecer una relación síncrona con su autor.
Volviendo al tema de la ML, De Arriba García y Cantero Serena (2004a: 11) nos proporcionan una reflexión interesante a fin de valorar el papel de dicha actividad en la enseñanza de idiomas:

> Antes de pasar a definir la mediación lingüística, debemos recordar la clasificación tradicional, según la cual las destrezas comunicativas son cuatro: comprensión lectora y expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. En este marco descriptivo, la mediación lingüística sería una actividad secundaria, subsumida en las distintas destrezas, en todo caso como una «microhabilidad» de cada una de ellas.

Por lo tanto, se podría considerar la ML como una destreza comunicativa dotada de una autonomía propia en términos de desarrollo y adquisición. No coincidimos, sin embargo, con la opinión expresada por los dos autores: no se trata de una actividad secundaria, sino –desde nuestro punto de vista– de un conjunto de actuaciones y competencias lingüísticas, interactivas y de intermediación, orientadas a la expresión y producción orales y escritas. En los próximos apartados presentaremos una sistematización de las actividades de mediación oral para demostrar la rentabilidad didáctica de la Mediación en el aprendizaje del español LE/L2.

4. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL MARCO DE LA DIDÁCTICA DE E/LE

Uno de los aspectos más paradigmáticos de la ML en la didáctica de E/LE se sitúa en las variedades diatópica, diafásica y diastrática del español, lo que repercute inevitablemente en la conocida diversidad cultural: historia, organización territorial, aspectos culturales típicos de una determinada zona geográfica (España *vs* América Latina – México *vs* Argentina – Andalucía *vs* Galicia, por poner algunos ejemplos), cuestiones políticas, literarias, gastronómicas, etc. No obstante, no nos extenderemos en el tema, ya que la cuestión supondría un análisis pormenorizado que no podemos desarrollar en el presente artículo. Nuestro objetivo –para dotar esta aportación de un corte didáctico y metodológico– reside en una labor de sistematización de algunas técnicas didácticas que se enmarcan en el ámbito de E/LE, con especial

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

referencia a estudiantes italohablantes. A continuación, ofrecemos un modelo de ficha didáctica para enmarcar nuestras reflexiones:

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE E/LE

1. *Objetivos*:
   - ✓ Desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural a través de un proceso de toma de conciencia de la diversidad cultural.
   - ✓ Fomentar la adquisición de varias técnicas de ML oral.
   - ✓ Favorecer la competencia traductora en el estudiante mediante tareas *ad hoc*.
   - ✓ Afianzar la competencia mediadora concebida como estrategia y destreza comunicativa.
   - ✓ Estimular la reflexión metalingüística y contrastiva español-italiano.

2. *Nivel específico recomendado*: B2 del MCER

3. *Temporalización*: varias sesiones según estime el docente[IX].

4. *Dinámica*: individual / en pareja / grupos.

Tabla I. Modelo de ficha didáctica para la Mediación lingüística en el aula de E/LE

4.1. Propuesta de actividades de ML oral para la clase de E/LE con referencia a estudiantes italianos

Las actividades que presentamos a continuación tienen como objetivos generales los mencionados anteriormente y, en concreto, pretenden fomentar las destrezas orales de los estudiantes, para que vayan adquiriendo las bases para la mediación lingüística. En ningún momento pretendemos ser exhaustivos; solo nos proponemos ofrecer algunas pautas orientativas a docentes de E/LE que aborden la ML.

1. Síntesis/Resumen de intervenciones orales: esta actividad conlleva un esfuerzo de análisis textual y memoria, pues se les pide a los estudiantes que eschuchen con atención una intervención (entrevista, discurso político) y que identifiquen posteriormente la finalidad comunicativa del texto. Los estudiantes tendrán que llevar a cabo una reconstrucción oral del discurso sin el auxilio de notas, manteniendo el orden cronológico, la cohesión y la coherencia textuales. En las etapas iniciales del aprendizaje, esta actividad se puede efectuar a nivel intralingüístico (escucha y reproducción solo en español). En un segundo momento, se puede llevar a cabo la tarea a nivel interlingüístico, proponiendo intervenciones en italiano que los estudiantes reelaborarán en español y viceversa. Así pues, se realizará un acercamiento a las técnicas de interpretación.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2. Identificación de palabras clave: esta actividad se lleva a cabo con textos escritos pertenecientes a tipologías textuales y a ámbitos comunicativos diferentes. Los estudiantes examinan un texto y, de paso, tienen que reconocer las palabras clave. A raíz de este análisis, tienen que reproducir oralmente lo que han asimilado, mencionando los contenidos esenciales. El objetivo de esta tarea es el de valorar la capacidad de intuición y discernimiento de los estudiantes además de su fluidez a la hora de la reformulación y de la calidad de la lengua.

3. Debates e intercambios de opiniones: esta tarea es una actividad de expresión e interacción oral y tiene que ver con el esfuerzo de reformulación y con la capacidad de defender una postura. Es muy útil para abordar un tema específico y especializado (temas de actualidad por ejemplo): tras dividirse en grupos, los estudiantes estructuran una discusión en torno al tema escogido. De tal manera que se fomenta la capacidad de hablar ante un público (*public speaking*), expresando posturas claras y dotadas de cohesión lógica y corrección sintáctica.

4. Paráfrasis: consiste en reformular un texto transmitiendo el mismo significado, ampliándolo y modificándolo según convenga. Esta actividad permite activar importantes mecanismos mentales, por ejemplo el empleo de sinónimos y antónimos y el recurso a reformulaciones. De este modo se favorece un proceso de expansión léxica y morfosintáctica.

5. Traducción a la vista: este ejercicio tiene los mismos objetivos que el anterior, ya que permite que se ponga en marcha un proceso de análisis y reformulación en el que se aglutinan el componente escrito y el oral. La TaV es, quizás, la actividad que acarrea más problemas a causa de las interferencias lingüísticas y la posibilidad de cometer calcos, sobre todo en el caso de lenguas afines (español-italiano). Pese a lo mencionado, es una técnica muy indicada para franquear los obstáculos de tipo lingüístico: reconocer los falsos amigos, interpretar correctamente el texto de partida, soslayar los falsos sentidos y reformular una determinada locución al no conocer el significado de una o más palabras[X].

6. Juegos de rol: mediante esta tarea de tipo lúdico, se puede abordar el aspecto de la interculturalidad, con fin de despertar el interés de los estudiantes hacia temas vinculados a la diversidad cultural, en concreto a la noción de hispanidad, en su sentido más amplio. Por consiguiente, se propondrán temas con una elevada carga cultural a través de situaciones comunicativas concretas y cotidianas. En otras palabras, se trata de crear situaciones simuladas y semiestructuradas donde el factor "cultura" desempeñe un papel protagónico. A modo de ejemplo, se pueden preparar entrevistas con destacadas personalidades del mundo hispánico (escritores, políticos, deportistas) o guiones que les permitan a los estudiantes ejercer de mediadores lingüísticos y culturales[XI].

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

5. CONCLUSIONES

Las actividades didácticas descritas arriba nos han permitido hacer hincapié en la rentabilidad de la Mediación lingüística en la enseñanza de E/LE[XII]. Las reflexiones que hemos venido ofreciendo, sin vocación de exhaustividad, tienen el objetivo de responder a las necesidades y expectativas de estudiantes que quieran emprender un recorrido de formación en ML y operar eficazmente en un contexto multilingüe y pluricultural. Asimismo, nos hemos planteado suscitar un debate más profundo en torno al tema de la ML para que cobre más importancia y se considere, a todos los efectos, como un campo de estudio independiente que –aun manteniendo vínculos con otras disciplinas– goce de una identidad propia. Como hemos venido señalando en este breve trabajo, la ML se constituye como una disciplina heterogénea en términos de planteamientos teóricos y metodológicos, lo que se debe, en buena medida, a su reciente implantación dentro de los planes de estudio de las Universidades, tanto italianas como españolas, aunque en menor medida. Sin embargo, es indudable que la difusión de la ML se ha visto favorecida por el MCER. Es cierto que no sabemos lo que nos depara el futuro a la hora de valorar la evolución de esta disciplina aún "en mantillas". Lo que sí sabemos es que hay una gran demanda de formación en ML, por lo que se hace imprescindible seguir profundizando en el tema, con el fin de que la Mediación cuente con un perfil más definido y alcance resultados de gran envergadura en el terreno de la investigación científica y de la didáctica.

NOTAS

[I] ML a partir de ahora. Al referirnos solo a la mediación lingüística, adoptaremos la abreviatura MC. MLC = Mediación lingüística y cultural.
[II] Es imprescindible realizar una distinción entre los dos términos en cuestión. Con *multiculturalidad* se señala la coexistencia de dos o más grupos culturales en el seno de una misma sociedad sin que se produzca necesariamente una interacción entre los miembros de las distintas comunidades lingüístico-culturales. Por el contrario, el concepto de *interculturalidad* supone un paso adelante, ya que implica que dichos grupos o comunidades entren en contacto y establezcan vínculos en el terreno de las relaciones sociales, desde la convicción de que la diversidad cultural puede determinar un enriquecimiento mutuo y la superación de conflictos culturales.
[III] No vamos a ahondar en las diferencias entre mediación e interpretación, aun tratándose de dos disciplinas emparentadas desde numerosos puntos de vista. Para información más pormenorizada sobre la cuestión, véanse Cotta-Ramusino (2005); González Rodríguez, M. J. (2010); Mack (2005); Medina Montero, J.F y Tripepi Winteringham, S (eds.) (2011); Morelli (2010; 2011); Russo y Mack (2005).
[IV] Nos referimos a todos aquellos cursos organizados por entidades públicas y privadas, organismos financiados por las regiones italianas, organizaciones no gubernamentes o las instituciones europeas, entre otros.
[V] Cabe destacar, sin embargo, que contamos con escasos estudios en torno a la mediación en la didáctica de lenguas extranjeras. De Arriba García y Cantero Serena (2004a; 2004b) nos ofrecen una aportación sumamente valiosa al respecto: los autores profundizan en la colocación de la ML en el

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

marco de la didáctica de lenguas. Sus reflexiones han resultado de gran interés para el presente artículo.

[VI] Dichas actividades analizan pequeños recuadros o ventanillas donde se proponen varios tipos de tareas de mediación lingüística que se pueden realizar en el aula, tanto a nivel escrito como oral. A este respecto, quisiéramos destacar la utilidad de un curso interactivo multimedia para el autoaprendizaje del español dirigido a estudiantes italohablantes de nivel principiante. El título es *9 aproches nueve*. Para información más pormenorizada, véase Barbero Bernal (2010), uno de los autores de dicho curso digital.

[VII] Dado el carácter de las consideraciones que vamos a elaborar en este apartado, hemos creído conveniente hacer hincapié solo en la ML, dejando de lado la MC, pues el tema merecería un análisis más esmerado y riguroso.

[VIII] En todos los casos mencionados, se produce un intercambio comunicativo que presenta los rasgos de un diálogo mediado y facilitado lingüística y culturalmente por un enlace, a saber el mediador.

[IX] Sería aconsejable que los estudiantes volvieran a realizar las actividadas propuestas por el docente en casa, individualmente o en grupo, con el fin de potenciar las destrezas adquiridas.

[X] Con objeto de impulsar las destrezas de producción oral de los estudiantes, se podría llevar a cabo esta actividad de forma inversa, es decir, del italiano al español. De este modo, los aprendientes se enfrentarán a una serie de problemas que podrán solucionar mediante los recursos lingüísticos de los que disponen e irán ampliándolos a lo largo de su aprendizaje.

[XI] En el caso de los guiones, se podrían plantear situaciones de contacto entre dos culturas distintas: un peruano que llega a Italia con su familia para encontrar mejores medios de vida y acude a una oficina de empleo para saber cuáles son los pasos que hay que dar para encontrar un trabajo. Otra situación posible podría desarrollarse en un hospital: una mujer colombiana que vive desde hace muy poco en Italia acude a Urgencias porque su hijo está enfermo y no sabe cómo funciona el sistema sanitario italiano. En los dos casos mencionados, el estudiante tendrá que poner en acción no solo conocimientos puramente lingüísticos, sino también y sobre todo de tipo sociocultural.

[XII] Es importante aclarar que las actividades planteadas se configuran simplemente como un botón de muestra, ya que cada docente cuenta con la posibilidad de realizar o bien crear otras, en función de las necesidades comunicativas de sus estudiantes y del contexto formativo en el que lleve a cabo su labor docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbero Bernal, J. C. (2010). Aproximación intercultural al español para principiantes, un reto más allá del *Marco de referencia europeo.* A propósito de *9 aproches nueve*. En M. Carreras i Goicoechea & E. Pérez Vázquez (eds.) (2010). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica* (pp. 283-295). Bolonia: Bononia University Press.

Bazzocchi, G., Capanaga, P. (eds.) (2006). *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano.* Bolonia: Gedit.

Blini, L. (2009). La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático. *ENTRECULTURAS* (1), 45-60. http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo03.pdf [consulta: 20/07/2014].

Carreras i Goicoechea, M. & Pérez Vázquez, E. (eds.) (2010). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*. Bolonia: Bononia University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/). [consulta: 22/07/2014].

Cotta-Ramusino, L. (2005). La mediazione linguistica orale tra didattica e professione. En M. Russo, & G. Mack (eds.) (2005). *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale* (pp. 55-60). Milán: Hoepli.

De Arriba García, C., & Cantero Serena, F. J. (2004a). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *DiLL. Didáctica. Lengua y Literatura*, 16: 9-21. http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A/19322 [consulta: 3/08/2014].

_____ (2004b). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *redELE*, (2). http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f [consulta: 4/08/2014].

González Rodríguez, M. J. (2006). De lo escrito a lo oral y viceversa: una forma de ordenar el desorden en mediación. En G. Bazzocchi, & P. Capanaga P. (eds.) (2006). *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, (pp. 245-271). Bolonia: Gedit.

_____ (2010). El 'nuevo mundo' de la mediación lingüística y cultural: a la 'reconquista' del territorio desde la interpretación bilateral. En M. Carreras i Goicoechea, & E. Pérez Vázquez (eds.) (2010)- *La mediación lingüística y cultural y su didáctica,* (pp. 63-91). Bolonia: Bononia University Press.

Mack, G. (2005). Interpretazione e mediazione: alcune osservazioni terminologiche. En M. Russo, & G. Mack (eds.) (2005). *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale,* (pp. 3-17). Milán: Hoepli.

Medina Montero, J. F. & Tripepi Winteringham, S. (eds.) (2011). *Interpretazione e Mediazione. Un'opposizione inconciliabile?*. Roma: Aracne.

Morelli, M. (2010). Reflexiones sobre el papel del intérprete como mediador. En M. Carreras i Goicoechea, & E. Pérez Vázquez (eds.) (2010). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica,* (pp. 93-110). Bolonia: Bononia University Press.

_____ (2011). Interpretazione e mediazione tra pregiudizi, stereotipi ed esperienza. En J. F Medina Montero, & S. Tripepi Winteringham (eds.) (2011). *Interpretazione e Mediazione. Un'opposizione inconciliabile?*, (pp. 157-175). Roma: Aracne.

Russo, M. & Mack G. (eds.) (2005). *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale.* Milán: Hoepli.

Diccionarios

CLAVE (2002). *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: Hoepli.

DRAE, *Diccionario de la lengua española de la Real Academia* (vigésima segunda edición), versión electrónica [http://lema.rae.es/drae/].

LE PLURILINGUISME ET LE LANGAGE PUBLICITAIRE : UNIVERSALISATION DANS LA DIVERSITÉ

Edga Mireya Uribe Salamanca
Universidad Industrial de Santander
Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
edgauribe@hotmail.com

Frédéric Veau
Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
vefrederic@gmail.com

RESUME
Le multilinguisme sociétal, après avoir été longtemps conçu comme un obstacle, est maintenant soutenu par des organismes internationaux qui encouragent les individus à aller vers le plurilinguisme. Même si l'anglais, par le biais des Etats-Unis, est actuellement dominant, son expansion n'a pas pour autant annihilé les autres langues. Cet article vise à proposer une démarche didactique à partir d'un phénomène de la mondialisation, la publicité. Sept spots publicitaires dans leurs langues d'origine seront présentés à la lumière des différentes composantes de la compétence culturelle.

Mots clé: plurilinguisme, langage publicitaire, langues, mondialisation, image

ABSTRACT
Multilingualism of our societies, after having long been seen as an impediment, is now supported by international organizations that encourage individuals to move towards plurilingualism. Although English, through the United States, is currently dominant, its expansion has not annihilated the other languages. This paper presents a didactic approach from a phenomenon of globalization : advertising. Seven commercials in their native languages will be presented under the analysis of the various components of cultural competence.

Keywords: plurilingualism, the language of advertising, languages, globalization, image

1.INTRODUCTION : VERS UNE CONTEXTUALISATION

La conception du multilinguisme sociétal de la planète a subi une transformation pendant les dernières décennies. Il a historiquement été conçu comme un obstacle, car « l'homme accepte mal la différence » (Calvet 1999 : 76) ; plusieurs sont les traces qui témoignent de cette approche négative de la variété linguistique de nos sociétés. Aujourd'hui, l'invitation de la communauté internationale et scientifique est non seulement d'accepter la différence mais encore de la percevoir comme une richesse culturelle.

Telle est l'initiative promue par des organismes nationaux et

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

internationaux. L'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, UNESCO, soutient des activités académiques et culturelles pour encourager les différents systèmes éducatifs à intégrer, de façon convenable aux contextes, le respect pour la diversité des êtres humains. Le document cadre *L'éducation dans un monde multilingue* (UNESCO 2003) et ses diverses recommandations et conventions vont tous dans ce sens. Il en va de même pour les Nations Unies qui publie des instruments normatifs comme les déclarations et les pactes pour que les pays membres envisagent les enseignements des langues comme 'une valeur éducative'. De son côté, le Conseil de l'Europe cherche à promouvoir des politiques linguistiques éducatives visant à faciliter le plurilinguisme des citoyens européens. Et la liste des institutions poursuivant les mêmes buts est loin d'être finie.

Cette mise en valeur de la diversité linguistique mondiale va à l'encontre de toute position unilingue. Si bien l'histoire de l'humanité témoigne de l'existence, à toutes les époques, des langues dites dominantes, universelles ou véhiculaires, cela n'a pas forcément mené à la disparition de toutes les autres. Certes l'expansion anglophone, accompagnée d'une forte dose d'aspects culturels états-uniens, est indéniable sur la planète jusqu'au point que « L'anglais y fonctionne aujourd'hui comme langue véhiculaire » (Hagège 2012 : 39). Cependant, les actions de la communauté internationale conduisant au plurilinguisme des individus se répandent progressivement.

Ceci peut paraître contraire au phénomène massif de la mondialisation, qui entraîne une inévitable uniformisation dans les choix des citoyens quel que soit leur origine. Souvent soutenue par les médias et les télécommunications, elle résulte de la forte expansion du commerce mondial qui nécessite, à son tour, de la création de codes internationaux comme celui utilisé par le langage publicitaire.

Omniprésente dans cette société de consommation, la publicité nous envahit et ses messages cherchent à nous apprivoiser produisant un impact significatif dans nos comportements. Mais, du point de vue linguistique, mène-t-elle le public vers un monolinguisme ? Autrement dit, dans quelle langue arrive-t-elle au public ?

Notre objectif dans cet article est celui d'analyser, à partir d'un corpus de sept publicités en plusieurs langues, la façon dont l'aspect linguistique et l'aspect iconique, projetés dans les messages publicitaires, utilisent parfois le multilinguisme sociétal comme un atout et pas comme un obstacle. Compte tenu que « la classe de langue est une véritable microsociété à part entière par nature multilingue et multiculturelle » (PUREN 2013 : 13) et que la publicité fait partie non négligeable de notre société, nous voudrions, de cette manière, contribuer dans la discussion du thème du plurilinguisme dans l'enseignement et l'apprentissage des langues-cultures.

1. LE LANGAGE PUBLICITAIRE ET LE PRESTIGE DES LANGUES

Dans la société contemporaine, même dans les contrées lointaines, la publicité

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

envahit l'espace et rentre par tous les sens ; elle pollue l'ouïe, oblige le regard à s'y poser et conditionne les comportements. Cette pression consumériste n'a plus de limite ; du réveil au coucher, il est impossible d'en passer à côté. Déjà dans les années soixante, cette invasion, qui pour certains mène à des 'malformations' linguistiques, était dénoncée par plusieurs auteurs se demandant, par exemple, « Que dire enfin de la publicité, de l'immonde publicité qui sur nos routes, nos murs, nos écrans, souille le vocabulaire et mutile la syntaxe ? » (Paul Guiraud).

Cette question, citée par Etiemble dans l'introduction de son texte *La langue de la publicité* (Etiemble 1965 : 105), montre que, par sa nature, elle est pensée pour attirer, convaincre et vendre : elle veut diriger les actes quotidiens d'achats alimentaires, le bien-être du corps, voire le salut de l'âme. Présente dans les romans de gare, détournée dans les films, elle nous suit même sur la route par le biais de la radio et des affiches plus grands que les panneaux de direction ; « tous ces traits, d'autres encore, finissent par composer un langage, ou plutôt un charabia babélien » (Etiemble 1965 : 111). Omniprésente et puissante, la publicité existe et son impact est incontestable.

Cette réussite se doit à plusieurs facteurs. Les enjeux économiques sont sans hésiter un facteur non négligeable ; sans vouloir polémiquer sur le coût qu'elle implique, il faut reconnaître que les sommes investies sont considérables. Un autre facteur est l'adaptation aux consommateurs. Afin de vendre les produits, les publicitaires réfléchissent aux normes, aux valeurs et, au-delà des besoins, aux envies d'une collectivité ; ceci est possible grâce à la connaissance des contextes socioculturels auxquels ils s'adressent et à l'image projetée en termes d'espace et de temps.

L'importance de l'image, qu'elle soit visuelle, sonore, verbale, tactile ou olfactive, voire virtuelle et immatérielle, est telle qu'elle est même devenue l'icône d'identification d'un objet, d'une entreprise ou d'une marque « Parce qu'en publicité, la signification de l'image est assurément intentionnelle » (Barthes 1964 : 40). Les couleurs, les formes, les logotypes et la musique, tout fait partie de ce langage en quête incessante d'un effet désiré.

Au XXIe siècle, dans une société où les biens et les services circulent facilement, au point d'aboutir à une mondialisation, le message publicitaire se veut le plus simple possible ; il peut ainsi arriver à un grand public. Parfois le texte oral ou écrit est même exclu. Mais un phénomène intéressant pour l'expansion du plurilinguisme se présente actuellement : les publicitaires font de plus en plus recours à la langue d'origine du produit commercialisé, et le message passe toujours. L'intention est double : d'une part, c'est une stratégie économique car, pour causer l'impact, il suffit d'un slogan qui se répète et qui rentre efficacement dans l'inconscient collectif ; d'autre part, cela permet de bénéficier du prestige international d'une culture et de sa langue.

La reconnaissance d'une distinction quelconque d'une langue dans une échelle de valeurs, de la part des locuteurs natifs et non natifs, est un phénomène très ancien et, d'une perspective linguistique, polémique. « Ainsi, le prestige des langues n'est autre, à l'origine, que celui de leurs locuteurs,

lequel se fonde, lui-même, sur des facteurs économiques, sociaux et politiques. » (Hagège 2000 : 156). C'est de ce prestige culturel que le langage publicitaire contemporain a su tirer profit.

2. POUR UNE PROPOSITION DIDACTIQUE

La proposition didactique que nous présentons maintenant s'adresse à des enseignants des langues et des cultures qui souhaitent diriger un cours de contextes multilingues et éveil au plurilinguisme. L'objectif est de se servir du langage publicitaire présenté dans certaines publicités mondiales pour sensibiliser les étudiants vers le plurilinguisme vu sous une double perspective : « il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle. » (Beacco et Byram 2003 : 16). Envisagé comme une compétence personnelle et comme une valeur éducative, cette notion trouve sa place dans les milieux universitaires quel que soit le domaine d'études suivi.

A partir d'une approche interdisciplinaire, car avec les activités ici proposées il s'agit de réunir des aspects de la didactique des langues, de la sociolinguistique et de la sémiologie, l'apprenant aura l'occasion de développer non seulement des aspects de la compétence à communiquer langagièrement mais aussi la compétence culturelle générale. Cela implique un traitement de l'image et des messages consciencieux et discuté d'autant plus que « Toute image publicitaire, graphique et iconographique, dit quelque chose et ne le dit pas n'importe comment. » (Porcher 1975 : 6).

2.1. Présentation du corpus : les matériels utilisés

Les publicités choisies peuvent être visionnées directement ou téléchargées gratuitement sur le site de youtube.com ; ceci permet une facilité d'accès aux documents audiovisuels. Elles ont toutes été choisies dans la langue d'origine sans sous-titrage. Voici un tableau avec leurs fiches signalétiques :

Produit publicité	Pays/langue	Lien
Avista Language School (poisson rouge)	Suède/ anglais	http://www.youtube.com/watch?v=Ie5D_4hYmmE
Volkswagen (Das Auto)	Allemagne/ allemand	http://www.youtube.com/watch?v=uvKxciVJKko
La Présidence de la République de Colombie	Colombie/ espagnol	http://www.youtube.com/watch?v=jFs74I2hmIg

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

(La cocaina es adictiva)		
Budweiser (Wasabi)	Etats-Unis/ anglais	http://www.youtube.com/watch?v= MF2iBGuyFbU
Fromage Piraeus	Grèce/ grec	http://www.youtube.com/watch?v= 2ooR06kwTWU
Pepsi (italian style)	Etats-Unis/ anglais	http://www.youtube.com/watch?v= bJZEv5oRpcE
Parions Sport (football)	France/ français	http://www.youtube.com/watch?v= _IeMBKhMYTc

Tableau I. Publicités choisies

2.2. Les composantes de la compétence culturelle

La plupart des publicités choisies ont une certaine dose d'humour ; cela n'enlève pas le caractère sérieux de la démarche pédagogique mais brise volontairement la glace qui peut éventuellement se présenter dans une salle de classe. Tel est le cas de deux publicités : *Avista Language School* et *Budweiser (wasabi)*. La première peut déclencher la séance car c'est une invitation directe à apprendre des langues. La personnification, procédé utilisé par les publicitaires, aide à comprendre comment un animal en situation de risque (le poisson rouge) arrive à se défendre du danger (le chat) grâce à ses connaissances dans la langue du prédateur. La phrase finale en anglais, « learn foreign languages », n'a pas besoin de traduction car le public ressent le besoin d'apprendre des langues pour se débrouiller dans des situations inconnues ou dangereuses de façon presque instinctive. Pour sa part, La publicité de *Budweiser* utilise le nom d'origine japonaise « wasabi » pour jouer avec l'expression « what's up ? » de l'anglais.

Le plus important n'est pas l'ordre de visionnage des publicités ; c'est l'enseignant qui l'adapte à son contexte. Ce qui est pertinent c'est qu'il sache véhiculer les diverses composantes de la compétence culturelle avec ces documents audiovisuels proposés. Pour ce faire, nous présentons le « Modèle complexe de la compétence culturelle » de Puren :

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l'être le « faire société » avec d'autres citoyens, le travail professionnel ou encore l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère,	
il est indispensable…	***composante de la compétence culturelle***
… de se créer une culture commune d'action,	*co-culturelle*
mais aussi…	
… de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;	*pluriculturelle*
et il est très utile	
– d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,…	*interculturelle*
– d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,…	*métaculturelle*
– et de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	*transculturelle*

Tableau II. Modèle complexe de la compétence culturelle (Puren 2013 : 14)

La composante métaculturelle implique les connaissances adéquates d'une situation. Et cette composante est exigée dans le cas des messages publicitaires car ils risquent d'être multiples et, parfois, mal compris. C'est le cas des publicités *Budweiser* et *Parions Sport*, où les hommes (états-uniens et français) sont présentés comme lâches ; elles peuvent même être considérées sexistes compte tenu du rôle des hommes et des femmes dans les deux exemples.

Ces documents demandent aussi les composantes interculturelle, pour les représentations, et pluriculturelle, quant aux attitudes et comportements. Il y a notamment deux spots publicitaires qui exigent ces deux composantes : celui de *La Présidence de la République de Colombie* et celui de *Pepsi-italian style*. L'image généralisée des colombiens, comme des consommateurs compulsifs ou trafiquants de cocaïne, et des italiens, comme des gangsters ou des mafieux, risque de renforcer des stéréotypes. La première est une campagne publicitaire choquante, voire violente, qui cherche la réaction des spectateurs vis-à-vis de la consommation des drogues. Un travail de valeurs, au moyen de la composante transculturelle, serait souhaitable pour réduire cet impact.

Finalement, on peut constater comment le prestige de deux cultures peut être positif ou négatif. C'est le cas de *Volkswagen (Das Auto)* et *Piraeus*. La composante co-culturelle aiderait à ne pas tomber dans les deux extrêmes grâce à un travail sur les conceptions de la culture allemande et la culture grecque. Dans le premier cas, on risque de considérer les produits allemands comme produits de qualité ou assimiler la couleur grise du logotype, accompagnée du slogan *Das Auto*, comme un type de froideur des allemands. Dans le deuxième cas, le risque de percevoir les grecs comme des personnes

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

très festives ou comme des paresseux.

En définitive, même si la compétence culturelle est complexe, son développement, à travers les différentes composantes, est nécessaire pour que les apprenants d'une langue-culture soient culturellement compétents.

3. CONCLUSION

A travers notre propositions didactique, et après avoir fait une réflexion sur des thèmes tels que le plurilinguisme, la mondialisation et l'usage du langage publicitaire dans une salle de classe, nous aboutissons à la conclusion que la classe de langue étrangère est « un lieu où les enjeux ne sont pas seulement interculturels, mais aussi pluriculturels et co-culturels. » (Puren : 2013, 15). En effet, le plurilinguisme devient donc une condition sine qua non des individus pour une meilleure performance dans la société.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *In: Communications,* 4, 1964. (pp. 40-51).

Beacco, J.-C., Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues*. Paris : Hachette.

Etiemble, R. (1965). La langue de la publicité. *In: Les Cahiers de la publicité*. N°15 (pp. 105-112).

Hagège, C. (2012). *Contre la pensée unique*. Paris : Odyle Jacob.

Porcher, L. (1975). Un langage de la publicité. *In: Langue française.* N°28, Textes et discours non littéraires. (pp. 6-28).

Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *In : « Préambule »* du Hors-série de la revue Savoirs et Formations n° 3 (« Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle »). Montreuil : Fédération AEFTI. (pp. 6-15).

UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris : UNESCO.

DESARROLLAR LA ACTITUD MULTILINGÜE E INTERCULTURAL DE UN LECTOR A TRAVÉS DE LA INTERCOMPRENSIÓN

Caroline Venaille
Università degli studi di Sassari y Universitat de Barcelona
cvenaille@gmail.com

RESUMEN
Resonancias de las lenguas-culturas, los medios de comunicación representan las competencias etno-socioculturales de una sociedad dada (Boyer, 1995). El artículo de prensa es uno de los documentos auténticamente privilegiados en la didáctica de las lenguas. Si la Web aparece como un medio global, su uso parece reproducir las mismas fronteras geopolíticas en el espacio virtual (Scherrer, 2005). Acceder a las versiones originales de textos de actualidad en la red responde a una situación paradoxal. La interconectividad es parcial. A través de la didáctica de la intercomprensión, se propone ir más allá de sus círculos de opinión en los que navegamos. En este taller de lectura multilingüe se desarrolla una competencia de comprensión parcial simultáneamente en varios idiomas. El idioma no es un instrumento técnico sino una herramienta que permite acceder a la información y comparar una versión o una visión del mundo con otros.

Palabras clave: intercultural, intercomprensión, educación a los medios de comunicación, plurilingüismo.

ABSTRACT
Echo of languages and cultures, mains medias represent a societies' ethno sociocultural competences (Boyer, 1995). Press releases are one of the authentic documents most used in language didactic. If the Web is seen as a global media, it use reproduce the geopolitical borders in the virtual space (Scherrer, 2005). Being able to access original versions of a text in the Web answer to a paraxial situation. Interconnectivity appears to be partial. Through mutual understanding, here called intercomprehensive didactic, this workshop suggests going further than our opinion circle that every one daily use. From this proposition of a multilingual reading, we develop a partial comprehension competence simultaneously in few languages. Languages are not seen as a technical instrument but as a tool that allows an access to information and a potential comparison with other version or vision of the world.

Keywords: intercultural, mutual understanding, media literacy, plurilinguism

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. LA INTERCOMPRENSIÓN COMO UNA ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Esta proposición de taller está en la línea con la lección magistral de Don Juan Carlos Moreno Cabrera, que desarrolló un argumento a favor del multilingüismo parcial en vez del bilingüismo. Aquí proponemos contextualizar la información leída en la red a través de una tal lectura multilingüe.

Esta idea de "semibilingüismo" aparece ya en los trabajos de Hockett (1958, citado por Moreno Cabrera, 2012) en *A course in Modern Linguistics*. Detrás de esa noción, Hockett distingue dos competencias comunicativas. La competencia activa permite hablar y la competencia pasiva permite entender. Así, el "semibilingüismo" es el hecho de que A entiende y conoce la lengua de B y B entiende y conoce la lengua de A pero ninguno de los dos hablan el idioma del otro. Consideramos aquí que la competencia la cual Hockett llama "pasiva" implica de hecho un esfuerzo activo de parte de B que decripta el mensaje A o vice versa. Entonces utilizaremos más bien la terminología del CECR que habla de "competencia productiva" y "competencia receptiva".

Moreno Cabrera apoya el "semibilingüismo cooperativo", es decir cuando A adapta su discurso a B y B adapta el suyo a A. Según la modelización de comunicación intercultural de Chen y Starosta (1998), en comparación con la comunicación a través de una lingua franca (A+B=C), de la traducción (A+B=A-+B-) o de la adaptación de uno al idioma del otro (A+B=A ou A+B=B), este modelo comunicativo permite una cierta ética de la comunicación:

A+B=A+ + B+

Chen y Starosta (Ibid) insisten en que este modelo puede beneficiar culturalmente a A y B solo si los dos están preparados a esta configuración. Deben aceptar una tal comunicación con el encuentro de una motivación afectiva (Moreno Cabrera, 2012). Si no, esta experiencia puede fomentar el repliegue sobre sí mismo que Chen y Storosta modalizan así: A+B=A- + B-.

En este sentido, desde los años noventa, una rama de la didáctica del plurilingüismo se interesa por la didáctica de la intercomprensión a través de programas ambiciosos e innovadores tecnológicamente (Eurom5, Galanet, Galapro, Miriadi, InterRom…). Estos programas se financiaron sobre todo por programas puntuales de la Comisión Europea con el objetivo común de desarrollar una competencia de recepción en otro idioma y sensibilizar a la necesaria adaptación de su discurso según el interlocutor en presencia.

Como lo propone Moreno Cabrera, la mayoría de esos programas se basan en idiomas de la misma familia o entre idiomas puente de un grupo a otro, considerando que en Europa hay tres grupos principales: romances, germánicos y eslavos. Pero se focalizan sobre todo a la comunicación escrita dado que el World Wide Web fomenta una comunicación cada vez más mediada por el escrito. Se basan en el individuo considerado por esencia plurilingüe en la sociedad con cada vez más espacio de interacciones multilingüe.

La intercomprensión permite minorar las representaciones lingüísticas

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

que construyeron los Estados-naciones para regresar a una comunicación natural que utilizaban los marineros, comerciantes, viajeros, etc… en el Mediterráneo. El hecho que sea una "técnica natural" no significa que no tiene que ser enseñada. En realidad, si se puede practicar la intercomprensión aun en su propio idioma sin darse cuenta como Monsieur Jourdain practicaba la prosa, es necesario legitimar esa práctica y fomentar estrategias para no caer en la modelización negativa de Chen y Starosta. Para transformarse en aptitud, la actitud en frente a otro idioma tiene que ser concientizada.

La idea detrás de esta pedagogía, es de valorizar la conciencia de las transferencias de estrategias para pasar de un idioma al otro. Si se desarrolla sobre todo entre idiomas de la misma familia, puede desarrollarse también entre idiomas vecinos por temas geográficos, históricos o incluso sentimentales. Al fin y al cabo, la intercomprensión permite cambiar las representaciones de lo que se considera como un idioma extranjero, valorizando los puntos comunes más que los aspectos divergentes. Tal y como lo hizo a su manera al principio del congreso Liria Chen del Instituto Confucio en su presentación del idioma chino desmontando los prejuicios de un idioma "no difícil sino distinto".

Desde hace unos años, el desafío de la pedagogía de intercomprensión es salir de la tecnicidad del aprendizaje simultaneo de varios idiomas para fomentar la intercomprensión como medio de comunicación en situaciones concretas o corporaciones target (personal de un aeropuerto, marineros, personal de una red de trabajadores europeos, …) (1).

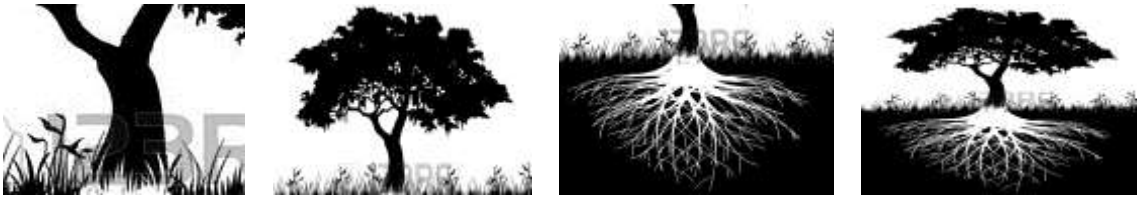
En este taller queremos desarrollar una propuesta de educación a los medios de comunicación en la Web a través de la intercomprensión para tomar conciencia de las distintas visiones del mundo que se pueden encontrar en Internet. Esta propuesta va en el sentido de Valérie Lemeunier (2) del Instituto Francés que propone un aprendizaje contextualizado en los usos de los medios de comunicación. Este acercamiento justifica así el hecho de que, a parte del inglés como lengua de comunicación informal, es necesario contextualizar cada noticia para entender las diferentes versiones que nos muestran los medios de comunicación.

Los idiomas son en este sentido los vectores del aprendizaje intercultural para orientarse en un mundo intercultural más que unas finalidades lingüísticas en sí mismas. Al nivel pedagógico estas propuestas se pueden utilizar tanto al nivel propedéutico (un acercamiento plurilingüe comparativo antes de ver un idioma concreto) o integradas dentro de actividades gramaticales… Lo que proponemos, es aprovechar el formato homogenizado de la Web que Castells (2008) considera como la nueva *lingua franca* de nuestro tiempo, para alcanzar el contenido de esas informaciones. Se desarrollan entonces técnicas de comprensión más intuitivas o deductivas. Después de definir nuestro acercamiento plurilingüe, daremos cuatros propuestas de actividades cuyo resultados estarán brevemente expuestos.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2. TODOS PLURILINGÜES EN UN MUNDO MULTILINGÜE

En este sentido, la primera idea es de valorizar los perfiles lingüísticos de cada uno, haciéndonos ver que todos somos plurilingües (Castellotti, 2014) adaptando los discursos a las situaciones y dándose cuenta de los préstamos entre idiomas. Aun una persona que declara tener un perfil monolítico tiene que darse cuenta que cada idioma es el fruto de contactos lingüísticos e importa ideas nuevas gracias a ellos. Además, cada estrategia desarrollada en cada idioma sirve para aprender otra a través de una concientización metalingüística. Los perfiles plurilingües de cada uno deben ser valorados aun tienen competencia parcial en un idioma poco valorizado en el mercado que tiende a favorecer un perfil plurilingüe capitalizado con los buenos idiomas. Al fin y al cabo de una formación al intercomprensión, se espera tener un perfil que llamamos "optimizado" gracias al cambio de representaciones y al desarrollo de actitudes en frente a la lectura de un texto en un idioma dicho extranjero.



Perfil lingüístico monolítico = ilusión	Perfil plurilingüe capitalizado = elección	Perfil plurilingüe natural = raíces	Perfil plurilingüe optimizado = conjunto

Fig I. Representaciones de los perfiles lingüísticos desarrollados a partir de la imagen de un árbol.

3. CUATRO PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Estas actividades se basan en un trabajo de tesis que se interesa por una potencial aplicación de la intercomprensión en las redacciones digitales de los periódicos catalanes y sardos. Consideramos los idiomas como medio para acceder a una información cada vez más marcada por una hiperlocalización (Berger, 2009). Los usos de la red reproducen las fronteras políticas. Paradójicamente, esta adaptación viene acompañada de una visión cada vez más unificada del mundo propuesta por unas multinacionales globalizadas. La tensión entre lo local y global es uno de los temas más complejos de la Web. Es decir, la hiperlocalización de la actualidad no se hace a escala local pero desde una escala global con un formato común que se adapta una misma noticia a varios "lectores modelos" (Eco, 1979) de una comunidad imaginaria (Anderson, 1983) con una lengua y una cultura definida. Se supone que comparten una competencia etno-sociocultural común (Boyer, 1995).

En la sociedad de la información es primordial dar herramientas a los

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

ciudadanos para que tengan la capacidad de organizar las informaciones que reciben y crear su propio pensamiento más que dejarse conducir por las propuestas hechas a través de la programación de algoritmos. El objetivo de estas actividades es de pasar de ser un consumidor multilingüe a un investigador plurilingüe. La investigación permite así desarrollar la competencia comunicativa de manera creativa como lo propone el programa del Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI) de la Universidad Pompeu Fabra (Esteve Ruesca, Corcoll Lopez, Martín Periz, 2014).

Proponemos cuatros actividades a partir de un corpus temático multilingüe de artículos de prensa (català, español, galego, français, italiano, portugués y român). Si el enseñante propone un escenario a través de textos preparados, el objetivo final resulta en la búsqueda y comparación de textos propios de cada alumno. Pueden ser adaptadas a todos los niveles e incluso a otros tipos de textos (universitarios…)

A nivel práctico se necesita preguntar a los participantes de llevar un soporte con conexión a Internet (Smartphone, tablet, ordenador…) para intentar reproducir en el aula las costumbres de lectura más habituales de cada lector. A través de las actividades colaborativas propuestas en pequeños grupos, el lector fomentará su conciencia plurilingüe. Cabe decir que ninguna herramienta está prohibida pero que cada estrategia utilizada tiene que ser confrontada en grupo para exponer los puntos positivos y negativos de una tal elección.

ACTIVIDAD 1. Puzzle de siete artículos

Es una actividad de introducción de rapidez en grupos. Los grupos son formados de forma aleatoria y el enseñante deja algunos minutos a los participantes para presentarse, comentando los conocimientos lingüísticos que cada uno va a traer al grupo. Cada grupo tiene un sobre con siete artículos de un tema común en siete idiomas románicos. Los artículos son cortados en cuatro trozos y se mezclan todos juntos. Cada articulo tiene los componentes invariables del género del articulo de prensa: el titular, el encabezamiento, la imagen y su leyenda y el principio del artículo. El objetivo de esta actividad es de recomponer los siete artículos por idiomas y reconocer de cual se trata.

De un lado, esta actividad permite darse cuenta de los puntos comunes del genero del articulo de prensa en la Web y de los elementos que ayudan a una primera comprensión superficial a través de algunas palabras claves y del la imagen. De otro lado, permite ver los elementos de discriminación lingüística dentro de una misma familia lingüística que no resulta siempre evidente. Los extractos cortos y la ausencia de conocimiento de los idiomas que se encuentran permiten llegar al texto sin prejuicios. Para cada texto se pueden preparar algunas preguntas de comprensión para una primera entrada en la lectura.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

ß ñ Ç & 布 Ψ Ω ق

ACTIVIDAD 2. Exploración lingüística de la Web

En nuestro uso cotidiano utilizamos la red con las mismas fronteras geopolíticas (Scherrer, 2005), aun es un espacio que reduce todas las variables de tiempo y espacio. Esta segunda actividad propone observar los componentes universales del género textual del artículo de prensa publicado en la Web. Una tabla de comparación está propuesta con el titular de periódicos del mundo entero e incluso con alfabetos distintos. Los participantes tienen que comparar las informaciones que están más valorizadas en las páginas web de esos titulares.

ACTIVIDAD 3. Puentes entre idiomas

El tercer paso propone unas primeras técnicas de lectura. Un segundo corpus está propuesto con un texto sin ningún elemento de presentación. Los participantes eligen un idioma supuestamente desconocido con la cual quieren trabajar. Utilizamos la técnica desarrollada por EuroComRom a través de lo que llaman los "siete tamiz" de manera simplificada. Aquí se propone una lectura en cuatro tiempos. Para empezar, se trabaja de manera individual. Cada participante utiliza un rotulador fluorescente para resaltar las palabras que entienden. El objetivo de esa actividad es darse cuenta que hay más elementos familiares y comprensible que elementos opacos en un texto extranjero. Puede ser interesante mirar las hojas con un poco de distancia para darse cuenta del resultado.

Primero, con una lectura superficial en diagonal del texto, se buscan y se subrayan las palabras internacionales que parecen transparentes (cifras, fechas, nombres de cuidad, personajes famosos…).

Segundo, se empieza a leer el texto subrayando las palabras que se entienden a primera vista y se pasan las demás substituyéndolas con la palabra "blablá".

Tercero, se realiza una tercera lectura del texto subrayando los extractos que se entienden por deducción del contexto. Y por ultimo, se lee el texto tachando los pasajes que realmente no se entienden.

Después de este trabajo individual, los participantes se reúnen por grupos de idiomas elegidos. Tienen diez minutos para elaborar "puentes" que les permite pasar de un idioma a otro. Pueden ser puentes gramaticales o léxicos. También puede ser una actividad para realizar simultáneamente con varios idiomas a condición de tener bastante tiempo. Se presentan después sus observaciones a través de cinco reglas al grupo entero.

La idea es de acostumbrarse a una tal lectura multilingüe aprovechando el formato conciso de la información en la Red. Ahora bien, es necesario tener una sensibilización al tipo de fuentes para las cuales este método puede ser útil. Por supuesto, leer un texto de una agencia de prensa francesa publicado en un periódico rumano sobre un tema italiano no tiene mucho interés. Pero leer un artículo de un autor gallego sobre un evento en Santiago o leer un

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

artículo sobre el punto de vista de un periodista portugués sobre Cataluña puede ser relevante. El segundo paso de este taller es de aprender a buscar en la Web.

ACTIVIDAD 4. Comparación de la Wikipedia

Para acceder a la información en la Web sin tener direcciones de páginas previas, se utilizan motores de búsqueda. Estos permiten tener una selección de páginas vinculadas con una(s) palabra(s) clave(s). Ese taller no es el lugar de hablar del ranking de una tal lista aun sería importante hacerlo. Para fomentar un punto de vista intercultural, Wikipedia nos parece particularmente relevante. Esa enciclopedia participativa tiene versiones gestionadas por voluntarios, a veces activistas por la presencia de su idioma en la red o grupos militantes por las mismas razones, como "PuntCat". Gracias a este sistema, algunos idiomas minoritarios están valorizadas como lo subraya el informe Net.Lang (Vannini, Le Crosnier, 2012).

En la parte izquierda de su página, Wikipedia tiene una lista de versiones lingüísticas que hablan del término que se está buscando. Ver el interés o el desinterés de una comunidad por un tema es una primera información. Pero también se pueden comparar estas definiciones entre varias versiones. No suelen ser traducciones sino aportaciones propias.

Para este taller, elegimos comparar un artículo con la palabra clave "lenguas romances" a partir de la versión española. Primero, pedimos a los participantes de observar en la columna de izquierda de la pantalla cuantas lenguas romances hablan de ese término. Hay muchos más idiomas que los propuestos en las actividades precedentes (occitan, ladino, aragonés...).

Se pide compararlos y relevar algunas informaciones específicas a cada página. Después, como en la actividad 3, los participantes elegirán un idioma con otra persona para crear puentes de sus conocimientos en otros idiomas hasta ese idioma.

Después de poner esas informaciones en común, los participantes tienen cinco minutos para volver a hacer lo mismo con una obra de su elección (cine, deporte o literatura). Es importante dar tiempos de elección para que cada uno aplique las estrategias vistas a los idiomas y los temas de su interés. Resulta que de unas cien biografías lingüísticas realizadas dentro de nuestro corpus de tesis (3) que casi todos los estudiantes tienen ganas de aprender más de dos o tres idiomas.

4. Observaciones finales

El objetivo de este taller ha sido proponer acceder a la información sin pasar por un acercamiento técnico de varias lenguas. Esta actitud fomenta el hecho de contrastar las informaciones para no caer en una visión del mundo etnocéntrica.

En poco tiempo, los participantes de este taller, siendo la gran mayoría

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

profesores de francés para extranjeros en España, cambiaron sus representaciones sobre lo que es un idioma extranjero. Algunos de ellos exprimieron un interés para hacer actividades propedéuticas de este tipo. Otros dieron ejemplos de actividades similares que ya podían desarrollar con sus estudiantes. Definieron este acercamiento como animando y dando confianza para el aprendizaje de un nuevo idioma.

Esa idea de lectura multilingüe es de acercarse a las costumbres de cada uno sin prohibir ningunas herramientas ni interferencias. Suelen pasar varios momentos en que algunos aprovecharon para ir a ver sus emails o unas redes sociales. Puede ser que esas interferencias existan aun fuera del aula y que están acostumbrados a leer así haciendo otras cosas a la vez. Se habla de "multitasking". Lo que se puede hacer es hablar de la gestión de esas interferencias y del uso mismo de las redes sociales. Las biografías lingüísticas de nuestro corpus de tesis nos enseñaron que la mayoría de los entrevistados leían a partir de recomendaciones hechas a través de las redes sociales. Saber quién nos lo recomienda hace parte del contexto. Puede ser la ocasión también de hablar de los idiomas presentes en sus redes sociales y de maneras de ampliar sus círculos para no quedarse con opiniones muy cercanas a las suyas como suele pasar, todavía más en el espacio virtual que en el espacio real (Cardon, 2010).

Otro tema de discusión es la traducción automatizada cada vez más utilizada. Puede ser considerada como una estrategia tanto de lectura como de búsqueda. Los avances tecnológicos lo consideran en ese sentido. Por la lectura, es muy interesante darse cuenta de las estrategias de lectura en dos idiomas simultáneos como proponían ya las ediciones bilingües de libros. Con el ordenador, la traducción puede substituir al texto original. O pueden estar una al lado de la otra. ¿Es agradable leer esos textos? Con el cursor del ordenador se puede subrayar una parte del texto que se subraya en la traducción y vice versa. ¿Se aprende cosas utilizándolo? ¿Cómo aprovechar esta la traducción? Por ejemplo, al interesarse a un tema sobre la historia de Brasil, se puede requerir buscar fuentes locales en portugués. Sería relevante buscar como traducir algunas palabras claves de un idioma referente al portugués. Tantas preguntas vinculadas tanto con la utilización de las tecnologías como de la comunicación internacional. El grupo puede destacarlas para instaurar un debate sin buenas y malas respuesta pero con la optimización de esos recursos.

Por eso, con más tiempo, se podría preguntar a los participantes de realizar una tarea final cuyo escenario necesita utilizar esos recursos. A la ocasión de un taller de 20 horas en Cerdeña (Venaille, 2014), se hizo a través de unas revistas de prensa utilizando por lo menos cinco fuentes sin traducir las citaciones extraídas. Eso implica elegir fuentes relevantes, contextualizarlas, reformular las ideas, aprender a redactar en uno de sus idiomas.

A largo plazo, estos entrenamientos simultáneamente a la lectura en varios idiomas pueden optimizar el transfer de las técnicas desarrolladas para

cualquier otro idioma. Las fases del aprendizaje pueden así ir mucho más rápido, lo que completa un acercamiento más tradicional de aprendizaje de un idioma a través de técnicas comunicativas o gramaticales. Al nivel intercultural, permite abrir sus horizontes a nuevas perspectivas. Esto es esencial en la sociedad de la información actual en la cual tenemos la impresión de estar conectados a cualquier parte del mundo sin necesariamente contextualizar las problemáticas más allá que la visión dominante que los medios nos hacen ver.

NOTAS

1 Ver proyectos InterMar, Fraport, Cinco, …
2 Una tal propuesta fue desarrollada por ejemplo dentro de la universidad de verano organizado por el Instituto francés y la Consejería de Castilla la Mancha cuyo programa se puede encontrar en ese link: http://www.institutfrancais.es/prensa/universite-d-ete.
3. Ese corpus fue realizado a través de cuestionarios propuestos a periodistas o a estudiantes de periodismo o comunicación en las facultades de Cuenca – Ecuador, Barcelona – España y Sassari – Italia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, B. (1983). Imagined communities: reflecions on the origins and spread of nationalism. London : Verso.

Berger, G. (2009). How the Internet Impacts On International News : Exploring Paradoxes of the Most Global Medium in a Time of « Hyperlocalism », *International Communication Gazette*: 355-371. Sage. gaz.sagepub.com/content/71/5/355

Bielsa, E. & Bassnett, S. (2009). *Translation in Global News*. Londres et New York : Routledge. http://ymerleksi.wikispaces.com/file/view/Translation+in+Global+News.pdf

Boyer, H**.** (Ed.) (1995). *Plurilinguismes : « contacts » ou « conflits » de langues ?* Paris : L'Harmattan.

Cardon, D. (2010). *La démocratie Internet : Promesses et limites*. Paris : Seuil.

Castells, M. (2005). *La era de la información. La sociedad red.* Vol I, 3a ed. Madrid: Alianza.

Chen G. M. & Starosta W. J. (1998). *Foundations of Intercultural communication*. US : Allyn & Bacon.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula.* Milano : Bompiani.

Moreno Cabrea, J. C. (2012). *El sesquilingüismo cooperativo : un recurso contra el imperialismo lingüístico.* Lliçó inaugural del curs 2012-2013, Facultat de Traducció i Interpretació, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. http://www.upf.edu/factii/_pdf/conferencies/1213/llico_1213.pdf

Scherrer, I (2005). Internet, un réseau sans frontière? Le cas de la frontière franco-belge, *Annales de géographie,* 5, 471 – 495, http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=AG_645_0471

Vannini, L. & Le Crosnier, H. (dir). (2012). *Net.Lang. Réussir le cyberespace multilingue.* Paris : C&F éditions. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/netlang_FR_pdfedition.pdf

Venaille, C. (2014). Etre publié sur Internet, une motivation pour se surpasser ; in Lansel, E. & Hamez, M.-C., Ecrire avec le numérique*, Les langues modernes,* 110, 3. Dias,

THE ROLE OF MOTIVATION AND ENGAGEMENT IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING THROUGH FACEBOOK AND MOOCs

Patricia Ventura Expósito
UNED
patventura@madrid.uned.es

RESUMEN
Este artículo examina cómo la incorporación de una red social como *Facebook* puede afectar a la motivación y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje del ingles a través de Cursos Online Masivos y en Abierto (MOOC en inglés). Esta iniciativa tuvo lugar en la segunda edición del MOOC "Inglés Profesional", el primer MOOC de IFP (Inglés para Fines Específicos) que surgió en España. El objetivo principal del experimento fue determinar cómo *Facebook* podía mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el contexto de un MOOC de IFP. Siguiendo una metodología de investigación-acción (Lewin, 1946), la curadora del MOOC creó un grupo de Facebook (en adelante FG) como complemento del curso. El objetivo del FG era la adquisición de vocabulario especializado de inglés profesional. Para la recopilación de datos se adoptó un enfoque mixto y los resultados señalan hacia un impacto positivo del FG en la motivación de los estudiantes para aprender vocabulario especializado y un nivel más alto de compromiso con el MOOC.

Palabras clave: MOOC, IFP, aprendizaje de lenguas, *Facebook*, compromiso

ABSTRACT
This paper explores how the incorporation of a social network such as Facebook can impact on students' motivation and engagement in English language learning through Massive Open Online Courses (henceforth MOOCs). Such initiative took place in the second edition of the MOOC "Professional English", the first ever ESP (English for Specific Purposes) MOOC to be launched in Spain. The main aim of the experiment was to determine how Facebook could enhance the students' learning experience in an ESP MOOC context. Following an action-research methodology (Lewin, 1946), the MOOC curator created a Facebook Group (henceforth FG) as a supplement to the course. The objective of the FG was the acquisition of specialised vocabulary in Professional English. A mixed-method approach was adopted for the data collection and the results point towards a positive impact of the FG network on the motivation of students to learn specialised vocabulary and a higher level of commitment to the MOOC.

Keywords: MOOC, ESP, language learning, Facebook, engagement

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCTION

Massive Open Online Courses (MOOCs) have been challenging both teachers and students since their first appearance in 2008, with the course 'Connectivism and Connective Knowledge/2008' created by educator George Siemens and Stephen Downes (Marques, 2013). Recent investigation (Wang, 2013; Downes, 2011) shows that two of the most challenging factors in these online courses are support of students' motivation and raise of engagement oriented to the final completion of the courses. This experiment belongs to a wider action-research investigation carried out by the author as part of her thesis research on motivation and engagement in language learning through MOOCs and social networks.

The motivation of this research was to provide students in a professional English MOOC with a new enhanced language-learning experience by integrating a Facebook group (henceforth FG) that focused on the acquisition of specialised vocabulary. The research hypothesis put forward was that the integration of a social network such as Facebook in a foreign language learning MOOC, could support motivation and raise engagement, enhancing thus the students' educational experience. The research questions posed by the author are:

- What is students' motivation to join the FG?
- Can Facebook Groups raise engagement and help reduce dropout rates in a MOOC?
- Is the integration of Facebook Groups in the MOOC perceived as useful by students?

2. LITERATURE REVIEW

Motivation in learning has been long discussed and is considered an essential factor in online language learning. Although it seems that online learning has positive effects on students' motivation, some authors have warned instructors about the importance of the role of course design and the previous knowledge of students' needs and motivations when they join an online course (Ushida, 2005). Student engagement, a term often used to describe a range of behaviours that students exhibit, is often linked closely with motivation and other factors, such as student attrition, student retention and academic achievement. Research on how to measure engagement in face-to-face learning has been mainly based on class attendance, but there are clearly different indicators of engagement in online learning today, such as learning analytics, which provide teachers with extensive and invaluable data on the students' behaviour in the learning environment (Beer, Clark & Jones, 2010).

Both aspects, motivation and student engagement are considered essential in the research about MOOCs and they are closely linked to one of the most controversial issues of this latest trend in online education:

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

completion rates. Recent investigations on motivation of MOOC students suggest that initial student motivation can play an important role in student engagement and therefore, in course completion (Wang, 2013). Although lack of motivation has been regarded as one of the main reasons why MOOC students drop out (Halawa, 2014) there is a new tendency now that does not consider low retention rates as negative (Kizilcec et al, 2013) since there may be as many different motivational factors as students who enrol in the same course.

As far as social networks are concerned, authors have claimed their potential to become one of the strengths of successful MOOCs, since they enhance interaction and the build-up of personal learning environments, being both aspects always present in most MOOCs design. There is still little research discussing social networks integration in this kind of online courses, but there are some actual examples of their integration as complements to the courses. For instance, the connectivist MOOC "E-learning and Digital Cultures", offered by Coursera (http://www.coursera.org) relied on the use social media tools, such as Twitter and Flickr, to build personal learning environments and create communities of learners.

With regard to the use of social networks in education and their potential impact on student motivation, research shows that several inherent aspects of these tools, such as interaction, communication, social relationship and participation, can help motivate students to learn if appropriately used in teaching and learning (Lam, 2012).

3. METHODOLOGY

This experiment is part of a wider action-research investigation on students' motivation and engagement that started with the first edition of the MOOC "Professional English" (January-April 2013). During this first edition the teaching team identified a problem concerning the social component of the course: the forums. When data were gathered and analysed, results showed a very low participation rate in the forums (Martín-Monje, Bárcena & Ventura, 2013), considering the number of participants in the course. Given these results, an alternative course of action was planned for the second edition of the course that intended to engage students and enhance their learning experience focusing on the social component.

A new strategy was devised by the author and MOOC curator, which consisted on the incorporation of a social network to the course as a complement to promote the acquisition of specialised vocabulary. Since social networks have become part of our daily lives (Elogia, 2013), the author believed that the integration of Facebook, which was the chosen social network for this experiment, would facilitate and promote students' access to the course, and therefore could have an impact on their motivation and engagement.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

3.1 Context

The first edition of "Professional English" MOOC was offered by Aprendo, UNED online MOOC platform (https://unedcoma.es/), and Miríada X, (https://www.miriadax.net/), Teléfonica Learning Services and Universia MOOC platform, in January 2013. This was the first ever ESP MOOC to be launched in Spain and counted with more than 50,000 students between both platforms.

The second edition of the course, which comprised 12 weeks (November 2013-January 2014), was offered only by Aprendo and had more than 8,000 students. The integration of Facebook in the MOOC started on week 4 and was announced via massive e-mail and forum to all course participants. The message invited students to voluntarily join a recently created Facebook group, complementary to the course, with the objective of learning specialised vocabulary. A series of recommendations on how to use Facebook Groups and a list of frequently asked questions on privacy issues and netiquette, among other topics, were also provided.

3.2 Instruments and procedure

For this experiment both quantitative and qualitative techniques have been used following a mixed-method approach (Bryman, 2006). Student tracking provided by the MOOC platform and participation in the Facebook group are being used used as quantitative techniques, and observation and questionnaires as qualitative techniques, considering thus multiple perspectives in order to reach a complete understanding of the problem.

For the purposes of this paper the author will focus on the qualitative data obtained from the questionnaires, which have already been appropriately analysed, since the compilation of quantitative data is still part of her work in progress. However, some quantitative results will be mentioned which will help answer one of the research questions presented in the Introduction. Two questionnaires were given to the Facebook group participants, the first one (pre-course) at the beginning of the experiment and the second one (post-course) at the end. The latter focused on the MOOC students' experience in Facebook and results gathered from it will be presented in the following chapter.

4. DATA ANALYSIS

The experiment in Facebook Groups comprised 8 of the 12 weeks the MOOC lasted. The FG created by the MOOC curator, called "PE-MOOC" (Professional English – MOOC) was a closed group, meaning only those who were accepted by the group administrator could be part of it. This prevented participation of

people who were not enrolled in the MOOC or potential spammers. Choosing a closed group instead of a public group allowed participants to keep their comments and activity on the group private. Non-members could not either access any of the contents or participate in any way.

Over the last week of the experiment there were 657 participants in the FG, which was approximately 8% of the total amount of "Professional English" MOOC students. Sixty-one participants filled in the post-course questionnaire, which is less than 10% of the FG members but it is actually a good number if we only take into account the active members of the group. In this chapter we will focus on the analysis of results from the post-course questionnaire, especially those related to students' motivation, engagement and perception of their learning experience.

In order to know what the main motivation of students was when they requested to join the FG, the first item asked "Why did you join PE-MOOC Facebook group?" To this question 79% of participants answered they joined "to improve my language skills". The answers "to supplement the MOOC" and "to participate in a new learning experience" received similar results, 33% and 29% respectively, whereas 23% joined "to interact with others in English" (Figure 1). Several answers could be chosen in this item with the aim of not constraining the students' views on this topic.

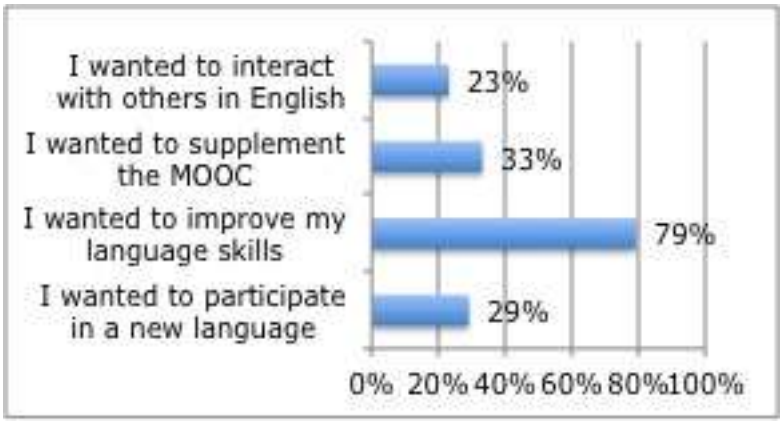


Figure 1. Main motivation to join the FG

Regarding engagement (in terms of frequency of visits), to the question "How often did you visit the Facebook group?" answers are fairly balanced, as Figure 2 shows. Exactly the same amount of participants, 18 (27%), answered they visited every day or three to four times a week. Fifteen participants (23%) answered they visited once a week and twelve (18%) twice a week. Only 5% of participants answered they visited several times a day. Completion rates of "Professional English" MOOC students who participated in the FG and answered this questionnaire were analysed and the results point towards a positive impact of Facebook on students' engagement in the MOOC. As Figure 3 shows 58% of them finished the course, a large percentage if we bear in mind the average completion rates in MOOCs.

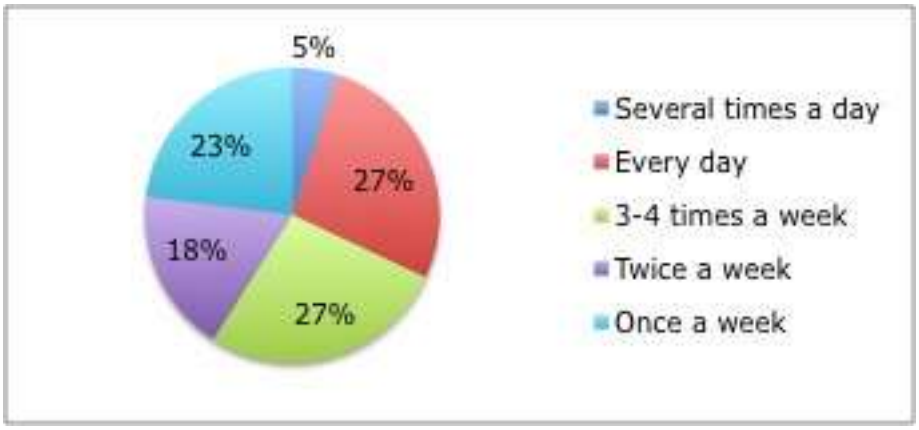


Figure 2. Frequency of visits to the FG

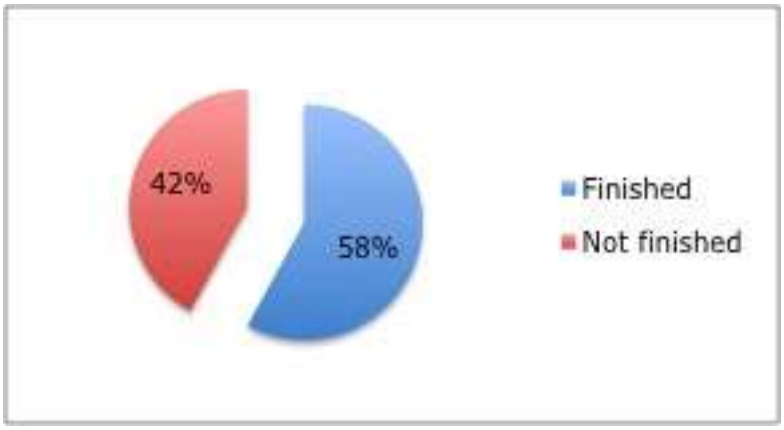


Figure 3. MOOC completion rates of FG participants

Students' perceptions of their overall experience in the FG are in line with their opinion about its incorporation to the MOOC. Figure 4 shows the answers to the question "How would you rate your overall experience in this Facebook group?" More than half of participants (56%) rated their experience as "good" and 20% rated it as "excellent". The same percentage (20%) answered they thought their experience was "OK" whereas 2% answered it was "poor" and 3% did not participate enough to be able to answer this question.

Almost 100% (95%) of the students who answered this post-course questionnaire considered Facebook Groups are good complements to MOOCs, as Figure 5 shows. The rest (5%), answered either "they are OK, but they are not necessary" or "N/A".

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

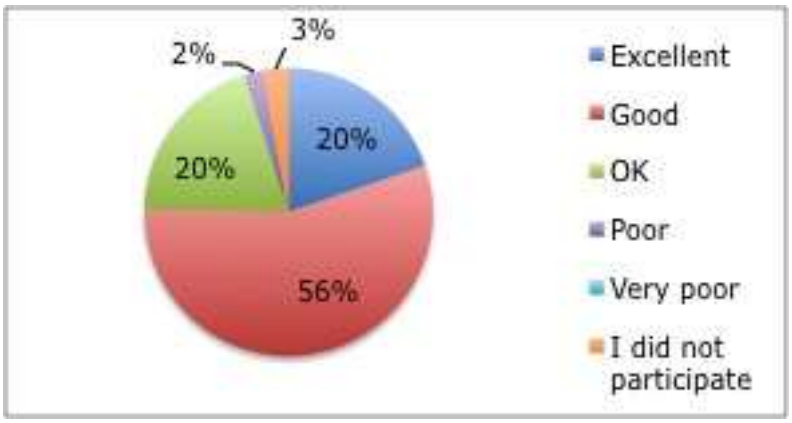


Figure 4. Participant's perception of their learning experience

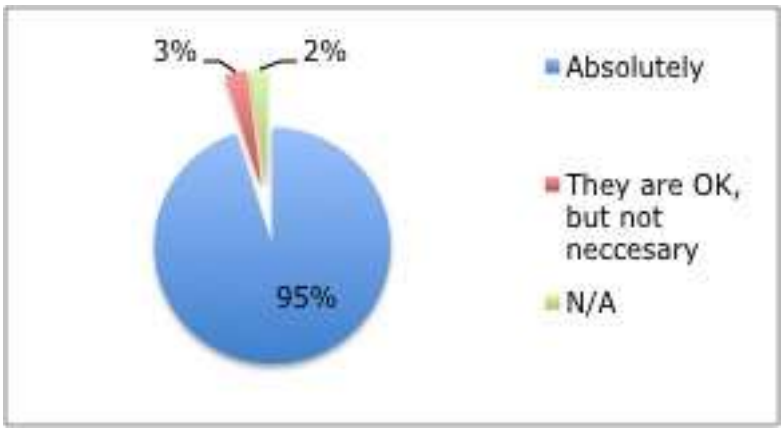


Figure 5. Participants' views on MOOCs + FB

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

This section of the paper is structured following the three research questions stated in the Introduction section. The first research question dealt with the motivation of "Professional English" MOOC students to join the FG created by the MOOC curator. Although students could choose several answers there is a clear tendency to the linguistic aspect rather than to the social aspect of the FG. This shows that students who joined the FG were indeed motivated and eager to learn professional English. It is important to remember that the objective of the FG was the acquisition of specialised vocabulary instead of the socialisation of the MOOC participants.

In regard to the second research question, the effectiveness of using Facebook Groups in language learning MOOCs and its potential impact on the students' engagement, although tracking on the progress and results of the MOOC students who participated in the FG and their activity in Facebook have still to be analysed and compared, we can say that results point towards a positive impact of this social network as a complement to language learning MOOCs. Half of the students who answered the questionnaire visited the FG every day or three to four times a week, which shows a growing interest in the

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

subject and a permanent link to the MOOC. Furthermore, more than half of students who answered the questionnaire completed the whole MOOC, which is quite a satisfactory completion rate.

As for the third and last research question posed by the author, about the students' perception of the integration of Facebook Groups in the MOOC, the general response was very positive, with only 2% of students regarding their learning experience with Facebook and MOOC as poor. We must bear in mind this was a voluntary activity which would not give students any extra credit towards course completion. Moreover, when asked specifically about the appropriateness of Facebook Groups as a complement to MOOCs almost all of them considered it essential.

After discussing the three research questions, we can confirm the initial hypothesis, which put forward that the integration of Facebook in a language learning MOOC could have an impact on students' motivation and engagement in that learning environment. Now, tracking of the MOOC platform on the progress and results of students and their activity and behaviour in the FG will be essential to confirm or refute the effectiveness of Facebook Groups as a tool to reinforce motivation and engagement in language learning MOOCs.

Future research should look into ways of providing an effective social feedback mechanism 'student-student' instead of the traditional 'teacher-student' feedback, which, in dynamic learning environments such as Facebook, may be an extremely demanding task for teachers.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beer, C. Clark, K., & Jones, D. (2010). Indicators of engagement. *Proceedings of ascilite Sydney 2010 Curriculum, technology and transformation for an unknown future*: 75-86.

Bryant, T. (2013). *MOOCs + Learning Networks = The Mixxer*. Retrieved March 15 2014, from https://blog.coerll.utexas.edu/moocs-and-learning-networks-equals-mixxer/

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?. *Qualitative Research, 6*, 97-113.

Downes, S. (2011). *Engagement and Motivation in MOOCs* Retrieved August 1 2014, from http://www.downes.ca/presentation/288

Elogia. (2013, January 10). IV Estudio sobre redes sociales de IAB Spain y Elogia [Blog post]. Retrieved March 14, 2014 from http://elogia.net/blog/cuarto-estudio-redes-sociales-iab-2012/

Halawa, S. (2014). *MOOC dropouts – What we learn from students who leave* Retrieved August 20, 2014, from http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140708163413797

Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses. *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 170-179). ACM

Lam, L. (2012). An Innovative Research on the usage of Facebook in the Higher Education context of Hong Kong. *Electronic Journal of e-Learning, 10*(4), 377-386.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34-46.

Marques, J. (2013). *A Short History of MOOCs and Distance Learning* [Blog post] Retrieved August 16 2014, from http://moocnewsandreviews.com/a-short-history-of-moocs-and-distance-learning/

Martín-Monje, E., Bárcena, E. & Ventura, P. (2013). The effects of peer-to-peer sociolinguistics interaction and linguistic feedback in a Professional English MOOC. *Proceedings of ECLL: European Conference on Language Learning: 350-364*. Nagoya, Japan: IAFOR.

Ushida, E. (2005). The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal, 23*(1), 49-78.

Wang, Y. (2013). MOOC Learner Motivation and Course Completion Rates. *Proceedings of the 16th International Conference on Artificial Intelligence and Education*. Memphish, USA: Springer

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS PROCEDIMIENTOS DE REFORMULACIÓN Y EVALUACIÓN EN PRESENTACIONES ORALES ACADÉMICAS EN E/LE E INGLÉS COMO L1. ESTUDIO DE CASO.

Mª Ángeles Vergara Padilla
Universidad Nebrija
mvergara@nebrija.es

RESUMEN
Este estudio se circunscribe al ámbito del discurso oral académico y, en concreto, a la descripción y análisis del género de la presentación oral académica (PAO) en español como lengua extranjera (E/LE) y en inglés, como lengua materna (L1). La *alfabetización académica,* en el ámbito universitario, implica saber desenvolverse en las prácticas discursivas orales y escritas que caracterizan a un área de especialidad. Esta investigación exploratoria y cualitativa consta de dos corpus de 10 presentaciones orales y se propone los siguientes objetivos: a) identificar los procedimientos de reformulación y evaluación (Gülich y Kotschi 1995) que aparecen las presentaciones, concretamente, en la *Sección 3 – Desarrollo del Tema* (Villar 2013); b) reconocer su funcionalidad; e c) interpretar el uso que el estudiante estadounidense hace de estos procedimientos en L1 y en E/LE. Este estudio contrastivo nos ha permitido profundizar en las características formales y funcionales que presenta el género de la PAO.

Palabras clave: discurso oral, presentación oral académica, procedimientos de producción oral

ABSTRACT
This article focuses in the academic oral discourse and, specifically, in the description and analysis of the gender of the Oral Academic Presentation (OAP) in Spanish as a Foreign Language (SFL) and English as First Language (L1). Academic alphabetization, in the university context, implies knowing how to perform written and oral discourse practices that characterizes a specific context. This explorative and qualitative research has two corpus of 10 oral presentations and proposes the following objectives: a) to identify the reformulation and evaluation procedures of oral production (Gülich and Kotschi 1995) that appear in the presentations, specifically, in the third Section, called Development of the Topic (Villar 2013); b) to recognize their functionality; and c) to analyze the use that the US student makes of these procedures in their L1 and in SFL. This contrastive study lets us deepen in the formal and structural characteristics that the gender of the OAP presents.

Keywords: oral discourse, oral academic presentation, procedures of oral production

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones realizadas en los últimos años en el ámbito de la Lingüística de Corpus y el Análisis del Discurso han generado válidas descripciones sobre las variaciones prototípicas del discurso especializado en numerosas disciplinas. Sin embargo esta circunstancia ha planteado numerosos interrogantes e interpretaciones relacionadas con cuestiones terminológicas (Ciaspuscio 2000; López y Parodi 2007, Parodi 2008, 2010, 2012; Jarpa 2012; Martínez 2012). En lo que concierne a las prácticas orales, estudios como los de Castellá y Vilà (2005) y Villar (2013) consideran que las textualidades orales comparten ciertos rasgos contextuales, discursivos y lingüísticos con la lengua escrita pero, como es evidente, poseen elementos exclusivos del texto oral como son la simultaneidad, la dialogicidad y la interactividad.

Padilla, Douglas y López (2010) en la modalidad escrita y Natale y Valente (2004), Estrada (2008) y Peña (2010) en la modalidad oral han demostrado que el estudiante universitario necesita mejorar y adquirir nuevas habilidades de comprensión para producir textos especializados en la L1. Esta situación unida al incremento de intercambios de estudiantes entre universidades internacionales ha potenciado el interés por fomentar el dominio del discurso especializado, tanto oral como escrito, en L1 y en segundas lenguas.

Este trabajo se centra en el análisis y contraste del discurso oral académico, en el género de la PAO, en inglés como L1 y en E/LE. Para conseguir nuestros propósitos partimos de la clasificación de los procedimientos de producción oral de Gülich y Kotschi (1995) para identificar los procedimientos de reformulación y evaluación en 10 PAO. A partir de la obtención de los datos, se realizará un análisis de los ejemplos más relevantes y se elaborarán juicios cualitativos que nos ayudarán a comprender mejor el uso que el estudiante estadounidense hace de estos procedimientos en su L1 y en la lengua extranjera.

2. DISCURSO ORAL ACADÉMICO

Desde hace aproximadamente treinta años se vienen realizando estudios, mayoritariamente en inglés como L1, que analizan las características del discurso oral académico (Dubois 1980, 1982; Byd 1989; Carter-Thomas y Rowley-Jolivet 2001; Thomson 2002 y Simpson 2004, entre otros) y se han intentado clasificar los diferentes géneros textuales orales (Thomson 1994)[1], sin embargo, la bibliografía atestigua una falta de consenso. En español, Villar recoge las clasificaciones de los géneros orales académicos más relevantes y propone su propia taxonomía (2013: 33-35).

En términos generales, según Zareva (2009:93), el discurso oral académico realizado, en inglés como L1, por el estudiante norteamericano tiende a ser informal y se aprecia en la abundancia de formas contraídas, pausas rellanas y otro tipo de difluencias. En lo que concierne al discurso oral académico en español, Natale y Valente (2004)[2] argumentan que, el hecho de que los estudios sobre el análisis de este tipo de discurso sean minoritarios se debe a que la oralidad se concibe como una actividad que ejercitamos constantemente y que, por tanto, no debemos por qué practicarla. Asimismo, Estada (2008: 47) comenta que el "analfabetismo académico" de muchos

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

estudiantes universitarios está ocasionado por la falta de competencias específicas para la preparación de los géneros orales comunes en el ámbito académico. Considerando estas afirmaciones, este trabajo parte de estas dos lenguas, inglés como L1 y E/LE, y se propone contrastar el discurso oral académico de 10 informantes estadounidenses.

2.1 La presentación oral académica como género discursivo

La PAO integra un complejo entramado de géneros académicos orales que se manifiestan a través de una gran variedad de términos como *exposición*, *ponencia* y *presentación*. De ahí que surjan confusiones conceptuales que muchos autores han argumentado (Vázquez 2000; Brottier 2007; Palou y Bosch, 2005; Sanz 2005; Corredor y Romero 2008). A pesar de la falta de acuerdo es evidente que la PAO puede experimentar múltiples formas para adaptarse a diferentes disciplinas y, por ello, es imprescindible que el aprendiente sepa manejar este género discursivo no solo en su L1 sino en L2.

Claudia Villar propone un modelo de estructura global textual de la PAO (2013: 114-115) y, concretamente, esta investigación se centra en una parte, en la *Sección 3-Desarrollo del tema*. Según Villar (2013: 113), esta sección[3] posee una condición monológica y, en ocasiones, interactiva donde suelen generarse múltiples modalidades y combinaciones discursivas que van cambiando según los propósitos del emisor. Estas circunstancias aportan al discurso oral la dinamicidad y la variabilidad que dan lugar a los procedimientos de producción oral que son objeto de estudio en este trabajo.

3. LOS PROCEDIMIENTOS DE PRODUCCIÓN ORAL

Los procedimientos de producción oral fueron estudiados por Thomas Kotschi y Elisabeth Gülich a partir de una serie de trabajos basados en los géneros del francés oral. Estos autores toman como base de sus investigaciones la Teoría del Formular desarrollada por Antos (1982) y consideran que las formulaciones que aparecen en el texto se manifiestan a través de fenómenos lingüísticos que son susceptibles de análisis. Kotschi y Gülich clasifican estos fenómenos en tres tipos: los procedimientos de verbalización, los procedimientos de tratamiento y los procedimientos de comentario y evaluación. Este trabajo se ocupará de analizar los procedimientos de tratamiento y evaluación que genera el género de la presentación oral en el ámbito académico en L1, inglés, y en E/LE.

3.1. Los procedimientos de tratamiento

Para comprender el significado de los procedimientos de tratamiento, necesitamos saber en qué consiste la reformulación. Para ello, Garcés (2008:33)[4] ofrece la siguiente definición:

> Es un proceso de reinterpretación discursiva que permite al hablante volver sobre su discurso previo para formularlo de una manera más ajustada en relación con sus intereses comunicativos y al interlocutor comprender adecuadamente lo que se ha pretendido comunicar.

Desde las bases de la lingüística textual y de la pragmática, la

reformulación fue estudiada por Gülich y Kotschi (1983)[5] y estos autores clasificaron los procedimientos de tratamiento[6] de la siguiente manera:

Figura 1. Procedimientos de tratamiento[7]

Según los autores, los procedimientos de tratamiento se clasifican en dos grupos: (a) los no *reformulativos* en los que la motivación para la reelaboración de la expresión previa posee objetivos discursivos concretos como como estrategias retóricas o argumentativas, y (b) los procedimientos *reformulativos* en los que el individuo vuelve a la primera formulación para modificarla, ampliarla o reelaborarla.

Asimismo, existen dos tipos de procedimientos reformulativos, los *reformuladores parafrásticos* en los que el conector marca una relación de equivalencia semántica entre los enunciados y, si no la hay, se considera una *repetición*. En caso de que se vuelva a la expresión de referencia con la intención de ampliar, aclarar o reducir la información se denomina *paráfrasis*. Por otro lado, los *reformuladores no parafrásticos* presentan un punto de vista enunciativo diferente y siempre aparecen mediante el conector que los introduce. Existen diferentes distancias entre la expresión de referencia y la expresión de tratamiento, lo que puede hacer que aparezcan *recapitulaciones*, en las que se resumen el contenido previo; *reconsideraciones*, en las que se introducen puntos de vista nuevos o poco esperados y *distanciamientos*, en los que la expresión de tratamiento se dista de la expresión de referencia y, por último, también pueden aparecer *correcciones*.

3.2. Los procedimientos de comentario y evaluación

Ciapuscio (2007) realiza un exhaustivo análisis de los procedimientos de comentario y evaluación a partir de los planteados por Gülich y Kotschi (1995). Este autor incide en la complejidad de los mismos ya que su variable estructura se difumina en un *continnun* de fenómenos que van desde comentarios a evaluaciones metadiscursivas. No obstante, para este trabajo, abordaremos exclusivamente las evaluaciones y atenderemos a la estructura básica de estos procedimientos[8]. En esta estructura, la expresión calificadora puede preceder o ir detrás de la expresión calificada o, incluso, puede haber varias expresiones calificadoras seguidas.

4. METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo se inscribe dentro de un enfoque cualitativo y es de tipo descriptivo y exploratorio. El proceso de análisis de los datos se realizará en base a la Teoría Empíricamente Fundada (TEF); se ha decantado por este procedimiento metodológico porque implica un método

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

comparativo de los datos, en nuestro caso, a partir de dos corpus en dos lenguas no afines.

Los objetivos que se propone esta investigación son: a) identificar los procedimientos de reformulación y evaluación (Gülich y Kotschi 1996) que aparecen las presentaciones, concretamente, en la *Sección 3 – Desarrollo del Tema* (Villar 2013); b) reconocer su funcionalidad; e c) interpretar el uso que el estudiante estadounidense hace de estos procedimientos en L1 y en E/LE.

4.1 Participantes

Esta investigación ha contado con la participación voluntaria de 10 estudiantes estadounidenses que se encontraban cursando un programa de intercambio en el *Centro de Estudios Hispánicos* de la *Universidad Nebrija*. Durante su estancia, variable de tres a seis meses, estaban cursando: (a) asignaturas[9] en inglés cuyos contenidos estaban relacionados con diferentes ámbitos de especialidad – el Cine, la Historia, los Negocios y la Publicidad y; (b) asignaturas de lengua y cultura españolas y, otras asignaturas, de Historia y Negocios ligadas al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en E/LE.

Con el propósito de dotar de confiabilidad esta investigación, el único requisito que se requirió a los participantes estadounidenses hablantes de E/LE fue que tuvieran un nivel lingüístico de B2, según el *Marco Común europeo de Referencia* (2001).

5. PROCEDIMIENTO

La recolección de los datos conllevó la elaboración de dos corpus[10]: (a) el corpus de E/LE, compuesto de 5 PAO y; (b) el corpus de L1, inglés, compuesto de 5 PAO. Las grabaciones de las PAO se realizaron con una cámara de vídeo o, en su defecto, una tableta digital que se ubicaba en un lugar estratégico del aula donde se pudiera observar claramente al estudiante exponiendo.

Tras la grabación de las presentaciones se registró la temporalidad de cada muestra oral. Es importante resaltar este rasgo porque el tiempo de cada PAO es diferente: en el corpus de E/LE, la presentación oral de menor duración fue de cuatro minutos y cuarenta segundos y, la de mayor, de veinte minutos con treinta y cinco segundos. En relación al corpus de L1, inglés, la presentación oral más corta fue de nueve minutos y la más larga de veintiún minutos. Este factor fue determinante para concretar la fracción temporal (5 minutos) que se utilizaría para la recopilación de los datos y su posterior clasificación, análisis y valoración.

Una vez registradas, las PAO fueron transcritas íntegramente siguiendo las estipulaciones de Briz y el grupo Val.Es.Co (2002) y, posteriormente, se identificó en cada una de ellas, la *Sección 3 – Desarrollo del tema* (Villar 2013). Los pasos posteriores comprendieron la extracción y clasificación de los procedimientos de reformulación y evaluación así como su posterior análisis y valoración.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos persigue ofrecer generalizaciones que permitan plantear un modelo descriptivo y explicativo acerca del uso que el estudiante estadounidense hace de los procedimientos de reformulación y evaluación en

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

ambos corpus. Las Tablas I y II muestran el número de casos de cada uno de los fenómenos de reformulación y evaluación que han sido encontrados en las muestras orales. Es importante mencionar que esta investigación no pretende dar relevancia al número de casos sino a la funcionalidad de cada uno de estos procedimientos y a las posibles casuísticas que han suscitado la aparición de estos fenómenos.

	ELE.1	**ELE.2**	**ELE.3**	**ELE.4**	**ELE.5**	**L1.1**	**L1.2**	**L1.3**	**L1.4**	**L1.5**
Generalización		1							1	
Ejemplificación		1		2		4	8		4	
Repetición	2			2			1	5	1	1
Paráfrasis	5a[11]	3a				2a	8a	4a	2a	
Recapitulación		4	3	3	3	3	4	1	2	2
Reconsideración	1	1				2			1	1
Distanciamiento		1								
Corrección			1						1	

Tabla I. Número de casos de procedimientos de tratamiento.

	ELE.1	**ELE.2**	**ELE.3**	**ELE.4**	**ELE.5**	**L1.1**	**L1.2**	**L1.3**	**L1.4**	**L1.5**
Evaluación	4	8	10	15	2	4	12	6		4
Expresión calificadora	1	4	1	3	1		3	3	2	
Inserción	3	1		2		4	4	3	8	

Tabla II. Número de casos de procedimientos de evaluación.

6.1 Análisis contrastivo de los procedimientos de tratamiento en los corpus de E/LE y L1, inglés

Los datos que ofrece la Tabla I arrojan información muy variable sobre el uso de los procedimientos de tratamiento en ambos corpus. En términos generales, el uso de los procedimientos de reformulación es mayor en L1 que en E/LE, entendemos que esta circunstancia se debe a que el aprendiente de E/LE no posee las suficientes herramientas para generar estos procedimientos.

En relación los datos obtenidos, el procedimiento la *ejemplificación* resulta ser un recurso especialmente utilizado en el corpus de L1, introducido por partículas del tipo: *for instance, an example of this* y, especialmente, la conjunción *like* que es también un recurso altamente utilizado por los procedimientos de verbalización y que posee un alto peso pragmático en el discurso oral en L1 (en prensa). Resulta interesante resaltar el fenómeno de la *repetición* como procedimiento de reformulación, independientemente de su funcionalidad como procedimiento de verbalización. Los ejemplos analizados muestran los diferentes cometidos que desempeña este recurso en ambos corpus: (a) para incidir sobre un dato concreto; (b) para reformular una información previa y, en concreto, en el corpus de L1 para (c) para aclarar información.

El procedimiento de *paráfrasis* aparece en la clasificación de Gülich y Kotschi con tres diferentes variables (*ampliación, reducción y equilibrio),* sin embargo en los corpus tan sólo se han encontrado paráfrasis de *ampliación* en un número considerablemente alto en L1 y en dos presentaciones en E/LE. Entendemos que es un procedimiento que se utiliza regularmente y conviene destacar los recursos que utilizan los estudiantes para introducir dicho procedimiento: en los ejemplos extraídos del corpus de E/LE se utilizan

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

procedimientos de verbalización tales como alargamientos de vocales, pausas rellenas y pausas de dos o tres segundos. En las muestras de L1, los recursos utilizados para introducir las perífrasis de ampliación son diferentes: oraciones subordinadas sustantivadas o explicativas y, en muchas otras ocasiones, por la partícula *like*.

Uno de los procedimientos más utilizados en ambos corpus ha sido la *recapitulación*, y además, este fenómeno adquiere diferentes funciones en ambos corpus. En el corpus de E/LE ha servido para: (a) ampliar información de un dato concreto; (b) expresar incertidumbre; y (c) realizar una evaluación personal. Finalmente, en cuanto a los tres últimos procedimientos de reformulación: la *reconsideración*, el *distanciamiento* y la *corrección*, ambos corpus muestran un uso minoritario de los mismos.

6.2 Análisis contrastivo de los procedimientos de evaluación en los corpus de E/LE y L1, inglés

La Tabla II muestra el número de casos que corresponde a los procedimientos de evaluación que se han encontrado en las presentaciones orales. Tal y como se especificó en el apartado 3.2, este estudio analiza los tres principales procedimientos de evaluación, según de la clasificación de Gulich y Kotschi (1995): la evaluación, la expresión calificadora y la inserción.

A partir del análisis de las transcripciones de las presentaciones orales, se advierte un alto número de procedimientos de este tipo lo que nos lleva a plantear la posibilidad de que el estudiante universitario necesita mostrar su punto de vista a través de elecciones evaluativas, motivadas por un componente emocional, que le ayudan a construir su discurso. Esta imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau 1999) se elabora a partir de diferentes mecanismos que ayudan a producir evaluaciones, expresiones calificativas e inserciones.

En relación al procedimiento de la *evaluación*, se observa una alta recurrencia de casos y, en nuestro análisis, queremos resaltar los recursos que los estudiantes han utilizado para elaborar sus evaluaciones. En el corpus de E/LE se utiliza: (a) mayoritariamente el adverbio de cantidad *muy* y (b) el sufijo superlativo *–ísimo,* así como los superlativos de los adjetivos *bien* y *mal*. Pese al alto uso de estos recursos, se observan mecanismos que corresponden a un nivel lingüístico inferior a B2. En relación al corpus de L1, se observa una elaboración de los procedimientos de evaluación más exhaustiva como era esperable.

El procedimiento de *expresión calificativa* consiste en una evaluación personal en la que el estudiante muestra su postura y va creando su propia imagen con la finalidad de influir en su interlocutor. La Tabla II muestra el uso recurrente de este procedimiento lo que nos lleva a plantear, de nuevo, la necesidad del estudiante por mostrar su propia reflexión e incidir en la elaboración de su *ethos* discursivo.

Finalmente, el procedimiento de la *inserción* se caracteriza por expresar una indeterminación o vaguedad con respecto a la expresión calificada. En comparación con los otros dos tipos de procedimientos de evaluación, la inserción se utiliza en menor medida en ambos corpus y, en el análisis de los ejemplos, se han encontrado casos en los que el estudiante recurre al uso de procedimientos de tratamiento para expresar estas vaguedades.

7. CONCLUSIONES

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

La polifuncionalidad del lenguaje oral reafirma nuestra postura a la hora de valorar el discurso oral y, en concreto, el discurso oral académico como un tipo de lenguaje que posee sus propias normas, independientemente de la modalidad escrita. A partir de los ejemplos analizados, podemos realizar una serie de generalizaciones acerca del funcionamiento de los procedimientos de tratamiento y evaluación en el género textual de la PAO.

En primer lugar, se ha observado un uso irregular de los procedimientos de tratamiento de reformulación parafrástica y no parafrástica en la sección analizada. Este hecho nos lleva a concluir que: (a) el estudiante norteamericano carece de los recursos formales tanto en L1 como en L2 para reformular y parafrasear y (b) los procedimientos de tratamiento no funcionan de la misma manera en la modalidad oral y escrita. Por tanto, ante esta circunstancia, se cree necesario ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para que sepa hacer un uso más apropiado de los conectores que están vinculados a la reformulación.

En lo que respecta a los procedimientos de tratamiento, los ejemplos analizados reflejan una falta de interés por parte del estudiante por construir su *ethos* académico tanto en ELE como en L1. El estudiante no se involucra lo suficiente a la hora de querer transmitir su punto de vista de una forma acorde al lenguaje académico y tampoco presta atención a la organización formal de su discurso oral. En contraposición, el estudiante estadounidense se vale de numerosos procedimientos de evaluación lo que nos hace considerarlo como una forma mediante la cual el emisor pretende crear un vínculo interpersonal con su público. En este sentido el estudiante sí se involucra más en la elaboración individual de su *ethos*.

En último lugar, se ha observado que existen ciertos fenómenos de reformulación que poseen rasgos de otro tipo de procedimientos, ya sean de verbalización o de evaluación. Esta apreciación nos lleva a concluir que los procedimientos de producción oral no son clases independientes sino que pueden surgir fenómenos o procedimientos mixtos que serían de interés para futuros estudios. Asimismo continuar el estudio de los procedimientos de producción oral sería de gran utilidad en otras secciones, tanto en el género de la PAO como en otros géneros orales académicos.

NOTAS

1 En: Villar (2013: 34)
2 En: Estrada (2008: 47)
3 Siguiendo el modelo de estructura global de la PAO establecido por Villar (2013).
4 En: Robles, F. (2014: 212)
5 Autores como García Negroni (2009); Rossari (1994), parte establecida por E. Roulet (1987); Fuentes (1993); Cortés (2000); Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Portolés (2001) han aportado otras clasificaciones.
6 Gülich y Kotschi resumieron de la siguiente manera el proceso de formulación: Expresión de referencia + marcador(es) + expresión de tratamiento.
7 Traducción y adaptación de realizada por Guimar Ciapuscio y Paula Mahler de Gülich y Kotschi (1995) *Discourse production in oral communication*.
8 Estructura bipartita: expresión calificada + expresión calificadora

9 En el corpus E/LE, las grabaciones se realizaron en las asignaturas: España contemporánea y Español para la empresa y, en el corpus L1, inglés, las asignaturas fueron: *European cinema y European studies.*
10 Corpus de E/LE: ELE.1: La Falange española en *Historia contemporánea*; ELE.2: Experiencia familiar durante la Guerra Civil española en *Historia contemporánea*; ELE.3: Empresa Camper en *Español para la empresa*; ELE.4: Experiencia personal en España 1 en *Español para la empresa*; ELE.4: Experiencia personal en España 1 en *Español para la empresa;* ELE.5: Experiencia personal en España 2 en *Español para la empresa.* Corpus de L1: L1.1: *Princesas* en *European cinema;* L1.2: *Jamón, Jamón* en *European cinema;* L1.3: *This is England* en *European cinema;* L1.4: England en *European studies*; L1.5: England en *European studies.*
11 La letra *a* corresponde al fenómeno de *paráfrasis de ampliación de información.*

Referencias bibliográficas

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

Alcalá, Y. (2009). Construcción discontinua del discurso en alemán como lengua materna: aspectos de la relación entre procedimientos de verbalización y de referencia. *Revista de Filología Alemana*, vol. 17 pp.159-181.

Briz Gómez A. y Grupo Val.Es.Co (Eds.) (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*. Barcelona: Ariel Practicum.

Ciapuscio G. (2007). Acciones de calificación en conferencias de divulgación científica. *Delimitaciones y transgresiones en el discurso oral. Nuevos enfoques del análisis conversacional. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 5, nº 1 (9) pp. 59 – 75.

Estrada, A. (2008). ¡Pero si yo estudié…! discurso académico y fracaso estudiantil en el examen final oral. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, vol. 29, (1) pp. 46-55.

Garcés, M.P. (2003). Los marcadores de recapitulación y de reconsideración en el discurso. *Revista de Investigación Lingüística*. Vol. 6 (1), pp. 111-141.

García, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, vol. 41, (66) p. 5-31.

García Negroni (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y *ethos* discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, vol. 44 (1), pp. 46-56

Gülich E. y Kotschi T. (1995). Discourse production in oral communication. A study based on French. *Aspects of oral communication. Research in Text Theory*, vol. 21 pp. 30 – 66.

Marinkovich, J. y Córdova, A. (2014) La escritura en la universidad: objeto de estudio, método y discursos. *Revista Signos*, vol.47, 84

Robles I Sabater, F. (2014). Estructura informativa y reformulación: los recapitulativos kurz gesagt y mit einem Wort. *Revista de Filología Alemana,* vol. 22, pp. 207-226.

Villar, C. (2013). *Las presentaciones académicas orales en ELE de estudiantes alemanes: Un análisis macrotextual, discursivo y contextual del género en nativos y no nativos*. (Tesis de maestría). Universidad Nebrija

Zareva, A. (2009). Lexical composition of effective L1 and L2 students' academic presentations. *Journal of Applied Linguistics*, vol. 6 (1) pp.91-110.

ANÁLISIS DE LA SUPERESTRUCTURA DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES ESTADOUNIDENSES HABLANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

Daniel Villar Chicote
Universidad Antonio de Nebrija
dvillar@nebrija.es

RESUMEN
En este estudio analizamos la escritura académica producida en español por estudiantes estadounidenses hablantes de español como lengua de herencia con el propósito de determinar si los errores en la estructuración de sus escritos pueden atribuirse a la instrucción recibida en los Estados Unidos sobre las características del texto expositivo. Para ello, caracterizamos la superestructura escrita expositiva realizada por este grupo y la comparamos con las producciones realizadas por sus compatriotas estadounidenses en el mismo tipo de textos. A su vez, aplicamos un cuestionario sociolingüístico para determinar el grado de conocimiento teórico y la formación académica recibida sobre este particular. Los resultados del estudio revelan que puede existir relación entre el número de participantes que admiten desconocer las características del texto expositivo en cada uno de los grupos estudiados y el de aquellos que comenten errores en la estructuración de los textos analizados.

Palabras clave: hablantes de herencia escritura académica texto expositivo superestructura

ABSTRACT
In this research we analyze academic writing in Spanish produced by American students speaking Spanish as heritage language in order to determine if the errors in the structuring of his writings can be attributed to the instruction received in the United States on the characteristics of expository text. For this, we characterize the narrative superstructure written by this group and compare it with the productions made by fellow Americans in the same type of texts. In turn, we apply a sociolinguistic questionnaire to determine the degree of theoretical knowledge and academic training received in this regard. The results of the study reveal that there may be link between the number of participants allowed to ignore the characteristics of expository text in each of the groups studied and those who make mistakes in structuring the texts analyzed.

Keywords: heritage speakers expository text academic writing superstructure

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1.INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre las características sociolingüísticas y el nivel de competencia en español de la comunidad hispana en los Estados Unidos (en adelante HER) está suscitando un interés creciente en la comunidad científica. En el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija en Madrid (en adelante CEHI) se matriculan anualmente estudiantes HER que desean recibir clases de lengua y cultura española. Según nuestra experiencia docente, estos alumnos presentan cierto desequilibrio entre su nivel de destreza en la lengua hablada, más desarrollada, y la lengua escrita, menos desarrollada. Está cuestión ya ha sido descrita por algunos autores como Valdés (1998) y Schwartz (2005), entre otros. Si tenemos en cuenta la importancia que las universidades norteamericanas conceden al desarrollo de la escritura (Carlino, 2005), consideramos necesario abordar esta cuestión.

Paralelamente, surgen ciertos interrogantes sobre el origen de este problema. Como profesores de Lengua y Cultura nos preguntamos si esta descompensación puede deberse al desuso del español en ámbitos formales o académicos o bien a deficiencias en la instrucción escolar. En este último caso nos preguntamos si estas deficiencias afectan exclusivamente a los HER o existen también entre los alumnos estadounidenses angloparlantes.

Basándonos en estas consideraciones, decidimos analizar las producciones escritas de los estudiantes HER del CEHI y contrastarlas con las mismas producciones de sus compañeros estadounidenses escritas tanto en inglés como en español. Con el fin de acotar el campo de estudio, determinamos analizar la superestructura de los textos expositivos que producen en sus clases de Cultura, en concreto, las reseñas o comentarios de las obras de arte. A partir de este análisis, podremos sugerir algunas conclusiones al respecto.

2.FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado empezaremos abordando cuestiones teóricas referidas al español en los Estados Unidos (en adelante EE.UU) como lengua de herencia. Posteriormente, analizaremos el concepto y las características del texto expositivo, el cual constituye el objeto central de la fase empírica de la investigación.

2.1. El español en los EE.UU como lengua de herencia

Los estudios realizados sobre las lenguas de herencia a nivel global, y sobre la lengua de herencia de la población hispana de los EE.UU en particular, no muestran un consenso sobre la definición que deberíamos dar a este concepto. Para Krashen, Tse y McQuillan (1998) la lengua de herencia es aquella que se habla en un contexto en el cual no es la preponderante, suele usarse en el ámbito familiar y tiende a abandonarse en el académico o profesional. Según Valdés (2001) podemos considerar hablante de herencia al

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

individuo que se ha criado en un hogar donde se habla una lengua distinta a la del país en el cual vive y es bilingüe.

Para otros autores el concepto es mucho más complejo. Así, Carreira (2004) sostiene que no se puede dar una única definición, ya que las características de un hablante de herencia pueden cambiar frente a otro. Para esta autora, tales características dependen de las condiciones sociodemográficas y culturales en las que vive este individuo.

A tenor de estas investigaciones, podemos sugerir que parece arriesgado asociar la etiqueta "hablante de herencia" a un determinado nivel de dominio lingüístico. Así como también parece difícil diagnosticar el nivel de dominio de estos individuos siguiendo los mismos parámetros que se utilizan para los que quieren aprender una L2. No obstante, para seleccionar la muestra de participantes debemos guiarnos por un criterio homogéneo respecto a la consideración de hablante de herencia. Para ello, hemos decidido basarnos en la referida definición de Valdés (2001) y, a efectos de nuestro estudio, consideramos hablantes de herencia a aquellos individuos cuya lengua materna es el español, pero han sido escolarizados en los EE.UU desde niños y han recibido formación académica en inglés, por lo que son más o menos bilingües y pueden utilizar las dos lenguas.

Dado que los HER reciben la instrucción escolar en inglés tienen dificultades para adquirir el español académico, especialmente la escritura académica. Por esta razón, los estudios que abordan esta problemática son abundantes (Silva Corvalán, 1994; Valdés, 1998; Potowsky, 2005; Montrul, 2010). Sin embargo, se centran principalmente en aspectos gramaticales, léxicos o de norma, pero no prestan la misma atención a la superestructura textual expositiva, la cual constituye el objeto de nuestra investigación. En el siguiente punto, exponemos las bases teóricas de esta cuestión.

2.2 Concepto y características del texto expositivo

En este subapartado abordamos, en primer lugar, algunas cuestiones sobre el concepto y las características de texto y género. Posteriormente, en un segundo subapartado, repasamos algunos estudios que caracterizan el texto expositivo.

2.2.1 El texto y el género

Entre los autores que estudian la caracterización del texto se encuentra Van Dijk (1992). Según este autor, únicamente se podrá llamar texto a la oración que tenga una macroestructura: esto es, una estructura textual global que da significado al texto. Además, el texto se compone de la superestructura y la microestructura. Según Beaugrande y Dressler (1997) la textualidad se compone de siete rasgos fundamentales: cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad. En la década de los 80 surge una corriente que

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

analiza el texto partiendo de los procesos de producción y comprensión que el emisor activa en su ejecución. Esta visión del texto como proceso debe mucho a los postulados de los autores arriba citados (Beaugrande y Dressler, 1981; Van Dijk y Kintsch, 1983). Según este enfoque, el individuo que produce un texto tiene que activar varios sistemas de conocimientos interrelacionados: el enciclopédico, el lingüístico, el interrelacional-situacional y el conocimiento sobre las clases de géneros o textos. Según Bereiter y Scardamalia (1987) hay una serie de procesos cognitivos que intervienen en la elaboración de un texto y que están condicionados por el nivel de competencia del escritor. Según estos estudiosos, no se puede esperar que un escritor inexperto produzca un texto en las mismas condiciones que un experto. En esta línea se encuentran los estudios de Flower y Hayes (1998). Estos autores establecen que en la elaboración de un texto hay tres procesos operativos que el escritor pone en marcha en mayor o menor medida en función de su experiencia y el entorno de ejecución de la tarea: la planificación, la traducción y la revisión. Estos supuestos son importantes por cuanto se puede inferir que los exámenes de desarrollo escrito, condicionados por el contexto, ofrecerán un nivel de escritura diferente a los trabajos libres (Argüelles, 2004; Carlino, 2005).

Por otra parte, la elaboración de un texto se inicia a partir de la adaptación de un tipo de género. Por lo tanto, la producción de un determinado texto estará condicionada por las posibilidades o imposibilidades previstas por el género en el cual se inscribe (Miranda, 2012)[1]. Para Swales (1990) el género sigue una estructura esquemática y unas reglas lingüísticas y léxico-gramaticales específicas de cada discurso que permiten a los usuarios del lenguaje reconocer intuitivamente los distintos tipos de géneros. Bathia (2004) establece que un género puede compartir con otros ciertas convenciones retóricas y características lingüísticas, pero pueden diferir en el contexto de uso. Por lo tanto, las producciones escritas que se realizan en el aula pueden pertenecer a géneros diferentes, dependiendo del contexto, la situación, el tema o el tipo de tarea que se pida realizar al alumno. Esta circunstancia debe influir en las actuaciones didácticas que se realicen sobre este particular, ya que, según los estudios aquí expuestos, en el proceso de escritura uno de los factores constituyentes es la propia instrucción recibida sobre del género o el texto producido (Beaugrande y Dressler, 1981; Van Dijk y Kintsch, 1983). Por lo que respecta a los objetivos de nuestro estudio, es de especial interés centrarnos en la caracterización de un tipo de texto habitual en el contexto académico: el texto expositivo. En relación con este aspecto, expondremos a continuación algunos estudios que han analizado esta tipología textual.

2.2.2 Características del texto expositivo

Entre los autores que han estudiado este tema nos encontramos con Graesser y Goodman (1985), para éstos existen una serie de convenciones que configuran una superestructura prototípica para el texto expositivo. Según sus

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

concepciones, el texto expositivo se caracteriza por centrar el tema al proveer, en el primer pasaje del texto, los elementos globales que se van a tratar. Posteriormente, esos elementos son desarrollados en párrafos. Los párrafos son el vehículo de expansión y jerarquización de la información del texto expositivo. Otro autor que ha estudiado las características del texto expositivo es Adam (1992). Según este investigador, el objetivo del texto expositivo es hacer comprender al receptor una cuestión referida. Para ello, el emisor emplea una serie de técnicas de síntesis y análisis articuladas a través de una secuencia de partes textuales: introducción, desarrollo y conclusión. Asimismo, este autor sostiene que los textos se clasifican en función de una organización de partes relacionadas con cada tipo de texto. De este modo, el texto expositivo se caracteriza por adoptar una estructura prototípica formada por una serie de segmentos expositivos. Esta secuenciación implica la adopción de una organización textual ordenada.

Según Calsamiglia y Tusón (1999) el texto expositivo se caracteriza por ser un modo de organización del discurso en el cual la explicación juega un papel esencial. Según éstos, el discurso del texto expositivo debe estar orientado a proporcionar información. Para ello se hace necesario centrar el tema en un objetivo que guía la exposición dentro de un sistema. Sobre cómo debe ser el sistema que articule esta información debemos citar a Argüelles (2004). Esta autora retoma la caracterización de la estructura básica del texto expositivo realizada por Graesser y Goodman (1985) y establece que el modelo referido por estos autores tiene una concepción piramidal, ya que, según éstos, el texto concluye al finalizar el desarrollo del último aspecto tratado en el escrito. Sin embargo, y en relación con los postulados de Adam (1992), esta autora cree que otros cierres posibles otorgan calidad y claridad a la exposición de la información textual. En este punto, sugiere una estructura romboidal (o de pirámide invertida) en la que el texto no solamente se introduce y se desarrolla, sino que también concluye con un apartado específico para tal propósito (conclusión).

Basándonos en estas concepciones, podemos sugerir que, en el aula en general, los dos tipos de textos escritos expositivos más recurrentes en cuanto a la producción, es decir los exámenes y los trabajos, constituyen dos realidades equivalentes desde la óptica lingüístico-discursiva. Sin embargo, ya hemos visto que, aunque ambos comparten el mismo contexto (el aula), las condiciones particulares en las que se realiza cada una de estas tareas pueden afectar de forma independiente a su producción. Por lo tanto, uno de los objetivos de los programas educativos centrados en el desarrollo de la destreza escrita debe ser explicar las características del género, de modo que los textos expositivos respondan a su superestructura prototípica sin que los contextos de ejecución de la tarea modifiquen este aspecto. Por esta razón, en nuestro estudio pretendemos analizar la superestructura textual y, a su vez, comprobar la instrucción recibida por los participantes sobre este particular.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

3.OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este estudio es caracterizar la superestructura de los textos expositivos producidos por los estudiantes HER a partir de las similitudes encontradas entre los diferentes textos analizados.

Además, se establecen los siguientes objetivos secundarios:

-Analizar la superestructura de las reseñas de arte escritas en español de los alumnos HER y los alumnos estadounidenses angloparlantes (L1) en la asignatura de *Arte y Civilización*. Así como analizar este tipo de producciones realizadas en inglés por los alumnos estadounidenses angloparlantes (L1) en la asignatura *Spanish Art.*

-Contrastar las producciones escritas en español de los alumnos HER con las de sus compañeros angloparlantes (L1) en inglés y español y establecer las similitudes y diferencias respecto a las características de la superestructura del texto.

-Analizar la superestructura de los comentarios de obras de arte producidas por expertos en la materia de Historia de Arte en un contexto pedagógico y validar la herramienta diseñada para la extracción de datos.

-Diseñar y aplicar un cuestionario sobre aspectos sociológicos y formación académica en textos escritos por los alumnos HER del CEHI. Así como diseñar y aplicar un cuestionario sobre formación académica en textos escritos a los alumnos estadounidenses angloparlantes (L1).

Estos objetivos surgen de las siguientes preguntas que articulan nuestra investigación:

-¿Cómo afectan el nivel de conocimiento teórico y la formación académica sobre las características del género de escritura a la elaboración de la superestructura del texto expositivo de los estudiantes HER?

-¿Cómo afectan el nivel de conocimiento teórico y la formación sobre las características del género de escritura académica a la elaboración de la superestructura del texto expositivo de los estudiantes estadounidenses hablantes de inglés como L1 en textos escritos en inglés y en español?

4.DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca en el tipo exploratorio y descriptivo. Debido a su naturaleza no presenta una hipótesis de partida que quedará establecida en las conclusiones.

El análisis de los datos se realizó mediante una técnica mixta: por una parte se computaron las producciones asociadas a los segmentos textuales de la superestructura del texto. Por otra parte, se comentaron los datos y las características de los textos analizados. Asimismo, se aplicó un cuestionario a cada uno de los participantes y, posteriormente, se comentaron los datos extraídos.

Por lo tanto, para la realización del estudio utilizamos dos herramientas: un cuestionario estructurado que tuvo como objetivo conocer el nivel de

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

conocimiento teórico y la formación académica sobre las características del texto expositivo, así como el lugar de nacimiento y la lengua materna y de escolarización de los informantes; también utilizamos una tabla para computar los segmentos textuales asociados a cada apartado de la superestructura del texto expositivo producidos en los escritos analizados. Esta herramienta (tabla I) fue diseñada tomando como modelo la caracterización de la reseña crítica elaborada por Ferrari (2005).

Con el propósito de dar validez a la herramienta, decidimos utilizarla para analizar 22 comentarios de obras artísticas realizados por profesionales en la materia de Historia del Arte. Todos los textos estudiados pertenecían a la tipología textual expositiva. Una vez fueron analizados los comentarios se pudo comprobar que respondían a la caracterización hecha por Ferrari (2005) por lo que decidimos utilizar la herramienta para extraer los datos de las muestras escritas. El diseño quedó establecido como se puede ver a continuación:

SUPERESTRUCTURA (adaptado de Ferrari,2005)
A.-INTRODUCCIÓN
1.-Contextualización de la fuente: *Contexto histórico/cultural, identificación o definición de la obra, identificación del estilo*
2.-Formulación de los objetivos de la fuente: *Función de la obra*
3.-Identificación del autor o destinatario: *Autoría o destinatarios de la obra*
4.-Primera evaluación global: *Repercusión de la obra o el estilo de la obra*
B.-DESARROLLO
5.-Descripción de la fuente: *Explicación de las características formales, desarrollo histórico de la obra*
6.-Comentario crítico de la fuente: *Análisis y/o valoración crítica de los elementos formales, del estilo o de la estética de la obra, relación con otras fuentes*
C.-CONCLUSIÓN
7.-Evaluación general de la fuente: *Referencias al estilo, impacto y valoración de la obra*
8.-Verificación de los objetivos de la fuente: *Cumple o no con la función atribuida*
9.-Aportes a la disciplina de la fuente

Tabla I. Indicadores para el cómputo de los elementos de la superestructura del texto.

En el estudio participaron un total de 40 estudiantes. Todos ellos matriculados en el CEHI de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. La muestra quedó dividida en tres grupos: el grupo 1 formado por 15 alumnos matriculados en la asignatura *Arte y Civilización* (textos escritos y contenido impartido exclusivamente en español para un nivel de dominio lingüístico B2.2, C.1 y C.2). Todos ellos viven en los EE.UU y son HER prototípicos (según las

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

definición proporcionada por Valdés, 2001); el grupo 2 formado por 10 alumnos estadounidenses matriculados en la asignatura *Arte y Civilización* (textos escritos y contenido impartido exclusivamente en español para un nivel de dominio B2.2, C.1 y C.2). La lengua materna y de instrucción de todos estos alumnos es el inglés; el grupo 3 formado por 15 alumnos estadounidenses angloparlantes matriculados en la asignatura *Spanish Art* (textos escritos y contenido impartido exclusivamente en inglés). La lengua materna y de instrucción de estos alumnos es el inglés.

En total se analizaron 90 producciones escritas. En concreto, 50 exámenes de desarrollo escrito producidos para la clase de *Arte y Civilización* (grupos 1 y 2): un examen parcial y un examen final. También analizamos un ensayo libre por alumno (en total 25) que pudieron realizar a lo largo del mencionado curso. En el caso del grupo 3 únicamente estudiamos el examen parcial de la asignatura *Spanish Art* (en total 15 textos). En todos los escritos se pidió a los participantes que realizaran el comentario de una obra artística y que explicaran el tema de la obra a partir de su descripción, estilo y características artísticas, por lo que podemos considerar que todas las producciones objeto de estudio eran textos expositivos (según las definiciones de Graesser y Goodman, 1985 y Adam, 1992). Por otro lado, en ningún momento del curso los participantes recibieron formación sobre cómo escribir un texto expositivo.

5.RESULTADOS DEL ESTUDIO

A continuación, ofrecemos los resultados de los cuestionarios sociolingüísticos. En la siguiente tabla podemos cotejar los datos ofrecidos por los tres grupos objeto de estudio:

ITEMS	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
¿Sabes qué es un texto expositivo? NO	67%	60%	60%
¿Sabes qué es un texto expositivo? SÍ	33%	40%	40%
Nunca he recibido formación sobre las características del texto expositivo	33%	40%	53%
No recuerdo si he recibido formación	40%	__	__
He recibido formación en la escuela	7%	20%	27%
He recibido formación en la universidad	7%	30%	13%
He recibido formación en la escuela y en la universidad	13%	10%	7%

Tabla II. Nivel de conocimiento teórico y formación académica sobre el texto expositivo

A tenor de los datos ofrecidos podemos comprobar que una amplia mayoría de los participantes no saben qué es un texto expositivo. Si unimos

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

los tres grupos estudiados esta situación se presenta en un 62% de la muestra.

Respecto a la formación académica recibida en los EE.UU sobre esta cuestión, también vemos que, en general, los participantes admiten de forma mayoritaria que no han recibido instrucción sobre cómo redactar un texto expositivo. Si consideramos de forma global los tres grupos vemos que el 58% de los participantes admiten no haber recibido formación, o no recuerdan si la han recibido.

A continuación, mostramos los resultados del análisis de las producciones escritas. En este caso, ofrecemos una tabla con los datos totales de los tres grupos. Tales datos hacen referencia a las producciones consideradas correctas desde el punto de vista de la elaboración de la estructura básica del texto expositivo, según la herramienta utilizada para la extracción de datos.

ESCRITOS	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Texto 1: Examen parcial	53%	40%	13%
Texto 2: Examen final	27%	20%	_____
Texto 3: Ensayo	73%	90%	_____

Tabla III. Nivel de corrección en la elaboración de la superestructura del texto expositivo.

Los datos ofrecidos en la tabla muestran una tendencia generalizada en los tres grupos a estructurar incorrectamente el texto expositivo en los exámenes de desarrollo. No obstante, lo más relevante para nuestra investigación es comprobar cómo hay una gran diferencia en la forma de elaborar la superestructura en los dos tipos de textos estudiados. La superestructura expositiva de los ensayos analizados (grupos 1 y 2) se aproxima mucho a las características previstas en nuestra herramienta de extracción de datos, mientras que los exámenes de desarrollo escrito, en general, se alejan de esa superestructura prevista en los tres grupos.

Con estos datos podemos ofrecer las conclusiones de nuestro estudio.

6 CONCLUSIONES

Para empezar este apartado empezaremos por dar respuesta a las preguntas formuladas para la investigación. En la primera pregunta nos planteamos cómo afectan el conocimiento teórico y la formación académica sobre las características del género de escritura a la elaboración de la superestructura del texto expositivo de los estudiantes HER: en este caso sugerimos que puede existir una correspondencia entre el porcentaje de casos que admiten desconocer las características del texto expositivo, un 67%, y el

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

número total de textos con errores en la elaboración de la superestructura, en el caso concreto de los exámenes de desarrollo escrito un 60% entre los dos tipos de texto.

En la segunda pregunta nos planteamos cómo afectan el conocimiento teórico y la formación académica sobre las características del género de escritura a la elaboración de la superestructura del texto expositivo de los estudiantes estadounidenses hablantes de inglés como L1 en textos escritos en español y en inglés: por lo que respecta al grupo 2, donde como se recordará se analizan textos escritos en español, se puede sugerir que existe una correspondencia entre el 60% de participantes que reconocen desconcer las características del texto expositivo y el 70% que muestran errores en la elaboración de la superestructura en los exámenes de desarrollo. En cuanto al grupo 3, donde se analizan exclusivamente textos escritos en inglés, también parece existir una correspondencia entre el 60% de participantes que constatan desconocimiento del texto expositivo y el 87% de textos con errores en la elaboración de la superestructura del examen de desarrollo.

Los resultados de la investigación no muestran diferencias relevantes entre los tres grupos y parecen corroborar las teorías de algunos autores como Bereiter y Scardamalia, 1987 o Flower y Hayes, 1998, según los cuales los procesos en la elaboración de los textos escritos influyen en el resultado del producto final. En este caso, parece que la formación académica recibida en los EE.UU sobre las características del género en escritura muestra ciertas debilidades, de tal manera que los alumnos realizan correctamente los ensayos escritos, pero no conceptúan el examen de desarrollo como un tipo de texto expositivo, de ahí el alto porcentaje de error en este tipo de texto. Este hecho coincide con los postulados de autores como Argüelles, 2004 o Carlino, 2005.

Como comentábamos en el capítulo 4 estas conclusiones deben ser interpretadas como hipótesis de partida para futuras investigaciones. También es conveniente tener en cuenta una serie de limitaciones intrínsecas a la naturaleza de la investigación. La primera es que la muestra utilizada es muy pequeña. Por lo tanto, el margen de error es muy amplio. La segunda limitación obedece a la calidad de la composición que los participantes de los grupos 1 y 2 mostraron en el texto 2, es decir, el examen final de la asignatura *Arte y Civilización.* En este caso, los alumnos optaron por desarrollar con más calidad otra pregunta del examen, por lo que la muestra no reunía calidad suficiente para la óptima extracción de los datos.

Por lo tanto, para futuras líneas de investigación proponemos un estudio empírico con más muestra que permita reducir el margen de error. También proponemos un estudio con una metodología que valide la hipótesis establecida en la conclusiones y, por último, estimamos conveniente diseñar una propuesta didáctica en español con contenidos de Historia del Arte en la que se instruya al alumno en las características del género de escritura académica y, en particular, en la elaboración de la superestructura del texto expositivo en los exámenes de desarrollo escrito. Estimamos que este aspecto servirá de ayuda a los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

NOTAS

[1] En Charadeu, P., Granato, L. y Shiro, M. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoaméricana Vervuert

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes: Récipt, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Argüelles, I. (2004). Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de ILE/IFE: la guía "BABAR" I*bérica*, 8 pp. 81-99

Bathia, V. K. (2004). *World of written discourse. A genre-based view*. London and New York: Continuum.

Beaugrande, R.A. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel Lingüística

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of writing composition*. New Jersey: L. Erlbaum Associates Publishers

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel Lingüística

Carlino, P. (2005). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf (último acceso 19/11/2013)

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

Charadeu, P., Granato L. y Shiro, M. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoaméricana Vervuert

Ferrari, L. (2005). ¿Cómo se escribe una reseña crítica?. En Vázquez G. *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos.* Madrid: Edinumen (pp. 29-44)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Flower, L. y Hayes, J. (1998). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. *Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida*. Buenos Aires.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Cambridge: Cambridge Academic Press.

Krashen, S., McQuillan, J. Tse, L. (1998). *Heritage language development.* Culver City, CA: Language Education Associates.

Montrul, S., 2010. Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers*. Second Language Research* 26(3) pp. 293–327

Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU*. Madrid: Arco Libros

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

Schwartz, A.M. (2005). Exploring differences and similarities in the writing strategies used by students in SNS courses. En y Lacorte M. y Ortiz López, L.A., 2005. *Contactos y contextos lingüísticos: El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas.* Madrid: Lingüística Iberoamericana pp 323-333

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valdés G. (1998). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. *Stanford University.*

Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En Peyton, J. Ranard, J., McGinnis, Heritage Languages in America: Preserving a natural resource. McHenry, IL / Washington D.C: Delta Systems / Center for Applied Linguistics, pp. 37-80

Van Dijk, T. (1992). *Cognición, discurso e interacción.* Contexto

LA INTERLENGUA ESPAÑOLA DE ESTUDIANTES EGIPCIOS. EL USO DEL ARTÍCULO DETERMINADO Y LA CONCORDANCIA DE GÉNERO.

Marta Vilosa Sánchez
Instituto Cervantes de Alejandría
martavilosa@gmail.com

RESUMEN
El uso del artículo constituye uno de los puntos gramaticales complejos al que se enfrenta el estudiante de español (ELE) en el proceso de aprendizaje, sobre todo cuando en su lengua materna (LM), el árabe, esta partícula no explicita el género como en español. En este estudio preliminar a un futuro trabajo de tesis, se investiga, a partir de una prueba experimental, el papel de la LM en el proceso de adquisición del artículo, con el fin de comprobar si esta influye en los casos en que el género converge con el del español. Por último, investigaremos si influye el conocimiento de las segundas lenguas (L2); consideraremos únicamente el francés por ser una lengua que marca el género en los artículos.

Palabras clave: interlengua, artículo, lengua materna, segundas lenguas

ABSTRACT
One of the complex grammatical questions that the Spanish student has to deal with in the process of learning a language is the use of the article. Specially, when in the mother tongue of the students of the present study: Arabic, the article does not reflex the gender. In this study which is a previous work to a PhD research, through an experimental test it is observed what is the role of the mother tongue in the process of the acquisition of the article in the cases where gender converge . Last but not the least, it is consider the role of the Second language; taking into consideration French since in this language the article also has a gender mark.

Keywords: interlanguage, article, mother tongue, second languages

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición del artículo por parte de estudiantes arabófonos, presenta una serie de dificultades debido a que: (i) en la lengua materna (LM) disponen de una sola forma para marcar la determinación[1] y ésta es válida para los sustantivos masculinos y femeninos en singular o plural; (ii) la formación del género difiere del español: el masculino no tiene ninguna marca en particular y el femenino tiene tres terminaciones. Otras palabras femeninas no poseen terminación en particular. Lo que interesa destacar es que el género en árabe no siempre coincide con el género de las palabras en español, la lengua objeto (LO) y por otra parte, tanto las palabras animadas con género biológico como las palabras inanimadas se marcan con la misma terminación.[2] Los estudiantes egipcios producen frases del tipo: **el península del Sinaí*, utilizan el artículo masculino incluso cuando la palabra es femenina en su LM. Aparecen casos en que sustantivos animados terminados en -o ó -a, cuando se corresponde con el masculino y el femenino respectivamente, tampoco siguen la concordancia con el género del artículo. Como no está claro si estos datos de producción se corresponden con datos de competencia y comprensión, hemos llevado un estudio dirigido a investigar las características del artículo de esta interlengua (IL). En concreto, se ha pasado un cuestionario sobre la experiencia lingüística previa y una prueba experimental de juicios de aceptabilidad a estudiantes del Instituto Cervantes de Alejandría (ICA) y a un grupo de control de hispanohablantes para comparar los resultados. Por falta de espacio no nos adentramos en las teorías debatidas sobre el papel de la LM y las L2 pero queremos mencionar que

> Si los que aprenden una L2 internalizan y proyectan en su interlengua una gramática que va más allá de los datos del aducto de esa L2 en aspectos relevantes, podría ser que fuera su gramática de la L1, más que la GU, la que les permitiera alcanzar ese conocimiento (Baralo 2009:3).

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con esta prueba y los datos del cuestionario, se intenta responder a las preguntas siguientes: (1) ¿Prefieren los hablantes de árabe el género de la palabra en su LM cuando asignan género a la palabra equivalente del español, independientemente de que en su LM exista una sola forma de artículo? (2) Dado que los estudiantes recurren al conocimiento de su L2[3] (el francés o inglés) y al relacionarla tipológicamente como más cercana a la LO pueden identificar el género con el del francés? (3) ¿Influye el nivel de español? Es decir, ¿tienen más problemas los principiantes en el uso de la concordancia de género del sustantivo por haber estado expuestos a menos input? Este estudio intenta dar respuesta a dichas preguntas con el fin de profundizar en el proceso de adquisición de la L3 y entender el papel e influencia de la LM y

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

L2 en este proceso. Esto nos permitirá hacer una contribución a los estudios de adquisición del español y cooperar en la labor del docente de ELE.

3. METODOLOGÍA

El estudio se ha llevado a cabo en Alejandría, Egipto, y el número total de participantes ha sido: 10 de nivel A1.2 y 6 de B1.2. Los cursos de español son de 30 horas, se dan seis horas semanales distribuidas en tres días y cada sesión es de dos horas de clase. Los participantes escogidos para el estudio son egipcios de LM árabe egipcio, de entre 19 y 40 años, estudiantes universitarios o trabajadores. Con el fin de investigar cuáles son las características de la IL del español en diferentes estadios y cómo puede influir el nivel de su L2, escogimos dos niveles diferentes de español que pudieran actuar de variable independiente. Por lo que se refiere al grupo de control, los hablantes de español como LM, constaba de 6 personas españolas residentes en Alejandría.

En una sesión de clase distribuimos un cuestionario[4] en el que debían proporcionar datos sobre aspectos relativos a su LM, y L2. Este cuestionario nos ha facilitado la información de su LM, y qué L2 tienen, la mayoría el inglés, que es la L2 que se estudia en las escuelas públicas, otros el francés si han asistido a escuelas privadas. La prueba experimental consta de 30 ítems de los cuales 12 son sobre la concordancia de género del artículo[5] y otros 12 ítems distractores que tratan el orden de los adjetivos, estos últimos van dirigidos a distraer al informante para que no se concentre en el problema que se está evaluando y conteste a las respuestas de la forma más natural posible. El informante debe hacer un juicio de valor de gramaticalidad señalando uno de los cuatro emoticonos que se le proporcionan en función de si el ítem podía considerarse excelente, bien, mal o muy mal. Mostramos en las siguientes tablas algunas frases de la prueba, las siglas corresponden a las abreviaciones de: M masculino, F femenino, A animado, N no animado, T transparente u opaco. Así por ejemplo: MMAT significa determinante masculino, seguido de sustantivo masculino, animado, de género transparente: el niño.

CÓDIGO	GRAMATICAL	CÓDIGO	AGRAMATICAL
MMAT	PA1 EL NIÑO JUEGA CON LA PELOTA (FFAT)	*MFAT	*EL AMIGA DE MI HERMANO PASEA POR EL PARQUE
MMAO	PA3 HABLA CON EL ESTUDIANTE	*MFAO	*BAILA CON EL MUJER
MMNT	PA12 EL LIBRO ESTÁ EN LA ESTANTERÍA	*MFNT	*EL CASA ES DE MADERA
MMNO	PA16 PON ESTO EN EL CAJÓN	*MFNO	*CREO QUE ESTÁ EN EL HABITACIÓN

Tabla I Items con artículos masculinos que concuerdan en género con el árabe

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

CÓDIGO	GRAMATICAL	CÓDIGO	AGRAMATICAL
MMNT	PA2O EL BOLSO ESTÁ HECHO A MANO.	*MFNT	*EL MESA ES DE PLÁSTICO
MMNO	PA25 PLANTA EL ÁRBOL EN EL JARDÍN	*MFNO	*SE TOCA EL NARIZ

Tabla II Items con artículos masculinos que no concuerdan en género en árabe

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Conocimiento lingüístico

Los resultados de las pruebas de conocimiento lingüístico fueron las siguientes: en el grupo de nivel inicial, es decir, de A1.2, el 6O% del grupo tiene el inglés como L2, es decir 6 de los 10 candidatos; y 4 candidatos tienen el francés como L2. Del nivel Intermedio B1.2, la mitad del grupo, 3 de los 6 candidatos tienen inglés como L2 y los otros 3 tienen francés.

4.2 Resultados prueba experimental:

Con el gráfico siguiente mostramos los resultados del grupo de control:

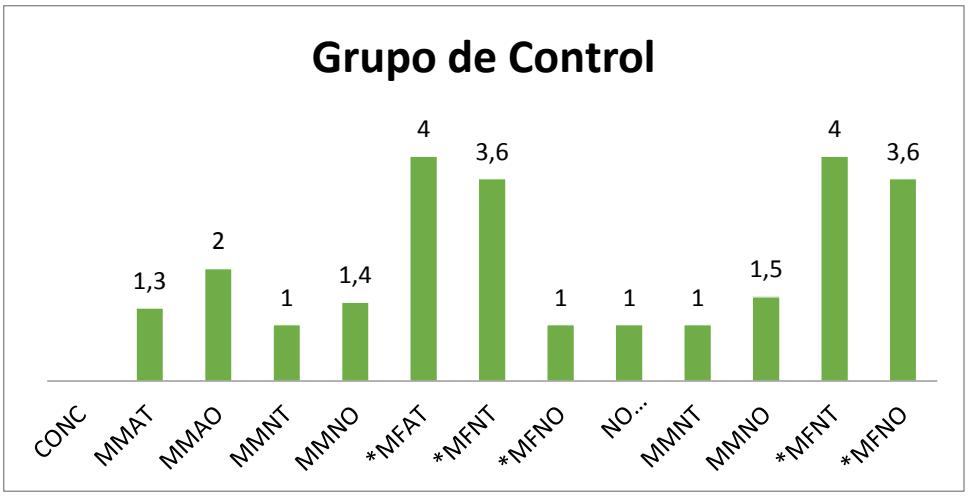


Figura 1. Promedio Grupo Control nativos hispanohablantes.

Como era de esperar el grupo de control respondió a la prueba experimental dando valor 1 a las frases gramaticalmente correctas en español y el valor 4 a las que eran agramaticales. Observamos que algún ítem gramatical como MMAO *Habla con el estudiante*, se ha valorado en algunos casos como inaceptable. Consideramos que puede ser causa de que se evalúen otros factores y no la gramaticalidad, como por ejemplo, si el ítem se corresponde al dibujo de la prueba[6]. Otro punto a destacar es que el candidato no marca el valor exacto, una de las causas puede ser que da más margen de aceptabilidad a ciertos items.

A continuación pasamos a analizar los resultados de dos estudiantes de nivel A2.1 que tienen francés como L2 (por falta de espacio no incluimos la gráfica). Los estudiantes de nivel inicial con L2 francés en algunos items parece que se apoyen en su L2 para determinar el género del artículo, por

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

ejemplo en los ítems MMNT *Pon esto en el cajón* en L2 el sustantivo cajón es masculino *tiroir.* Este sustantivo es también masculino en árabe, por lo que no queda claro si la transferencia se da a través de la LM como de la L2. En el ejemplo MMNO *El bolso está hecho a mano*, en francés el sustantivo bolso es también masculino, y en su LM es femenina, en este caso observamos que un estudiante evalúa el ítem con un 1, es decir como aceptable, y el segundo estudiante con un 3, es decir como inaceptable. En el primer caso, podemos intuir que el estudiante ha deducido el género gracias a su L2, o bien el hecho de ser un sustantivo transparente le ha ayudado a interpretar que el sustantivo es de género masculino. El segundo estudiante, en cambio, parece estar más influido por su LM. Marca este mismo ítem como inaceptable, puede ser porque transfiere el género de su LM y entiende que el sustantivo bolso es femenino como en árabe. Aunque tenemos que tener en cuenta que hay otros factores que se han podido activar, como el hecho que no conozcan el significado de la palabra o hayan juzgado el dibujo que acompañaba al ítem. A continuación observaremos el gráfico, creado a partir del promedio de 4 estudiantes con L2 inglés. A diferencia del gráfico anterior, estos estudiantes no se ven afectados por la L2, ya que en inglés el artículo y sustantivo carecen de marca de género**.**

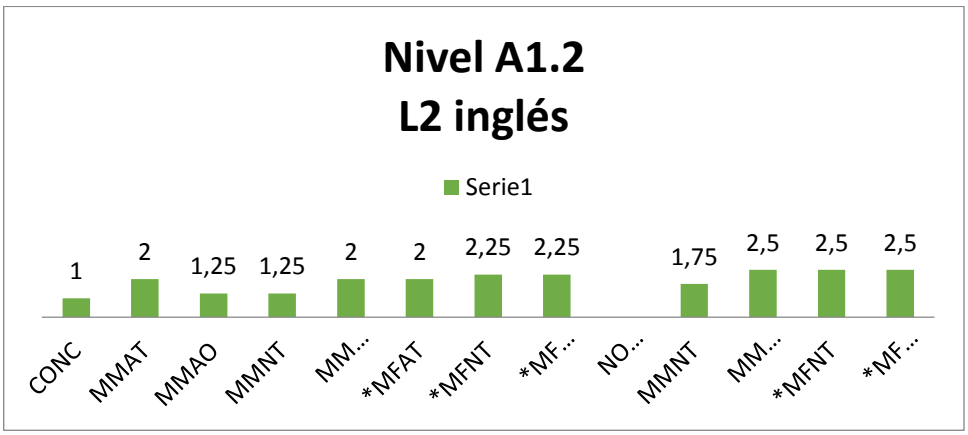


Figura 2. Nivel Inicial A2.1 L2 inglés

En este gráfico observamos cómo en los ítems que concuerdan en género con la LM, se evalúan como gramaticalmente aceptables, según estos resultados podemos intuir que el estudiante ha deducido el género a partir de su LM y que la marca de género transparente u opaco no parece aportar gran significado a la hora de evaluar el ítem, ya que tanto los ítems de género transparente como los de género opaco se marcan correctamente en casos que no se da la concordancia en género. Si nos detenemos en los ítems *MFAT **El amiga de mi hermano*, *MFAO **Baila con el mujer*, ítems que también concuerdan en género con la LM, los estudiantes aceptan el artículo masculino para sustantivos femeninos. Este hecho hace pensar que la LM ha tenido cierta influencia, en árabe existe una sola forma de artículo para el masculino y femenino. En consecuencia, el estudiante puede interpretar que en español la forma el sirve tanto para sustantivos femeninos como masculinos, y por esto

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

marca como aceptables frases como: MFNO * *Baila con el mujer.* Aunque no podemos afirmarlo de manera categórica primero por no proporcionar muestras muy numerosas y segundo porque los ítems en los que el género no converge con la LM como en MMNT, MMNO, *MFNO el estudiante los sigue marcando como aceptables. En conclusión, el estudiante de nivel inicial con L2 inglés tiende a aceptar todos los ítems independientemente de su gramaticalidad. Al ser un estudiante de nivel inicial es lógico pensar que no conoce todavía el género del vocabulario expuesto en las pruebas, por lo tanto activa diferentes estrategias, una la de su LM.

A continuación describimos los resultados del nivel intermedio:

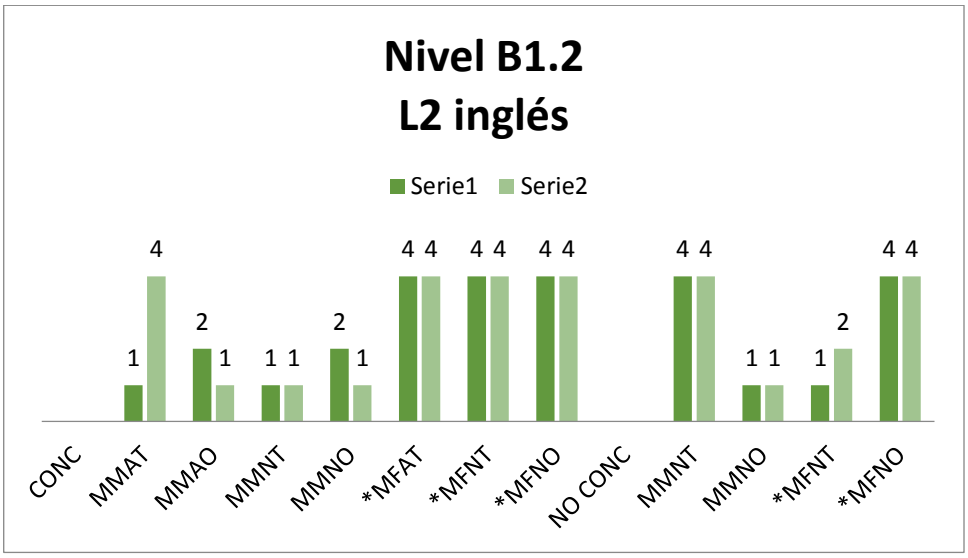


Figura 3. Nivel Intermedio L2 francés.

Grosso modo, lo primero que se observa es que una mayoría de ítems se marcan con el valor 4, es decir como inaceptables. Los ítems que concuerdan en género, se marcan entre los valores 1 y 2, menos en el primer caso dónde uno de los dos estudiantes marca el ítem con el valor 4. En estos casos puede ser que tanto la LM como la L2 hayan jugado un papel importante a la hora de decidir el género del sustantivo.

A diferencia del grupo inicial, este grupo marca como inaceptables los ítems que concuerdan en género con su lengua materna y francés, pero que se presentan en la prueba sin concordar MFAT, MFAO, MFNT. En este caso, parece ser que ni la L2 ni la LM, tienen un papel primordial en la transferencia, si lo tuvieran, se esperaría que estos ítems aparecieran evaluados entre el 1 y 2, en cambio aparecen en el número 4. Es más, el estudiante no vacila, sino que marca con seguridad la respuesta.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

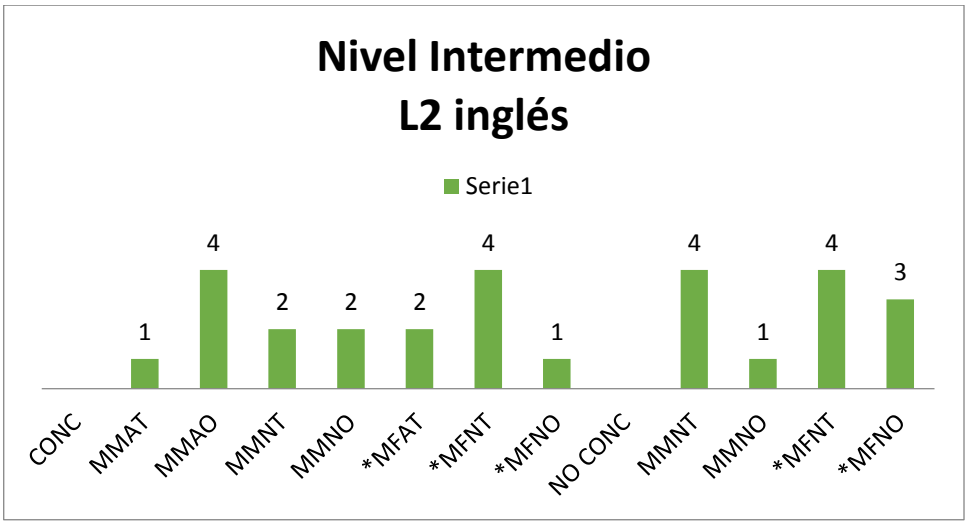


Figura 4. Nivel intermedio L2 inglés

En este gráfico observamos los resultados de 1 estudiante con L2 inglés. Contamos con una serie de ítems que concuerdan en género con la LM, en la mayoría el estudiante los marca como aceptables, pero el caso de MMAT *Habla con el estudiante*, lo marca con el valor 4. La LM tiene un papel relevante, pero otra vez no podemos descartar otros factores, ya que el estudiante ha estado expuesto a más input y juega con más ventaja en comparación con los estudiantes de nivel inicial. Los ítems que no concuerdan en género en árabe en cambio, en alguna ocasión se aceptan (MMNT) y en otras no (MMNO), por lo que los resultados son demasiado heterogéneos para deducir que la LM es el único factor que influye en la construcción de la IL.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión pasamos a responder las cuestiones planteadas en este estudio (1) ¿Prefieren los hablantes de árabe el género de la palabra en su LM?

En primer lugar se observa que LM influye más en los resultados del nivel inicial. Puede ser por la similitud fónica entre el artículo árabe /al/ y el artículo masculino /el/. Aunque no podemos sacar conclusiones categóricas, teniendo en cuenta que las muestras son limitadas. (2) Dado que los estudiantes recurren al conocimiento de su L2 y al relacionarla tipológicamente como más cercana a la LO pueden identificar el género con el del francés? La L2 no es el único factor que influye. Observamos que tanto items que coinciden en género como los que no, son marcados como inaceptables. Por último, (3) ¿Influye el nivel de español? El input que han recibido los estudiantes parece claramente un factor influyente, los resultados del nivel intermedio se acercan más a los resultados del grupo de control. Estos sujetos al haber estado expuestos a más input conocen el vocabulario que se les muestra en la prueba y las marcas de género transparente y opaco les ayudan a deducir el género de los sustantivos.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Ponemos énfasis en que dos muestras no son suficientes para extraer conclusiones, y una tarea pendiente es continuar la investigación con más estudiantes y realizar una prueba de nivel de la L2 para poder observar las tendencias de los estudiantes de L2 francés.

NOTAS

1 Existen de hecho siete formas para determinar el sustantivo (a través del pronombre posesivo, los demostrativos o la estructura de *idafa* entre otros), pero nos referimos en este estudio a una sola forma de artículo.
2 Paradela (2009:3-19)
3 Entendemos como segunda lengua L2 la lengua aprendida en una institución y lengua extranjera LE es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social o institucional (Santos Gargallo 1999: 21). En el caso que nos ocupa la L2 de los estudiantes es francés o inglés y la LE o L3 es el español.

2. Este cuestionario ha sido elaborado por el Laboratorio de Investigación sobre la Adquisición del lenguaje (LAR-LAB) del Departamento de Lenguas y literatura Modernas de la Universidad de Otawa [http://artsites.uottawa.ca/larlab/].
3. Los sustantivos elegidos para la prueba convergen en género en francés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baralo, M. (2009). «Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula», Monográficos MarcoELE número 9. http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_baralo.pdf

Paradela, N. (2009). Manual de sintaxis árabe, UA ediciones, Madrid.

EL ESPAÑOL DE LA ECONOMÍA Y EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE CON FINES ESPECÍFICOS

Marcela Vrzalová Hejsková
Universidad de Economía de Praga
hejskova@vse.cz

RESUMEN
El artículo propone una reflexión sobre la importancia del enfoque intercultural en el proceso del aprendizaje de ELE para fines específicos. Las necesidades de los estudiantes de economía influyen de una manera decisiva en la programación del aula ya que además de adquirir las competencias lingüísticas deben estar bien preparados para poder actuar con eficacia en las situaciones profesionales, cuyo éxito depende de sus habilidades interculturales. La autora aprovecha sus experiencias docentes de la Universidad de Economía de Praga, analizando el material didáctico y métodos que utiliza como una profesora no hispanohablante para integrar el componente intercultural en su clase de EFE. A continuación, se presenta el proyecto estudiantil sobre la cultura empresarial española y checa, que potencia y desarrolla las competencias, tanto lingüísticas, como interculturales de los futuros economistas.

Palabras clave: español económico, competencias y comunicación interculturales

ABSTRACT
The article reflects on the importance of the intercultural focus in the process of learning Spanish for specific purposes. The needs of the students of Economics have an essential influence on the syllabus because apart from acquiring linguistic competences they also should be prepared to deal effectively in professional situations where success depends on their intercultural abilities. Using her teaching experience at the University of Economics in Prague, the author analyses the didactic material and the methods that she uses as non- native teacher of Spanish when integrating intercultural components into the lessons of Spanish for specific purposes. The paper also describes a specific students´ project that deals with Spanish and Czech corporate culture and whose outcomes develop and strengthen linguistic and intercultural competences of students – future economists.

Keywords: Business Spanish, intercultural competences and communication

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

En el ambiente internacional en el que vivimos hoy en día es necesario comunicarse y tratar con personas de diferentes culturas que hablan varias lenguas. Es evidente que el papel y la necesidad de una educación intercultural siguen creciendo y cobrando cada vez más importancia.

Este hecho tiene una repercusión considerable desde hace tiempo en la enseñanza de las lenguas extranjeras en general, pero un papel destacado ocupa especialmente en la programación de los cursos de lenguaje económico.

En el artículo[1] quiero proponer una reflexión sobre la enseñanza de ELE para fines específicos (EFE) y los métodos que puede utilizar un profesor no nativo para integrar el componente intercultural en el proceso de aprendizaje, intento definir su papel y planteo algunos problemas didácticos con los que debe enfrentarse en el aula.

Aunque podría parecer que con el alto grado de globalización en el mundo de los negocios van desapareciendo las diferencias, no es cierto. Se puede observar un cierto desequilibrio entre la proclamada rápida internacionalización y el peso de las culturas nacionales que entra en la negociación, a veces de una manera instintiva, puesto que cada uno de los negociantes lleva consigo su "invisible" *bagaje cultural* (Calvi 2003: 108; Snauwaert, Vanoverberghe 2000: 179). No cabe la menor duda de que un encuentro comercial internacional es, ante todo, una situación intercultural cuya mala comprensión puede llevar hasta al completo fracaso de los objetivos de la negociación. Según Geert Hofstede (1999: 372-373) la adquisición de capacidades de comunicación intercultural atraviesa tres fases: conciencia, conocimiento y habilidades. El punto de partida en el aprendizaje es el reconocimiento de que yo tengo un software mental determinado, y que, por ejemplo, un hispanohablante tiene un *software of the mind* diferente, debido a la manera en que fue educado. Para poder interactuar eficazmente con otras culturas, es necesario conseguir los conocimientos suficientes sobre ellas. Las habilidades adquiridas son el resultado optimo del aprendizaje que debería abarcar tanto la conciencia, como el conocimiento, además de la práctica. Son precisamente estas fases del proceso de la adquisición de la competencia intercultural las que debe tener en cuenta también un profesor en el momento de integrar el enfoque intercultural en la programación de sus clases de EFE.

2. EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE EFE

Reflexionando sobre las características de la enseñanza del español de la economía y la integración del componente intercultural aprovecho mis experiencias docentes de la Universidad de Economía de Praga, en la que el aprendizaje del español de los negocios tiene una larga tradición -los futuros economistas pudieron apuntarse a las clases de lenguaje económico ya en el año 1953-. Actualmente estudian español en esta Universidad, en diferentes tipos de cursos, cada trimestre, más de 1000 aprendientes. El ambiente

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

universitario es multicultural ya que el alumnado lo forman también los estudiantes extranjeros. Efectivamente, la comunicación intercultural es un factor determinante y omnipresente en la mayoría de las clases, aunque se hace mucho más presente y evidente en las clases de lengua extranjera.

Pero volviendo a la enseñanza del español de la economía, la demanda de la enseñanza de ELE con fines específicos orientada al mundo de los negocios ha sufrido un incremento, especialmente, en las Universidades de Economía del país, puesto que los excelentes conocimientos de las lenguas extranjeras forman una parte significante del perfil de un graduado en Economía.

Según *el MCER* (2002: 12) el alumno debe adquirir las competencias socioculturales y ser capaz de desenvolverse con eficacia en situaciones comunicativas concretas, pero en el caso de los futuros economistas su erudición sociocultural no se limita sólo al ámbito de la vida cotidiana. Los estudiantes de economía deben estar bien preparados para poder actuar con eficacia, sobre todo, en las situaciones profesionales interculturales, deben saber negociar con éxito con los socios de las diferentes culturas, debido a la ya mencionada internacionalización de las empresas y el aumento de las negociaciones internacionales.

De lo anteriormente expuesto, se desprende que el papel que desempeña el profesor de EFE, además de ayudar a adquirir a los alumnos las competencias lingüísticas adecuadas, es prepararlos para que se desenvuelvan con la mayor eficacia posible también en su futuro ámbito profesional.

En una situación más complicada y precaria se encuentra, sin duda, un profesor no nativo, dado que éste, aunque sea un hispanista, no puede conocer todos los aspectos y matices de la cultura española. Son numerosas las publicaciones teóricas que tratan sobre el tema en cuestión, no obstante algunos conocimientos "invisibles" que comparten los hablantes nativos son difíciles de describir (Snauwaert, Vanoverberghe 2000: 186; Calvi 2003: 109).

En el caso de culturas no tan diametralmente lejanas (opino que es el caso de la española y la checa ya que ambas son herederas de la cultura y civilización occidentales y la tradición judeo-cristiana) el enseñante puede aprovechar "lo compartido" y acentuar los rasgos diferenciadores, utilizando un método contrastivo. En el manual checo *Español Comercial* de las autoras Olga Macíková y Ludmila Mlýnková (2005) encontramos toda una serie de reglas que debe seguir un comerciante checo para lograr una negociación exitosa con un español. Se tratan varios aspectos: primero se mencionan los factores interculturales generales como la noción del tiempo y la puntualidad, la proxémica y contacto físico y visual, el lenguaje no verbal, el horario de comidas, temas recomendados de una conversación, saludos y tratamiento de tú o Ud., etc., y luego siguen los consejos más concretos respecto a las propias negociaciones: preparación de la negociación, presentación y tanteo, estrategias en la negociación propiamente dicha: cómo presentar propuestas, argumentar y discutir, eludir la respuesta, interrumpir a los interlocutores (un checo tiene que aprender a interrumpir, es una habilidad que falta en su

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

bagaje cultural), aclarar posibles malentendidos, calmar las tensiones, salir de un punto muerto, buscar un compromiso, ser "indirecto", saber reformular o reconventir la información.

Estas "instrucciones" parten de un planteamiento contrastivo haciendo hincapié especialmente en los momentos conflictivos que puedan surgir entre un español y un checo durante una negociación. Esta guía sirve de apoyo y da a los estudiantes una información básica para preparar la negociación y poder prevenir y eliminar las posibles barreras de una comunicación profesional intercultural.

A pesar de ser dicho manual uno de los pioneros en plantear el problema de la comunicación intercultural checo-española en el mundo de los negocios, hay que constatar que estas "recetas", que nos proporcionan consejos útiles de "cómo negociar con éxito", a veces pueden resultar esquemáticas y corren peligro de convertirse en estereotipos como reglas simplificadoras (van Hooft, Korzilius 2000: 50). Al analizar y comentar las diferencias interculturales y distintas estrategias de negociación hay que tomar en cuenta que dos personas de diferentes culturas salen de su propio medio cultural y junto con su personalidad y carácter, siempre crean una situación nueva y única que nunca es estática, y difícilmente va a desarrollarse según el itinerario ideal de un manual.

Por lo tanto es muy importante que los estudiantes a través de los juegos de roles y de simulaciones en la clase de EFE también analicen su forma individual de comportamiento y primero conozcan su propia imagen y personalidad, y aprendan a modificarla en una situación intercultural como segundo paso (van Hooft, Korzilius 2000: 51).

Uno de los métodos que puedan potenciar el aprendizaje intercultural y mejorar las habilidades de los futuros economistas son las videograbaciones de estas simulaciones y juego de roles, y el siguiente análisis del lenguaje verbal y no verbal, que nos da un deseado *feedback* que resulta importante no sólo para el estudiante cuyas habilidades estamos analizando, sino a todos los estudiantes de la clase que pueden así profundizar su capacidad de observación y reflexión.

3. ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA CULTURA EMPRESARIAL

La escasez de materiales que se centren especialmente en las diferencias de la cultura de negocios en España y en la República Checa nos brindó la idea de hacer una investigación acerca de esta problemática. Elaboramos y presentamos el proyecto estudiantil *Dimensión intercultural de la cultura empresarial de las multinacionales – Estudio comparativo de las culturas románicas en el ámbito de los países románicos y el área checa* en el que, bajo la tutela de 4 profesores de las respectivas lenguas, participan 20 estudiantes de la Universidad de Economía de Praga que aprenden como lengua extranjera español, francés o italiano.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Respecto a la sección española del proyecto, su objetivo es contrastar las características de la cultura de los negocios de la República Checa y España[2] a través de la investigación cuantitativa entre los empleados checos y españoles que colaboran e interactúan en una empresa multinacional, española o checa. Los estudiantes diseñaron un cuestionario en línea, tanto en español como en checo, partiendo del clásico cuestionario VSM 94 de Geert Hofstede, modificado y ampliado con varias preguntas (cerradas o abiertas) directamente centradas en los frecuentes estereotipos y tópicos culturales sobre los checos y los españoles.

La aportación de este proyecto para los estudiantes de economía es múltiple: entran en contacto directo con la cultura empresarial checa y española, utilizan métodos de investigación, incluso de evaluación estadística de los resultados y su presentación en público en un coloquio, aplican los postulados teóricos de los sociólogos y psicólogos del campo de los estudios interculturales (G. Hofstede, A. Trompenaars, E. T. Hall, etc.) verificando y precisando críticamente sus afirmaciones y aprenden a trabajar en equipo. Al mismo tiempo desarrollan sus competencias lingüísticas del español de la economía: léxicas, gramaticales, pragmáticas e interculturales, practican la comunicación profesional escrita (las cartas dirigidas a las empresas incorporadas en el proyecto, la confección del cuestionario, etc.) y la oral, comunicándose por teléfono o conversando en las citas personales en las empresas. El proyecto, que está bajo los auspicios de la Embajada de España en Praga, es bianual. Los estudiantes pueden aprovechar los conocimientos y las habilidades adquiridas durante la investigación en el futuro, en el multicultural ámbito económico, empresarial o político en el que podrán orientarse con más flexibilidad y seguridad y correrán menor riesgo de caer en alguna trampa intercultural.

4. CONCLUSIONES

No cabe la menor duda de que el problema de la eficaz comunicación intercultural no consiste exclusivamente en el dominio impecable de una lengua extranjera, incluso en un buen conocimiento de la terminología específica, sino en tener la información adecuada sobre la cultura de sus hablantes, tomando en cuenta especialmente las diferencias interculturales, cuya negación o ignorancia pueden afectar o hasta hacer imposible todo el proceso de comunicación. Por lo tanto es imprescindible que el enseñante de EFE desarrolle en el aula no sólo las competencias lingüísticas, sino también las interculturales. Al mismo tiempo debe estimular a los estudiantes a reflexionar sobre su propia cultura y conocer su personalidad y modo de actuar.

No obstante, alcanzar las competencias interculturales no significa intentar anular la propia identidad cultural, sino más bien desarrollar una "identidad plural" (Calvi 2003: 113, *MCER*: 47). "Cuantas lenguas conoces, tantas vida tienes"- este refrán checo expresa muy bien que el conocimiento

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

de otra lengua es un fenómeno muy complejo en su totalidad, es "toda una vida". Hay que motivar y animar a los estudiantes ya que sería una pena vivir sólo una vida.

NOTAS

1 Este texto se inscribe en el proyecto IGA VSE 16/2013 (IG208013) *Dimensión intercultural de la cultura empresarial de las multinacionales – Estudio comparativo de las culturas románicas en el ámbito de los países románicos y el área checa.*
2 El proyecto toma en cuenta la variación cultural del mundo hispanohablante e investiga también sobre la cultura empresarial de los países hispanoamericanos comparándola con la checa y la española.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calvi, M. V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. *In Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 107-122). Ámsterdam.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.* Madrid: Instituto Cervantes, 2002.

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture.* Garden City NY: Doubleday Anchor Books.

Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial.

Macíková, O., Mlýnková L. (2005). *Español Comercial-Obchodní španělština*. Brno: CP Books.

Snauwaert, E., Vanoverberghe, F. (2000). Introducir la competencia intercultural en el currículo de empresariales mediante tebeos. *In Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 179-189). Ámsterdam.

Trompenaars, A. (1993). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business.* Londres: Economist Books.

Van Hooft, A., Korzilius, H. (2000). La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales. *In Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 44-56). Ámsterdam

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING CHINESE AND VISUAL-SPATIAL WORKING MEMORY

Xiaoli Wu
University of Leuven
xiaoli.wu@arts.kuleuven.be

Jan Elen
University of Leuven
jan.elen@ped.kuleuven.be

ABSTRACT

It is widely acknowledged that for non-native speakers, Chinese is considered one of the most difficult languages to learn. Due to its complex writing system, learning to read and write Chinese characters poses a great challenge for both learners and teachers of the Chinese language. Researchers working in second language acquisition and neuroscience are increasingly paying attention to the learning processes that underlie the Chinese characters. The purpose of the current study is to investigate empirical literature about the relationship between learning Chinese and visual-spatial working memory. The review results reveal that the unique orthographic form probably requires different cognitive skills which focus more on visual processing skills, as compared to the alphabetic languages, which focus on grapheme-phoneme conversion.

Keywords: Chinese writing system, Chinese characters, visual-spatial working memeory

1. INTRODUCTION

As China's economic and cultural exchanges with the rest of the world grow rapidly, there has also been a significant interest in learning Chinese as a foreign language. However, it is also widely acknowledged by researchers that for non-native speakers, Chinese is considered one of the most difficult languages to learn. Due to its complex writing system, learning Chinese characters poses a great challenge for both learners and teachers of the Chinese language, particularly, for beginning adult learners having an alphabetic language as their first language. Since the Chinese writing system differs decidedly in the design principles and the characteristics of visual appearance of the words compared to alphabetic languages, researchers working in second language acquisition and neuroscience are increasingly paying attention to the learning processes that underlie visual words. The purpose of the current study is to review empirical literature about the relationship between learning Chinese and visual-spatial working memory.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1.1 Chinese writing system

Alphabetic writing systems represent words as a sequence of letters that roughly map to phonemes, whereas Chinese (often called a "logographic" language) is an example of a morphosyllabic writing system. The specificity of the written form of Chinese is non-phonetic. It is character-based. The characters are not created according to the pronunciation, but rather based on ancient pictographs.

In written Chinese, characters are seen as the smallest perceptual units of Chinese orthography. There are two basic orthographic structures that make up a written character: its strokes and its components (or radicals). Strokes are the basic building materials for components. Components are the basic orthographic units in characters. Like the letters of an alphabet, one or more components are combined to create characters. Unlike in alphabetic scripts, there are no character components that correspond to phonological units smaller than a syllable in the Chinese script. English words are formed by stringing together the letters that represent the sounds of the words and the arrangement of the letters is one dimensional, left to right. Chinese characters are formed by arranging component radicals into a square shape, and the configuration of radicals within that square can be left-right, top-bottom, or inside-outside. For example, 木 stands alone as the character for tree. It also works as a component radical to form two single character words, 林 and 森. These two single character words can also form a compound character word, 森林 (forest). 木can also work with other component radicals, e.g. 口, to form single character words, 杏 (apricot), 呆 (stupid) and 困 (sleepy). More complex characters, e.g. 赢 (to win) is formed by combining the component radicals vertically and horizontally. The stroke sequences and the configuration of radicals all contain visual-spatial information that is particularly important for learning Chinese.

1.2 Learning Chinese language

Largely because of structural differences, alphabetical languages and logographic languages are taught and learned differently. These differences in learning may have their own role in shaping the brain reading networks (Perfetti, et al., 2010). Studies have shown that the learning of alphabetical languages, e.g. English, that focuses on grapheme-phoneme connections accounts for the high correlation between phonemic awareness and learning to read, however, this is not the case for learning Chinese (Perfetti, et al., 2010; Tan, 2005).

As introduced above, there are significant differences between an alphabetical language, such as English, and a logographic language, such as Chinese, in both design principles and visual forms. Evidence from brain imaging studies reveals that these differences affect reading processes, which are expressed in the underlying neural circuitry. This made us wonder what

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

the brain learning processes are when a person learns a second writing system. Does the brain acquire new procedures? What effect does learning Chinese have on working memory? Due to the specificity of the Chinese writing system, this effect will be more pronounced in the visual-spatial memory than the phonological loop.

1.3 Visual spatial working memory

Working memory refers to the "temporary storage and manipulation of information that is assumed to be necessary for a wide range of complex cognitive activities" (Baddeley, 2003, p. 189). According to Baddely (2003), working memory has a central executive system, which is aided by two slave systems, one concerned with visual and spatial information called the visual-spatial sketchpad, and the other performing a similar function for acoustic and verbal information, called the phonological loop.

Of particular interest to this study is the visual-spatial working memory. The visual-spatial working memory serves the function of temporarily maintaining and manipulating spatial and visual materials (Baddeley, 2003). The visual-spatial function integrates visual and spatial representations, which can be accessed through visual and spatial perceptions. Because of the complex nature of the Chinese writing system and visual appearance, one would assume that for learning Chinese, especially the new characters, short-term retention of visual written segments is strongly required. Unlike English, the Chinese visual written segments cannot be converted into phonemes; therefore, additional visual-spatial analysis and visual short-term storage are mandatory. The relationship between visual-spatial working memory and learning Chinese has been thrown into relief by the emerging evidence from both cognitive psychology and neural brain imaging studies. The current review was aimed to advance our understanding of the specificity of Chinese learning by investigating the empirical literature on the relationship between learning Chinese and visual-spatial working memory.

2. Review method

In conducting this review we searched the following databases listed in EBSCO HOST: Academic Search Elite, ERIC and PsycINFO. Asian studies databases: China Academic Journals, China Online Journals, Chinabase. Using combinations of the following keywords "Chinese", "language learning" and "working memory", we searched online and selected scholarly journals from 1990 up to 2013. This search resulted in the retrieval of over 600 hits. In the next selection phase we went through the abstracts of the found studies, and selected those that met the following criteria: (1) the study has to be an empirical study published in a peer reviewed journal with descriptions of the research method; (2) the study has to be about Chinese language learning, either Chinese as L1 or L2 (3) Visual-spatial working memory (or visual skills)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

has to be one of the variables empirically tested/measured in the study. Using the snowball method, we also went through the reference sections of the selected articles for additional information and found some articles that also met our criteria. Finally we selected 17 studies.

We performed a narrative review on the selected studies. In the selected studies, only a small number of empirical studies have used interventions with control groups, thus a narrative review was employed as the review method. Results of a narrative review are of a qualitative nature. In a narrative review, we summarized research findings from different empirical studies from which conclusions were drawn in a holistic way. We coded each study and analysed the features of selected studies. Firstly, with the intention of taking into account the features of the type of empirical study, we put the selected studies into the following types: survey study, intervention study, longitudinal study and observation study. Subsequently we analyzed studies in each type on the relationship between visual-spatial working memory and learning Chinese. In the following section, the features of the studies will be described. Using the distinctions mentioned above, the results of these studies will be presented and discussed.

3. Results and discussion

3.1 Features of the selected studies

The selected studies cover research conducted between 1990 and 2013: 6% between 1990 and 2000, 94% between 2000 and 2013. Following the distinction in type of study we found the majority of the studies selected are observation studies from neuroscience research. Imaging studies are often used in this type of research. Ten studies used functional magnetic resonance imaging (fMRI), which is a functional neural imaging procedure using MRI technology that measures brain activity by detecting associated changes in blood flow. This data collection method allows researchers to compare the underlying neural networks revealed through functional neural imaging across writing systems. These ten studies are: Buchweitz, et al. (2009); Cao, et al. (2010); Chan, et al. (2007); Deng, et al. (2008); Lee (2004); Liu, et al. (2007); Nelson, et al. (2009), Tan, et al. (2000), Tan, et al. (2001) and Tan, et al. (2003). Three studies were identified as survey studies, in which researchers investigated the relationship between learning to read Chinese and visual skills within and across writing systems: McBride-Chang, et al. (2011); Huang & Hanley (1994); Sugishita & Omura (2001). Besides these we found within our selection three intervention studies, i.e. Cole & Pickering (2010); Huo & Wang (2011); Tavassoli (2002), in which researchers investigated the effect of a treatment or a stimulus on the distribution of cognitive resources shown by Chinese EFL learners and native English participants. In addition to the previous studies, in McBride-Chang, et al. (2005) and McBride-Chang, et al. (2011), the researchers tested the extent to

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

which Chinese word reading skill and visual skill were associated in young children across time and script in longitudinal studies.

3.2 Indentified relationship between learning Chinese as L1 and visual-spatial working memory within survey studies

The three survey studies selected investigated the relationship between learning Chinese and visual skills within and across writing systems. Studies investigating the relationship between phonological awareness and reading development mainly dealt with alphabetic scripts. However, comparative investigations of reading in these three studies have discovered that the process of reading, and the interaction between the phonological and the visual components of working memory during word recognition, may be different in Chinese (McBride-Chang, et al., 2011; Huang & Hanley, 1994; Sugishita & Omura, 2001).

In the seminal study, Huang and Hanley (1994) compared the performance of 48 children from Britain, 42 children from Hong Kong and 50 children from Taiwan on tests of phonological awareness, visual skills and reading abilities. The results showed that a test of visual skills was significantly related to the reading ability of the children in Hong Kong and Taiwan, but not to the reading of the British children. Although there were significant correlations between Chinese reading and phonological awareness, the results of a series of regression analyses did not support the view that differences in phonological awareness per se are a primary cause of differences in reading ability amongst children learning to read Chinese. For both the Hong Kong and Taiwan participants, visual skill was the best predictor of Chinese reading ability. In contrast, performance on the phonological awareness tests was significantly related to the reading ability of British children even after the effects of IQ and vocabulary had been partialled out.

In Sugishita & Omura's study (2001), scores for various memory functions obtained from a large sample of Japanese who learnt Kanji (equivalent to Chinese characters in Japanese) were compared with scores obtained from another large sample of Americans who had never learnt Chinese characters, by using a standardized revised Wechsler memory scale test. The result revealed that the Japanese group obtained significantly higher scores on two visual recall subtests in all age groups (16-74 years old), and the scores of Japanese on these two subtests did not decline across age groups as much as scores for the U.S. group. The Japanese also scored significantly higher on the Visual Memory Span subtest in three age groups. These results provide strong support for there being significant differences in the way Japanese participants memorize visual stimuli, which led the researchers to believe that learning Chinese characters may improve visual recall.

The previous two studies on visual skill and word reading have been restricted to older children and adults. The study from McBride-Chang, et al.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

(2011) focused on kindergartners, who were just learning to read. 190 kindergartners from Hong Kong, Korea, Israel, and Spain were tested on word reading and a task of visual spatial skill. It was hypothesized that beginning readers of either Spanish or Hebrew would show less well-developed visual skill than would those of Korean or Chinese, because the former orthographies are less visually demanding than the latter. ANOVA analysis revealed that Hong Kong and Korean children demonstrated significantly more advanced visual skill than did Israeli and Spanish children. There was a significant main effect of culture group on the Visual Spatial Relationships task.

3.3 Indentified relationship between learning Chinese as L1 and visual-spatial working memory within intervention studies

In the selected three intervention studies, researchers investigated the effect of a treatment or a stimulus on the distribution of cognitive resources in working memory shown by Chinese EFL learners and native English participants. Tavassoli (2002) examined qualitative differences in the processing of words in visual working memory with three experiments. It was hypothesized memory for the spatial location of words learned scattered across a single display would be better for Chinese logographs than for alphabetic English words. Spatial memory was measured as the number of items that were correctly identified as being in the same position as at learning plus the number of items that were correctly identified as being in a different position as at learning. Experiment 1 tested the idea that scripts as a stimulus property give rise to differences in spatial memory using native Chinese speakers in China and native English speakers in the United States. In Experiment 1, spatial memory was compared for words and the words' pictorial equivalents as a baseline for comparison. It was found that relative to a picture control condition, the spatial location of Chinese logographs was better remembered than the spatial location of alphabetic English words. Experiment 2 replicated this result with nonsense words compared to abstract symbols. Finally, Experiment 3 directly controlled for potential unmeasured cross-cultural differences, such as in education or acquired spatial memory skills, by using Chinese-English bilinguals in Singapore to examine spatial memory differences for Chinese and English. The results showed that script differences were specific to spatial memory and did not affect the free recall of words. The results suggest that writing systems, which are a core element of many cultures, can affect the representation of verbal information in memory.

In Cole and Pickering's study (2010), the differences in encoding strategies used by native English and Chinese ESL participants when engaging in immediate serial recall of pictures were investigated by using a within-participants design. In the experimental sessions, participants were exposed to lists of items arranged according to their phonological and visual distinctiveness. A standard digit span test and the visual pattern test were used to assess verbal and visual working memory. It was found that the

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

English participants appeared to use phonological strategies when encoding the picture sequences. They performed significantly better not only on the distinct condition, but also on the visually similar condition, than on the phonologically similar condition. They were thus subject to the phonological similarity effect, but not to the visual similarity effect, as visually similar items used in the study were rendered distinct through phonological coding. However, the performance of Chinese ESL participants was comparable across all three conditions, showing almost identical mean scores on the visually distinct, phonologically distinct and phonologically similar conditions. There was no significant difference between English and Chinese participants on the digit span test.

The third intervention study by Huo and Wang (2011) aimed at testing Kellogg's model of the involvement of working memory components in writing output processes and exploring the features of the phonological loop and visual spatial sketchpad in Chinese-English bilinguals' writing output processes. A dual-task experiment was carried out, which consisted of a main task of describing a picture with a sentence in either English or Chinese, and a secondary task of either phonological rhyming, visual, or spatial working memory tasks. Students' reaction time of working memory components and performance of written output were measured in each condition. The study found that the involvement of visual working memory was significant in Chinese writing output, not in the English output. The effect of language switch due to the difference between the two languages when writing and rhyming tasks were performed, was found both in Chinese and English, but the effect is more pronounced in English writing.

3.4 Indentified relationship between learning Chinese as L1 and visual-spatial working memory within longitudinal studies

In the two selected longitudinal studies, McBride-Chang, et al. (2005) and McBride-Chang, et al. (2011), the researchers tested the extent to which Chinese word reading skill and visual skill were associated in young children across time and Chinese scripts. 118 Cantonese-speaking HK kindergartners learning traditional Chinese characters and 96 Mandarin-speaking Xiangtan Kindergartners learning simplified Chinese characters participated in the first study. All participants were individually tested twice within an interval of 9 months. They were tested on the vocabulary test, the Chinese word reading task, the Chinese syllable deletion task, the speeded picture-naming task, and the visual skills, i.e. visual closure, visual discrimination and visual spatial relationships subtests. The results revealed that, of the three tasks of visual skills included, the visual spatial relationship task had the strongest association with Chinese character recognition across both samples and both testing times, statistically controlling for age. In addition, this task had the greatest stability over the 9-month testing period. With both age and reading knowledge statistically controlled, Xiangtan kindergartners scored significantly

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

higher than their Hong Kong counterparts on all visual skill measures. It appeared that the most consistent predictor of visual skills was group.

The second longitudinal study by McBride-Chang, et al. (2011) tested the extent to which initial word reading skill would predict visual skill 1 year later. It was found that Hong Kong kindergartners' word reading ability at 5 years of age was significantly correlated with visual skill at the same age and 1 year later. In addition, the visual spatial relationships tasks at Times 1 and 2 were significantly correlated, as were the word reading tests across time. A multiple regression analysis also showed that the association between word reading at Time 1 and visual skill at Time 2 was stronger than that between visual skill at Time 1 and word reading at Time 2. Clearly, the findings from these two studies suggest that visual spatial skill and Chinese word reading are bi-directionally associated.

3.5 Identified relationship between learning Chinese as L1 and visual-spatial working memory within brain imaging studies

Six studies were selected from the field of neurosciences that examined the neural systems associated with logographic reading among native speakers using functional magnetic resonance imaging (Cao, et al., 2010; Chan, et al., 2007; Lee, 2004; Tan, et al., 2000; Tan, et al., 2001; Buchweitz, et al., 2009). The identified relationship between learning Chinese and visual-spatial working memory is first presented in the context of learning Chinese as L1 in this section, and then in the context of L2 in the next section.

These six studies share some common characteristics in research method. Firstly, regarding selecting the research participants, the following criteria are commonly used: 1) native Mandarin Chinese speaker, native speakers of Korean in Lee's study (2004), or native speakers of Japanese in Buchweitz, et al. (2009); 2) right-handed; 3) no neurological disease; no psychiatric disorder; no attention deficit hyperactivity disorder or learning disability. Secondly, with regard to the tasks and materials, it was found that depending on the specific research purposes, a wide range of word, character and sentence reading tasks were used in these studies. Tan, et al. (2000) investigated the neural correlates using Chinese single character and two character word reading tasks. To further elucidate the neural system that contributes to reading Chinese, Tan, et al. (2001) employed a semantic judgment task and a homophone judgment task. Lee (2004) studied the brain activation during reading of phonographic (Hangul) and ideographic (Hanja, which is the Korean name for Chinese characters, similar to Chinese characters in orthography) words by taking advantage of the bi-scriptal system of the Korean language. Chan, et al. (2007) examined the effects of figure-like orthography on visual processing of Chinese characters by using functional imaging in two inspection tasks: counting the number of strokes and categorizing a character as either a word or a nonword. Buchweitz, et al. (2009) used sentence reading tasks presented in English, Japanese hiragana

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

(syllabic) and kanji scripts (kanji is the logographic script, which is the Japanese name for Chinese characters) to compare brain activation from native Japanese readers reading hiragana and kanji sentences, and English as a second language. Cao, et al. (2010) examined the developmental differences in phonological and orthographic processing in Chinese in children and adults by using rhyming and spelling judgments tasks. Thirdly, regarding the research procedure, all these studies used fMRI to scan the brain activities in order to identify the neural correlates of Chinese character and word reading. Normally, prior to fMRI imaging, the participants were visually familiarized with the procedures and the experimental conditions to minimize anxiety. The scanned data was often submitted to image data analysis first and then general statistical analysis.

The results from these brain imaging studies show that reading in Chinese results in some important neural activity that is different from reading in English. Research conducted by Tan and colleagues (Tan et al., 2000; 2001) found that reading logographic Chinese generated extensive brain activities. Even though many of the activated areas in the brain that contributed to reading Chinese have also been implicated in previous work on alphabetic languages, there was peak activation during Chinese reading localized in the middle frontal lobe, a region that is rarely reported in neural imaging studies of the processing of alphabetic words. More specifically, Tan and colleagues (2001) found that peak activations resulting from semantic as well as homophony decisions were localized in the left middle frontal gyrus, which was not activated by alphabetic languages. In addition, their studies also found a heavy involvement of right hemisphere cortical regions in reading Chinese. In Lee's study (2004), comparisons of brain activity between reading ideographic Hanja and phonographic Hangul and between reading two phonographic scripts, Hangul and English, also revealed that some brain regions were active when reading ideographic words. The right hemisphere cortical regions, right fusiform gyrus and adjacent temporo-occipital region in particular, were more specifically activated by the ideographic script condition. Chan, et al. (2007) examined how the figure-like orthographs modulate visual processing of Chinese words. The result from the behavioural data showed that pictographic orthographs were easier and faster to be inspected than nonpictographics at the stroke but not the character level. The result from the brain imaging data revealed that such facilitation was associated with less intense activations in frontal and occipital lobes. It suggested that the facilitation could be attributable to visual-spatial symmetry and regularity of the strokes borne by pictographic orthographs. The nonpictographic orthographs, in which strokes are irregular and scattered across the orthograph, would require participants to put more effort to scan and discriminate during the inspection. Cao et al. (2009) provided further neural imaging evidence of how visual words were processed in Chinese with a developmental study in third graders, fifth graders, and adults. It was found that reading development in Chinese is characterized by increasing reliance on brain areas involved in visual

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

orthographic processing and those involved in mapping between orthographic and phonological representations, with decreases in reliance on phonology. Buchweitz, et al. (2009) investigated the brain activation associated with reading comprehension and different orthographies in two Japanese scripts, and in English, a second language. In this study, reading Kanji showed more activation than hiragana in right-hemisphere occipital temporal lobe areas that are associated with visual-spatial processing; reading hiragana showed more activation than kanji in areas that are associated with phonological processing. These results underscore the differences in visual-spatial and phonological processing demands between the logographic and syllabic systems. Reading in L2 English showed more activation in the areas that may have been associated with an increased cognitive demand for phonological processing and verbal working memory.

3.6 Indentified relationship between learning Chinese as L2 and visual-spatial working memory within brain imaging studies

Learning a second language often entails a complex interaction between L2 and the native language. The four brain imaging studies presented in this section (Deng, et al., 2008; Liu, et al., 2007; Tan, et al., 2003; Nelson, et al., 2009;) primarily investigated the underlying neural mechanisms when English native speakers learn Chinese as an L2. The participants in these studies were Chinese bilinguals, i.e. native speakers of Chinese who were proficient in English as an L2, English CFL learners, or native English speakers who had no previous experience with logographic languages.

Results from these studies investigating Chinese characters learning in English native speakers consistently found a network that resembles the pattern for Chinese native character processing (Deng, et al., 2008; Liu, et al, 2007; Nelson, et al., 2009), but contrasts with the one for alphabetic word reading (Tan, et al., 2003). In more detail, Nelson et al. (2009) examined neural activation patterns in Chinese English bilinguals and English learners of Chinese. The results demonstrated that native English speakers who were learning Chinese for one year activated bilateral fusiform gyri as well as the left middle frontal gyrus when reading Chinese characters. These activations are usually not observed when processing words in an alphabetic language. Similar activations were also found in laboratory learning studies of Chinese characters (Deng et al., 2008; Liu et al., 2007). Liu et al. (2007) reported a similar activation pattern in the comparable regions of the fusiform gyri and the left middle frontal gyrus after native English speakers learned a set of 60 Chinese characters during a 3-day learning period. The results from Deng et al. (2008) also showed strong activation of the left fusiform gyrus and parietal cortex for trained characters. As the activation in the left middle frontal gyrus and fusiform gyri are typically involved in Chinese learning by native speakers, the results from the studies on native English speakers learning Chinese suggest that alphabetic native speakers need to adopt additional visual spatial

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

procedures that process the detailed and complex stroke and configuration pattern of Chinese characters. Since the the linear arrangement in alphabetic reading is not sufficient for reading Chinese characters, neural resources for enhanced analysis of perceptual details have to be recruited.

4. Conclusions and future directions

Based on the findings of our literature review we can draw the following conclusions. First of all, the results from cognitive-behavioural research show that, when learning Chinese as L1, visual skills are significantly related to the reading ability. The Chinese readers often demonstrate more advanced visual skills than alphabetic readers. The differences between Chinese and English writing systems lead to the involvement of different working memory components in learning, and the visual spatial part of the cognitive processing is of more importance than is the case for alphabetic language. The results from brain imaging studies have also provided very convincing support for the visual-spatial emphasis of Chinese. Secondly, the results from brain imaging reveal that, when learning Chinese as L2, learners have to recruit new brain regions for visual processing of the second language. Due to the unique processing demands of the Chinese language, new brain regions appropriate for its demands are employed into the developing reading network. Thus English learners of Chinese show an accommodation pattern as hypothesized by Perfetti et al. (2010), in which the reading network accommodates the new writing system by adding neural resources that support its specific graphical requirements. However, in some empirical studies from neural sciences, Chinese characters were taught to English native speakers in controlled laboratory settings. Generalization from the results based on a short period of training in a laboratory setting to Chinese learning in a classroom setting is not immediately warranted.

Another caution has to be drawn to the use of terms in the reviewed studies from cognitive and behavioural research. We used "working memory" as one of the key words to start to search peered reviewed academic journals. The search results were further refined to visual-spatial working memory, which was set to be one of the three criteria to select articles. Visual-spatial working memory was one of the variables empirically tested or measured in the final 17 studies included in the review. In the seven studies from cognitive and behavioural research, various terms, measures and tasks were used in relation to visual-spatial working memory, such as visual skills, visual processing strategies, spatial skills, visual spatial task, visual discrimination, visual recall, and visual pair association. We are aware that, in working memory research, clear or consistent criteria for task selection or measurement have yet to be established. Thus, depending on the specific research purposes, different terms, tasks and measures were employed. It is recommended that further research in this field should define the processing components, and choose measures and tasks accordingly.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

To sum up, the review findings in this study provide a new understanding of Chinese language learning. While recognizing the universal features of language learning in general, we cannot afford to ignore the variations the Chinese writing system brings. This review study is expected to serve as a base for future research that will look into how to design instructions or training that incorporates the specific characteristics of the Chinese writing system and its cognitive demands to improve CFL language learning. More specifically, the current review findings provoke the question whether visual-spatial working memory can be trained to result in more efficient visual processing of Chinese characters, and thus lead to improved performance in learning Chinese. A very recent publication on selective transfer of visual working memory training on Chinese character learning (Bertram, et al., 2014) has shown a promising start in this direction. The behavioural and brain imaging data from this study demonstrated that visual working memory training can modulate the recruitment of higher order visual regions for Chinese vocabulary learning, and sustained activation after visual working memory training along with behavioural transfer effects were also observed. These findings offer interesting support for the idea that visual working memory training can transfer to Chinese character acquisition. However, further experimental investigations are needed to determine the effectiveness and efficiency of visual working memory training on learning Chinese characters.

REFERENCES

Bertram Opitz, et al, (2014). Selective transfer of visual working memory training on Chinese character learning, *Neuropsychologia*, 53, 1-11.

Baddeley, A. (2003).Working memory and language: An overview. *Journal of Communicative Disorders*, 36(3), 189–208.

Buchweitz, A., Mason, R. A., Hasegawa, M. & Just, M. (2009). Japanese and English sentence reading comprehension and writing systems: An fMRI study of first and second language effects on brain activation. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, pp 141-151 doi:10.1017/S1366728908003970

Cao, F., Lee, R., Shu, H., Yang, Y., Xu, G., Li, K. & Booth, J. R. (2010). Cultural constraints on Brain development: Evidence from a developmental study of visual word processing in Mandarin Chinese. *Cerebral Cortex*, 20, 1223-1233.

Chan, C. C.H., Leung, A. W.S., Luo, Y. & Lee, T. M.D. (2007). How do figure-like orthographs modulate visual processing of Chinese words? *Cognitive Neuroscience and Nuropsychology*, 18, 757-761.

Deng, Y.,Booth, J.R.,Chou, T.L.,Ding, G.S.& Peng, D.L.(2008).Item-specific and generalization effects on brain activation when learning Chinese characters. *Neuropsychologia*, 46, 1864-1876.

Huang, H.S. & Hanley, R. (1994). Phonological awareness and visual skills in learning to read Chinese and English. *Cognition*, *54*, 73-98.

Huo, J. & Wang, Q. (2011). An empirical study of the involvement of working memory components in Chinese English bilinguals' writing output. *Foreign Language Teaching and Research*, 43, 877-886.

Lee. K.M. (2004). Functional MRI comparison between reading ideographic and phonographic scripts of one language. *Brain and Language*, 91, 245-251.

Liu, Y., Dunlap, S., Fiez, J., & Perfetti, C. (2007). Evidence for neural Accommodation to a writing system following learning. Human Brain Mapping, 28, 1223-1234.

McBride-Chang, C., Chow, B. W.Y., Zhong, Y.P., Burgess, S. & Hayward, W. (2005). Chinese character acquisition and visual skills in two Chinese scripts. *Reading and Writing*, 18, 99-128.

McBride-Chang, C., Zhou, Y., Cho, J-R., Aram, D., Levin, I. & Tolchinsky, L. (2011). Visual spatial skill: A consequence of learning to read? *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 256-262.

Nelson, J.R., Liu, Y., Fiez, J.A.,& Perfetti, C.A.(2009).Assimilation and accommodation patterns in ventral occipitotemporal cortex in learning a second writing system. *Human Brain Mapping*, 30(3), 810–820.

Perfetti, C. A., Nelson, J., Liu, Y., Fiez, J., & Tan, L-H. (2010). The neural bases of reading: Universals and writing system variations. In P. Cornelissen, M. Kringelbach, & P. Hansen (Eds.), *The neural basis of reading* (pp. 147-172). Oxford University Press.

Rachel, L. C. & Pickering, S. J. (2010). Phonological and visual similarity effects in Chinese and English language users: Implications for the use of cognitive resources in short-term memory. *Bilingualism: Language and Cognition*,13, pp 499-512 doi:10.1017/S1366728909990587

Sugishita, M. & Omura, K. (2001).Learning Chinese characters may improve visual recall. *Perceptual and Moter Skills*, 93, 579-574.

Tan, L.H., Liu, H. L., Perfetti, C. A., Spinks, J. A., Fox, P. T. & Gao, J. H. (2001). The neural system underlying Chinese logograph reading. *NeuroImage*, 13, 836–846.

Tan, L.H.,Spinks, J.A.,Eden, G.F.,Perfetti, C.A.,& Siok, W.T.(2005).Reading depends on writing in Chinese. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(24), 8781-8785.

Tan, L. H., Spinks, J. A., Feng, C. M., Siok, W. T., Perfetti, C. A.,Xiong, J., Fox, P. T. & Gao, J. H. (2003). Neural systems of second language reading are shaped by native language.*Human Brain Mapping*, 18, 158–166.

Tan, L. H., Spinks, J. A., Gao, J. H., Liu, H. L., Perfetti, C. A. & Fox, P. T. (2000). Brain activation in the processing of Chinese characters and words: A functional MRI study. *Human Brain Mapping*, 10 (1), 16–27.

Tavassoli, Nader T. (2002). Spatial Memory for Chinese and English. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 33, 415-431

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL EN SECUNDARIA. UNA BÚSQUEDA DE LAS CLAVES DIDÁCTICAS EN TRES CONTEXTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EDUCATIVOS

Josune Zabala Alberdi
Clúster de Sociolingüística
j.zabala@soziolinguistika.org

RESUMEN
El objetivo del proyecto de investigación-intervención que se presenta en esta comunicación es mejorar las destrezas orales en euskara (L1 y L2) de los alumnos y alumnas del segundo ciclo de enseñanza obligatoria (ESO) que pertenecen a distintos contextos sociolingüísticos educativos; asimismo, se han buscado los recursos didácticos ejemplares del docente que ayudan a mejorar dicha mejora.
Basándonos en la perspectiva interaccionista y sociodiscursiva de la escuela ginebrina se han creado ocho secuencias didácticas y se ha evaluado el grado de adecuación de los materiales; además, se han analizado los resultados de las producciones orales de los jóvenes, y finalmente, se ha profundizado en la búsqueda de las estrategias didácticas del docente.

Palabras clave: secuencia didáctica; inmersión lingüística; enseñanza-aprendizaje de la lengua oral; educación secundaria; estrategias didácticas del docente.

ABSTRACT
The main objective of the intervention-research presented in this paper is to *improve the oral skills in Basque (L1 and L2 in Basque) of pupils of secondary education of different sociolinguistics contexts, and to know which are the didactic mechanisms that help in this improvement.*
Based on the interactionist and sociodiscursive perspective of The School of Geneva, eight didactic sequences have been created. We have presented the valuations of the appropriateness of these materials and the results of the oral productions of the young people. We also have deepened the search for relevant teaching strategies of teachers.
The principal finding of this research is that the sociolinguistic reality of the centers is not the primary cause of the progress of the oral skills of the young people. In addition, we have compiled the most relevant ideas about the didactic teaching strategies of orality.

Keywords: didactic sequence; linguistic immersion; oral language teaching-learning; secondary education; didactic resources and teaching strategies.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

El tema de investigación que se presenta en esta comunicación se centra en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral (euskara, L1 o L2) en Educación Secundaria, y en la búsqueda de las claves didácticas que podrían ayudar al proceso mencionado teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística de los centros educativos participantes en el proyecto de investigación (Comunidad Autónoma Vasca, Gipuzkoa, municipio de Tolosa).

El origen de la investigación se sitúa en las reflexiones realizadas por los expertos acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la producción oral del alumnado (Idiazabal & Larringan, 2005; Consejo Asesor del Euskera, 2004; Zubimendi, 1997), y la necesidad de conocer las claves para la mejora de la enseñanza-aprendizaje del objeto de enseñanza (euskara, L1 o L2) y la acción docente conforme a dos variables sociolingüísticos que se presentan en este proyecto de investigación-intervención: el contexto sociolingüístico de inmersión lingüística en euskara (L1 o L2) y las determinadas realidades sociolingüísticas de los centros educativos participantes en el proyecto.

La investigación e intervención se ha llevado a cabo durante cuatro cursos académicos (2009-2014) en los tres centros educativos presentes en la localidad de Tolosa (Gipuzkoa – CAV), concretamente en las 44 aulas que conforman los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria con un total de 1.100 alumnos aproximadamente.

Durante el primer curso académico se ha llevado a cabo un diagnóstico de la realidad sociolingüística de los centros participantes en el proyecto, mediante el cual se ha determinado que la diversidad de situaciones lingüísticas de las escuelas y del alumnado puede condicionar significativamente la preparación del material didáctico y la progresión del aprendizaje de la lengua oral en euskera como L1 o L2 (Zabala & Ayerza, 2011).

Durante el segundo y tercer curso, la investigación se ha centrado en la elaboración y evaluación del material didáctico y el análisis lingüístico de las producciones orales del alumnado (Zabala, 2012; Zabala, 2013a). Todo ello, partiendo de la perspectiva socio discursiva y comunicativa de la lengua (Bronckart 1996, 1985) y en base a las aportaciones didácticas de la escuela de Ginebra y seguidores (Dolz & Gagnon, 2010; Palou & Bosh, 2005; Nuñez, 2002, 2000; Dolz & Schneuwly, 1998, 1997; Schneuwly & Bain, 1998; de Pietro & Zandh, 1997; Bain, 1994).

En el cuarto y último curso académico se han observado las interacciones de las aulas y entrevistado los docentes participantes en la investigación para poder evaluar la adecuación de las secuencias creadas e indagar en la búsqueda de las "buenas prácticas" del docente en la enseñanza de la lengua oral (L1/L2).

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

En esta contribución se darán a conocer los resultados obtenidos de las entrevistas llevadas a cabo con los docentes participantes en el proyecto sobre los recursos utilizados en el proceso de enseñanza de la lengua oral mediante los materiales propuestos por las investigadoras. Finalmente, se darán a conocer los resultados obtenidos hasta el momento sobre la metodología de los dispositivos didácticos, las producciones orales en euskara de los y las jóvenes de la ESO y los recursos didácticos utilizados por los docentes.

2. CONTEXTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo realizado parte de una propuesta del ayuntamiento de Tolosa (Gipuzkoa, Comunidad Autónoma Vasca) cuyo objetivo era mejorar las destrezas orales en euskara (L1/L2) de los jóvenes del municipio que estudian en la ESO. La investigación que partió de una necesidad municipal se ha desarrollado durante cuatro cursos académicos (2009-2014) con la participación de los tres centros educativos y el trabajo de las investigadoras de este proyecto. La investigación se ha llevado a cabo en los tres centros educativos de la localidad de Tolosa, en las 44 aulas que conforman los cuatro cursos de ESO, donde han intervenido un total aproximado de 1.100 alumnos y alumnas.

Aunque los tres centros educativos del municipio (una escuela pública y dos concertadas: religiosa e ikastola) pertenecen al modelo lingüístico D (enseñanza en euskara), la realidad sociolingüística es representativamente distinta: en la escuela que hemos denominado como tipo 1 la L1 y el uso lingüístico de la mayoría de los alumnos es el castellano; en la escuela tipo 2 la L1 y el uso lingüístico se combina entre el euskara y el castellano; y en la escuela tipo 3 la L1 y el uso lingüístico de la mayoría de los alumnos es el euskara.

Veamos sobre qué realidad sociolingüística hablamos:

Tipo de escuela	**L1 del alumnado**	**Uso general**	**Uso según el curso**	**Uso en actividades fuera del aula**
1	L1 mayoritario: castellano	39,56%	ESO 39,56%	31,09%
2	L1 mayoritario: euskara/castellano	65,66%	ESO 58,08%	56,99%
3	L1 mayoritario: euskara	98,82%	ESO 97,66%	95,28%

Tabla I. Uso del euskara en las escuelas de Tolosa, 2007 (Fuente: Clúster de Sociolingüística, 2007)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Teniendo en cuenta la diversidad lingüística de los centros y los distintos usos lingüísticos de los y las jóvenes de Tolosa, se propuso crear un laboratorio donde se intentaría responder a estas preguntas generales: 1) ¿Cuánto y cómo se enseña y se aprende el lenguaje oral en la ESO?; 2) ¿Un trabajo sistemático sobre la lengua oral (en la escuela) podría ayudar a mejorar las destrezas orales de los y las jóvenes?; 3) ¿Dicho trabajo podría, igualmente, favorecer en la mejoría de las intervenciones de los docentes?; 4) ¿En qué grado podrían ser las secuencias didácticas herramientas adecuadas en el avance de las destrezas orales?; 5) ¿Qué tipos de intervenciones ayudan al desarrollo de la lengua oral?

Así se inició la investigación con una duración prevista de cuatro años, de acuerdo con la siguiente planificación:

PRIMERA ETAPA: Primer curso académico (2010-2011)
1. Diagnóstico de acuerdo con la situación sociolingüística de la ESO en Tolosa: habilidades orales, uso lingüístico y actitudes sobre el euskara y el castellano.
SEGUNDA ETAPA: Segundo curso académico (2011-2012)
1. Análisis de la planificación curricular y el material didáctico de los centros referente a la lengua oral. 2. Creación del material didáctico (secuencias didácticas) para la lengua oral. 3. Intervención: pruebas del material didáctico y evaluación. 4. Mejora del material de acuerdo con las valoraciones.
Tercer curso académico (2012-2013)
1. Intervención: pruebas del material didáctico y evaluación. 2. Análisis de los textos orales previos (pretextos) y posteriores (postextos) a la intervención.
TERCERA ETAPA: Cuarto curso académico (2013-2014)
1. Observación y análisis de la interacción entre alumnos/as-docente en la ejecución del material didáctico. 2. Búsqueda de buenas prácticas en dichas interacciones. 3. Conclusiones finales y toma de decisiones para futuras investigaciones.

Tabla II. Planificación de la investigación (2010-2014)

En este artículo nos centraremos en la tercera etapa de la investigación, es decir, la que comprende el último curso académico de la investigación-intervención (2013-2014). Se presentarán los objetivos y la metodología llevada a cabo en la investigación y se darán a conocer los primeros resultados obtenidos en el primer trimestre de este último curso académico. Finalmente, se darán a conocer las conclusiones generales de la investigación propiamente dicha.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

3. BÚSQUEDA DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DEL DOCENTE

En la tercera y última etapa de esta investigación-intervención (curso 2013-2014) se ha querido indagar, especialmente, en las claves didácticas del docente en la enseñanza de la oralidad en distintas realidades sociolingüísticas. Concretamente, hemos querido saber cuáles son las estrategias didácticas representativas que emplea el profesorado a la hora de intervenir con el material didáctico (Secuencia Didáctica) creado propiamente para esta investigación. Asimismo, hemos querido observar la relación que podría haber entre las distintas maneras de intervención (los recursos utilizados por los profesores y profesoras) y el nivel de mejora de las producciones orales del alumnado.

En esta etapa se han planteado dos objetivos para las cuales se han propuesto distintas herramientas de análisis. Veamos cuáles son:

a) **Primer objetivo:** conocer la naturaleza de las intervenciones del profesorado para poder identificar las "buenas prácticas" de la enseñanza de la oralidad. *Metodología utilizada*: observación y grabación de las intervenciones; y entrevistas con los docentes. b) **Segundo objetivo:** seguir profundizando en el análisis de las producciones orales de los alumnos y alumnas (evaluación y comparación de pretextos y postextos). *Metodología utilizada:* recopilación y análisis sociodiscursivo de los pretextos y postextos.

Tabla III. Objetivos y metodología de la tercera etapa de investigación

Para analizar los datos obtenidos, la investigación se ha distribuido en tres fases:1) Observación, grabación y análisis de las intervenciones; 2) Entrevistas con los profesores; y 3) Análisis sociodiscursivo de las producciones de los alumnos y alumnas (pretextos y postextos).

En este artículo se presentarán los datos de la segunda fase. Profundizaremos en la descripción y análisis de las entrevistas realizadas con los docentes; además, daremos a conocer las previsiones realizadas sobre las "buenas prácticas" en los distintos contextos sociolingüísticos.

3.1. Observación y entrevistas con los docentes

El primer objetivo de esta etapa ha sido conocer cuáles son las "buenas prácticas" de los docentes a la hora de intervenir con las secuencias didácticas creadas por las investigadoras. Se han realizado dos trabajos:

1. Observación de las intervenciones: en el último trimestre de este curso académico, las investigadoras hemos tenido la oportunidad de entrar en algunas aulas, observar las intervenciones y grabar las cinco sesiones

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

correspondientes a cada secuencia didáctica. En total, se han observado y analizado 20 horas de intervención, 5 por cada secuencia didáctica y curso. Al definir los criterios de observación y análisis nos hemos basado en las aportaciones teóricas de los "gestos didácticos" y de las estrategias de intervención (Bain et. al., 1998; Velasco, 2007; Sainz, 2006; Sainz et. al., 2009).

2. Entrevistas con los docentes: después de las intervenciones se han grabado y transcrito las entrevistas realizadas con todos los profesores y las profesoras de lengua (euskara) participantes en la investigación (aproximadamente 15). Se han realizado 6 entrevistas, dos en cada centro educativo (3 en el primer trimestre y 3 en el último) y de una hora de duración.

Las preguntas de las entrevistas se han repetido en cada trimestre, y las respuestas se han clasificado según la información que facilitaba el profesorado sobre las distintas reflexiones que hacían sobre el valor y la utilidad del material didáctico propuesto por las investigadoras, los distintos estilos de intervención, el avance de las producciones de los alumnos, la evaluación de las producciones, la motivación de los profesores y alumnos, etcétera.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES GENERALES

Sumando los datos y las conclusiones realizadas en anteriores fases a los datos obtenidos en el primer trimestre de la tercera etapa, ésta es la predicción que podemos hacer sobre las "buenas prácticas" de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral (euskara, L1/L2) en la ESO:

Imagen 1. Buenas prácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral (euskara L1/L2)

Profundicemos en las ideas más representativas de la imagen:

a) Sociolingüística. Tal como nos dan a conocer los resultados obtenidos en

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

la segunda etapa, concluimos que la realidad sociolingüística de los centros educativos y de los alumnos y alumnas no influye directamente en el proceso de aprendizaje de la lengua oral (euskara, L1/L2). Aunque el punto de partida de la competencia comunicativa de los alumnos sea distinta, las mejorías de los alumnos se aprecian en las mismas coordenadas comunicativas: la contextualización y la estructuración del texto.

Creemos, entonces, que otras variables como el material didáctico o el método de enseñanza utilizado podrían tener más influencia en la adquisición y uso del lenguaje oral (Zabala, 2013; Mielgo et. al., 2012: 106).

b) Proyecto curricular y materiales didácticos. Según nuestra investigación, ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral las siguientes prácticas (Zabala, 2013): 1) tener definidos los objetivos comunicativos de la oralidad en el proyecto curricular del centro y hacer un seguimiento sistemático al trabajo realizado por los docentes; 2) la presencia de la oralidad en los materiales didácticos y recursos materiales (medios audiovisuales, ejercicios o prácticas que ayudan al habla).

Asimismo, éstas son las consecuencias más significativas que se aprecian en los centros educativos donde la tradición de las prácticas orales es mayor: 1) mejor gestión del miedo escénico; 2) mejor actitud hacia el aprendizaje de la lengua y hacia el profesor o profesora de lengua; 3) mejor punto de partida en pretextos orales.

Además, hemos apreciado que la presencia de la oralidad cambia representativamente la práctica pedagógica del profesorado. Exactamente en las siguientes prácticas: 1) mayor interacción entre profesorado-alumnado; 2) procesos constructivos de enseñanza-aprendizaje: proyectos pedagógicos, trabajos en grupos, conversaciones y discusiones en el aula, etc.; 3) distintas organizaciones del espacio; 4) tiempo para hablar y reflexionar sobre las producciones realizadas; 5) material y modelos ejemplares para el análisis de textos orales en formato audiovisual.

El hecho de llevar la oralidad al centro cambia la perspectiva didáctica de los profesores y las profesoras y la del alumnado: mejora la interacción en el aula, las nuevas tecnologías se convierten en herramientas imprescindibles, desaparecen las fichas y ejercicios tradicionales, etc. (Zabala, 2013a; Dolz & Gagnon, 2010: 521-522). Y todo ello, por supuesto, influye positivamente en la motivación de los profesores y alumnos.

Por último, queremos reflexionar sobre la importancia de la enseñanza de la oralidad en otras áreas curriculares. Darse cuenta de que la responsabilidad de la enseñanza del lenguaje oral es de todos los educadores ayuda a cambiar las prácticas pedagógicas de todo el centro educativo: en la coordinación entre profesores, en la presencia de la oralidad en las demás áreas curriculares, en los criterios de evaluación de las prácticas orales, en la metodología, etc.

c) Intervención del docente. Existe una estrecha relación entre las producciones orales finales de los alumnos y las representaciones que tienen los profesores y las profesoras sobre la comunicación oral. Cuanto más conocimiento tiene el profesorado sobre la naturaleza de la comunicación oral,

mejores son las producciones orales de los alumnos. En cambio, cuanto más gramatical o tradicional sea la perspectiva del lenguaje del profesor o la profesora, las producciones orales de los alumnos se acercan más a los textos escritos.

Además, existe también, una estrecha relación entre el tiempo dedicado a los preparativos y a la formación sobre la oralidad, y la motivación y las producciones orales de los alumnos y las alumnas. Concluimos que tanto el tiempo dedicado a la oralidad como las maneras de intervenir podrían influenciar más que el material didáctico utilizado por el docente.

Aún así, hemos podido apreciar que los docentes todavía tienen dificultades de evaluar las producciones de sus alumnos. La mayoría de los docentes acostumbra a evaluar también los contenidos que no se han trabajado en la secuencia didáctica lo que conlleva a la frustración de los profesores sobre lo que los alumnos hayan podido avanzar mediante la secuencia didáctica (Mielgo et. al., 2012: 104).

Por consiguiente y recopilando los resultados obtenidos hasta ahora, las necesidades formativas del profesorado tendrían que ser las siguientes: 1) perspectiva teórica de la comunicación: lenguaje comunicativo y su didáctica; 2) herramientas para el análisis de los objetivos comunicativos en las secuencias didácticas y en diferentes modelos textuales orales; 3) naturaleza y estructura de las secuencias didácticas; 4) recursos para la evaluación de modelos textuales orales; 5) recursos para la evaluación de las producciones orales de los alumnos y alumnas; 6) actividades que propician la comunicación oral entre los alumnos y alumnas; 7) gestión del miedo escénico.

d) Recursos materiales. Las secuencias didácticas creadas para esta investigación-acción han sido adecuadas para todos los profesores y las profesoras que han participado en la investigación. Según las valoraciones de las evaluaciones y entrevistas, el material didáctico ayuda a planificar la intervención, a clarificar el estilo de intervención y a evaluar las producciones orales; además de eso, las nuevas tecnologías se convierten en imprescindibles y adecuados recursos materiales.

Las opiniones de los alumnos han sido parecidas. Remarcan que gracias a las secuencias didácticas mejora y aumenta la interacción entre profesorado-alumnado. Asimismo, expresan que mejora su motivación por las nuevas y dinámicas actividades participativas. Otra razón de motivación suele ser la naturaleza del objetivo comunicativo; los objetivos comunicativos se materializan al final de la secuencia didáctica.

En cuanto a los medios audiovisuales, es de gran importancia para el profesorado su accesibilidad. Cuanto más accesibles sean los medios, más se utilizan. Cuando existen dificultades de uso de los medios audiovisuales el profesor o la profesora deja de utilizarlos. En relación con esta idea, el profesorado necesita muchos y adecuados modelos textuales orales para poder adecuarse a las distintas necesidades de los alumnos.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Concluimos que también existe una relación entre las capacidades cognitivo-comunicativas de los alumnos, y los objetivos comunicativos y modelos textuales. Por consiguiente, a la hora de planificar los objetivos comunicativos y crear material didáctico será de gran importancia tener en cuenta las capacidades de los alumnos y las alumnas.

e) Alumnado. Las reflexiones de los docentes y los datos de las producciones del alumnado nos dan a conocer que los alumnos mejoran, principalmente, en la representación y adecuación del contexto. La mejora suele ser mediana en la estructuración del tema (macro-estructura y micro-estructura), en el anclaje de los contenidos y en los elementos para-verbales. Por último, no se observan mejoras significativas en los recursos lingüísticos-gramaticales y en estrategias de generalización.

Asimismo, es de gran importancia volver a recordar que el hecho de profundizar en la enseñanza de la comunicación oral motiva muchísimo a los alumnos y a los profesores: son motivadoras las actividades, los temas y los objetivos comunicativos propuestos (se utilizan medios audiovisuales, se hacen juegos de rol, hay más prácticas, no hay tantas fichas, hay más participación, etc.); en suma, cambia mucho la dinámica del aula.

En último lugar, es de gran importancia referirnos a la gestión de las emociones a la hora de reflexionar sobre la oralidad. Según los datos obtenidos en esta investigación, habría que tener en cuenta los siguientes condicionantes: 1) la cantidad de prácticas orales realizadas anteriormente; 2) la costumbre o tradición del centro educativo en este campo; 3) la relación que existe entre la edad del alumno, las capacidades cognitivo-comunicativas del alumno y los objetivos comunicativos, y modelos textuales que se proponen en la secuencia didáctica; 4) la costumbre de utilizar naturalmente los medios audiovisuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bain, D. (1994). Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: las lecciones de una experiencia. *Lenguaje y Educación, 23*, 91-115.

Bain, D.; Ruiz, U.; Soler, E. & Schneuwly, B. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 16*, 25-46.

Bronckart, J.P. (1985). La enseñanza de lenguas frente a sus contradicciones. In J.P. Bronckart (Ed.). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* (pp. 9-17). París: UNESCO.

Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Laussane: Delachaux et Niestlé.

Consejo Asesor del Euskera (2004). *Razones y objetivos de una definición necesaria*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco; Departamento de Cultura.

Clúster de Sociolingüística (2007) (documento interno) *Uso del euskara en las escuelas de Tolosa*. Andoain

Dolz, J.; Schneuwyly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y literatura, 11,* 77-98.

Dolz, J.; Schneuwyly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. París: ESF.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2010 [2008]). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, *38 (2),* 497-527.

De Prieto, J.F. & Zandh, G. (1997). Ensenyar les tècniques de l'exposició oral. *Articles, 12*, 53-63.

Idiazabal, L. & Larringan, L.M. (2005). Euskararen kalitatea aztertzeko marko teorikoa eta metodologia. *Ikastaria, 14,* 9-29.

Mielgo, R.; Ocio, B & Ocerino-Jauregui, J. (2012). La Secuencia Didáctica recurso para la enseñanza plurilingüe: experiencias de centro para la formación continua. *Ikastaria, 18,* 87-116.

Nuñez, M.P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos, 16,* 155-172.
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8130/1/LYT_16_2000_art_12.pdf

Nuñez, M.P. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos, 19*, 161-198. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8187/1/LYT_19_2002_art_11.pdf

Palou, J.; Bosch, C. (2005). *La llengua oral a l'escola, 10 experiències didáctiques*. Barcelona: Graó.

Schneuwly, B.; Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos de didáctica de la lengua y literatura, 16,* 25-46.

Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación, 42 (3),* 1-12.

Sainz, M. (2006). Capacidades discursivas y lingüísticas iniciales de los alumnos y capacidades que se han desarrollado gracias a la intervención

didáctica. In M. Casado, R. Gonzales & V. Romero (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional: análisis del discurso: lengua, cultura, valores* (pp. 1135-1150) Pamplona: Universidad de Navarra.

Sainz, M.; Garro, E.; Ozaeta, A.; Perez Lizarralde, K.; Egizabal, D. (2009). Gelako interakzioa: irakasleen esku-hartzea eta ikasleen ahozko ekoizpena. Jolas arauen azalpena Lehen Hezkuntzako ikasleen eskutik. *Euskera, 54 (2- 1ª parte)*, 541-577.

Zabala, J. & Ayerza, M. (2011). Tolosa: gazteen ahozkotasunaren laborategi (I). *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak 55 – 2,* 671-693.

Zabala, J. (2012). Ahozko konpetentziak derrigorrezko bigarren hezkuntzan: Sekuentzia Didaktikoak Tolosako laborategian. *Ikastaria, 18,* 179-193.

Zabala, J. (2013, a). *Dispositivo didáctico e intervención docente para mejorar la producción oral del alumno/a. Intervención en un contexto de inmersión lingüística en euskara*. En, *Oralidad y educación* (pp. 521-558). Granada: Monema editorial.

Zubimendi, J.R. (1997). Euskararen kalitatea: zuzentasuna eta egokitasuna. http://www.euskaltzaindia.net/dok/euskera/49587.pdf

ANÁLISIS CONTRASTIVO Y ANÁLISIS DE ERRORES DE LA PASIVA ENTRE CHINO Y ESPAÑOL Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Xiaoqing Zhou Lian
Universidad Pontificia de Comillas
xiaoqing2006a@yahoo.es

RESUMEN
El uso de la pasiva constituye una de las dificultades con las que los estudiantes chinos se encuentran al estudiar el español. Muchas veces confunden la pasiva perifrástica con la pasiva refleja y las construcciones con «estar + participio», también confunden la pasiva refleja con las construcciones impersonales con *se*, y no saben realmente cuándo y cómo han de utilizarlas. En este trabajo se realiza un análisis contrastivo entre las distintas construcciones pasivas en español, y también entre las pasivas en español y en chino, se analizan los errores cometidos por los alumnos chinos y se proponen sugerencias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la pasiva.

Palabras clave: la pasiva, chino, español, análisis contrastivo, análisis de errores

ABSTRACT
The use of the passive tense is one of the difficulties that Chinese students encounter when they study Spanish. They often confuse the passive constructions «ser + past participle» with the passive *se* constructions, and «estar + past participle». The impersonal and passive *se* constructions are also confusing for them. In fact, many of them do not really know when and how to use the different forms of passive. This paper presents first a contrastive analysis among the passive constructions in Spanish, and then between the passive constructions in Spanish and in Chinese. Errors made by Chinese students are also analyzed and suggestions for improving teaching and passive learning are proposed.

Keywords: passive, Chinese, Spanish, Contrastive Analysis, Error analysis

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

1. INTRODUCCIÓN

Empecé a enseñar español a los estudiantes chinos que vienen a estudiar a España desde 2008. «Fui robado el móvil / Mi móvil se robó» son frases que llevo oyendo todos estos años y pude comprobar que los mismos errores se repetían una y otra vez, por eso empecé a investigar la pasiva.

Tanto en español como en chino existen construcciones pasivas cuyo estudio siempre ha sido un tema de relevancia para la investigación lingüística. En español existen tres tipos de pasiva (pasiva con *se*, con *ser* y con *estar*) y en chino hay dos categorías —la pasiva con marcadores como *bèi, jiào, ràng, gěi* y la pasiva sin marcadores—. A primera vista, la pasiva con marcadores en el chino equivale a la pasiva perifrástica en el español y la pasiva sin marcadores corresponde a la pasiva refleja. No obstante, la realidad es mucho más compleja. Las construcciones de pasiva de estos dos idiomas se especializan en contextos distintos y no tienen un equivalente absoluto en el otro idioma.

En los libros que se utilizan para enseñar español como lengua extranjera podemos encontrar ejercicios de pasiva perifrástica y ejercicios de pasiva refleja. Normalmente los ejercicios que encontramos tratan de convertir las oraciones activas en pasivas. Los alumnos aparentemente creen que estos ejercicios son fáciles, pero a la hora de la verdad confunden la pasiva perifrástica con la pasiva refleja y las construcciones con «estar + participio», también confunden la pasiva refleja con las construcciones impersonales con *se*, y no saben realmente cuándo y cómo han de utilizarlas.

«Ser + participio» y la pasiva refleja, ¿son iguales las dos estructuras? ¿Cuándo y cómo hay que utilizarlas? ¿Se podría utilizar también la 3ª del plural? En realidad, en algunos libros de texto de español como lengua extranjera se dice que la pasiva es para expresar la impersonalidad, entonces ¿qué diferencia hay entre la impersonalidad de la 3ª persona del plural con estas construcciones pasivas?

Y los dos tipos de pasiva en el chino —la pasiva con marcadores como *bèi, jiào, ràng, gěi* y la pasiva sin marcadores—, ¿en qué condiciones se utilizan y en qué se diferencia? Ya hemos visto que los ejemplos mencionados al principio son errores causados por la interferencia del chino, al ser el idioma materno de los estudiantes. Entonces ¿qué diferencias y qué similitudes (formales y del uso) tienen con las pasivas en el español? ¿Existe algún paralelismo entre ellas? ¿Cuáles son las áreas de dificultad de la pasiva en español para los alumnos chinos? ¿Qué tipos de errores suelen cometer los estudiantes chinos? ¿Qué explicaciones y qué soluciones hay para evitar estos errores?

Para contestar estas preguntas, vamos a ver primero cómo se construyen las pasivas en estos dos idiomas.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2. LAS PASIVAS EN ESPAÑOL

Las pasivas en español («ser + participio», pasiva con *se*, «estar + participio») se construyen con verbos transitivos, pero como vemos a continuación, no todos los verbos transitivos son compatibles con estas tres estructuras.

(1) a. Las puertas han sido cerradas.
b. Se han cerrado las puertas.
c. Las puertas están cerradas.

(2) a. La petición ha sido aceptada.
b. Se ha aceptado la petición.
c. La petición está aceptada.

(3) a. Los ladrones son odiados por todos/*Pedro.
b. *Los ladrones se odian por todos/Pedro.
c. *Los ladrones están odiados por todos/Pedro.

(4) a. El gol fue marcado por Sergio Ramos en el minuto 93.
b. *Se marcó el gol por Sergio Ramos en el minuto 93.
c. .*El gol estuvo marcado por Sergio Ramos en el minuto 93)

(5) a. El fugitivo fue encontrado por la policía en pocos días.
b. *Se encontró el fugitivo por la policía en pocos días.
c. *El fugitivo estuvo encontrado por la policía en pocos días.

(6) a. *Viviendas fueron construidas para las familias afectadas por el terremoto.
b. Se construyeron viviendas para las familias afectadas por el terremoto.
c. *Viviendas estuvieron construidas para las familias afectadas por terremoto

De los ejemplos (1) y (2) vemos que existe una correspondencia entre el tiempo compuesto de las pasivas perifrásticas y reflejas y la construcción con *estar*. Pero la pasiva con *ser* de (3), (4) y (5) no puede convertirse en la pasiva con *se*, tampoco se construye con *estar*. En cambio, en (6) solo se acepta la pasiva con *se*, las construcciones con *ser* y *estar* resultan agramaticales. ¿Cómo se explica esto?

Según Vendler (1967), existen 4 categorías de predicados: estados, realizaciones, actividades y logros, los cuales se caracterizan por tener uno o varios de los siguientes rasgos: duración, delimitación y dinamismo. De los ejemplos (1,2,4,5) podemos ver que la pasiva perifrástica admite las realizaciones y los logros, pero no los estados como (3), a menos que cuenten con el complemento agente plural, tampoco las actividades, que no se culminan en un punto, como se muestra en el ejemplo (6), ya que *construir viviendas* no posee un fin natural. Sin embargo, si se añade determinantes como *las* o *unas*, la pasiva con *ser* (*Las viviendas fueron construidas para las familias afectadas por el terremoto / Fueron construidas unas viviendas para las familias afectadas por el terremoto*) resulta correcta, puesto que los determinantes le confieren al predicado una culminación lógica.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

La pasiva con *se* tiene menos restricción aspectual que la pasiva perifrástica, se construye con los estados, las realizaciones, las actividades y también los logros. No obstante, el sujeto gramatical de la pasiva refleja suele ser cosa y no persona, dado que con persona son posibles las interpretaciones recíproca y reflexiva. Por esta razón, los ejemplos (3) y (5) resultan agramaticales ya que tienen como sujeto *los ladrones* y *el fugitivo*. Sin embargo, en (4), aunque el sujeto es cosa, la construcción con *se* es agramatical. Eso se debe a que normalmente la pasiva refleja no es compatible con el complemento agente, sobre todo si se trata de un agente individual y concreto. Si se le quita el complemento agente, resulta correcta la oración (4b) —*Se marcó el gol en el minuto 93*—.

A diferencia de las pasivas perifrástica y refleja, la construcción «estar + participio» se conoce como la pasiva de estado.[1] Se forma con participios que designan el ESTADO RESULTANTE de una acción o un proceso. Es decir, la acción verbal que el participio expresa se da como terminada y cumplida antes del tiempo que indica el verbo auxiliar. Por lo tanto, los verbos tienen que poseer dos rasgos: delimitado y tener un estado resultante. En (3), *odiar* es un verbo de estado, es decir, no dinámico, durativo, no delimitado, por lo cual rechaza la construcción con *estar*. En (4) y (5), los verbos *marcar* y *encontrar* son logros, que poseen un fin natural en su significación, pero no tienen un estado resultante, así que no admiten la pasiva de estado con *estar*.

3. LAS PASIVAS EN CHINO

Las pasivas en chino también se construyen con verbos transitivos. En la pasiva sin marcadores, igual que en español, el papel de sujeto lo desempeña el objeto directo del verbo. Sin embargo, en la pasiva con marcadores, el sujeto no es necesariamente el objeto directo, puesto que también admite el objeto indirecto e incluso un sintagma locativo, como se muestra respectivamente en (7) y (8) con el marcador被*bèi*.

(7) 丁丁 被 明明 打 掉 了 牙齿。
Dīngdīng **bèi** Míngmíng dǎ diào le yáchǐ
Dīngdīng **bèi** Míngmíng golpear caer Part.P. diente
A Dīngdīng Míngmíng le rompió los dientes.

(8) 奴隶 的 背 上 被 烙 上 了
Núlì de bèi shàng **bèi** lào shàng le
Esclavo Part.E. espalda encima **bèi** marcar encima Part.P.
船 的 名字。
chuán de míngzì
barco Part.E. nombre
La espalda del esclavo fue marcada con el nombre del barco.

Por otro lado, como la pasiva refleja en español, el sujeto de la pasiva sin marcadores en chino suele ser cosa, mientras que la pasiva con marcadores admite tanto cosa como persona, igual que la pasiva con *ser*.

La estructura de la pasiva sin marcadores es: Sujeto paciente + (X_1) + V

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

+ (X_2) (X_1 se refiere a los complementos adverbiales que modifican el verbo y X_2 los complementos resultativos o las partículas aspectuales). Vemos que en esta estructura no se percibe una intervención intencionada clara por parte de un agente. Así que muchas veces se usa para expresar la involuntariedad o un valor universal o sentencioso, característica que coincide con la pasiva refleja en español.

En cambio, en la pasiva con被*bèi* (被*bèi* es el marcador pasivo más representativo) —SN1+ 被*bèi* + (SN2) + V + X—, 被*bèi* desempeña al mismo tiempo el papel de marcador pasivo y preposición que introduce el agente, agente cuya presencia es opcional. A diferencia de la pasiva sin marcadores, aquí se nota con claridad la intervención de un agente, que muchas veces causa efectos negativos sobre el sujeto paciente. Según Wang (1943 [1985]) la mayoría de las construcciones pasivas con 被*bèi* expresan situaciones o experiencias no deseadas. Eso se debe a que antiguamente被*bèi* era verbo y significaba *sufrir*. En el chino antiguo, se construye la pasiva con 被*bèi* para expresar situaciones desafortunadas o desagradables, o mejor dicho, la finalidad del uso de 被*bèi* es expresar situaciones no deseadas, lo cual también constituye una condición imprescindible para dicha construcción. Por esta razón, en chino en lugar de decir *Me ha picado un mosquito*, se dice *He sido mordido por un mosquito,* y en vez de decir *Me han robado la bicicleta*, se dice *Mi bicicleta ha sido robada*, como se ilustra en (9) y (10).

(9)	我	被	蚊子	咬	了。
	Wǒ	**bèi**	wénzi	yǎo	le
	Yo	**bèi**	mosquito	morder	Part.P.
(10)	我	的	自行车	被	偷	了。
	Wǒ	de	zìxíngchē	**bèi**	tōu	le
	Yo	Part.E.	bicicleta	**bèi**	robar	Part.P.

Como se ve en (10), cuando en chino se usa la construcción被*bèi* para destacar el sufrimiento que ha experimentado el hablante, en español se suele utilizar la impersonal de la tercera persona del plural. De acuerdo con Fernández Ramírez (1986), la tercera persona del plural es en cierto modo la modalidad hablada de las pasivas con *ser* y participio. Con esta fórmula activa se focaliza el hecho de que la persona, el objeto directo o indirecto, padezca o experimente la acción que le llega de fuera.

No obstante, con la influencia de los idiomas occidentales, se ha ampliado el uso de la pasiva con 被*bèi*. En el chino actual existen muchas oraciones pasivas con 被*bèi* que no expresan situaciones desafortunadas, sino neutrales o incluso positivas o favorables para la persona involucrada.

Shancun (2003) postula que la semántica prototípica de la pasiva con 被*bèi* no es *una experiencia no deseada*, sino *un evento no esperado o un evento imprevisto*. Un evento imprevisto es un evento que no se espera. La persona o la cosa que lo recibe se encuentra en la situación denotada por el predicado de forma pasiva sin poder intervenir en su desarrollo. Así que a menudo resulta desagradable para el paciente. Por lo tanto, la mayoría de las

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

construcciones pasivas con 被*bèi* expresan situaciones o experiencias no deseadas. Sin embargo, *un evento imprevisto* también puede llegar a ser una sorpresa agradable como se muestra en (11), en lugar de decir *La última entrada la he comparado yo*, en chino se dice *La última entrada ha sido comprada por mí* para resaltar la sorpresa o la realización de una tarea difícil. Esta frase suena muy rara en español puesto que cuando el agente es primera persona, se suele expresar en activa en vez de pasiva, como bien dice Benito Mozas (2008: 134), «en el mundo hispánico, destacar el protagonismo de la acción y ser protagonista ha marcado siempre la pauta de conducta de los hablantes».

(11) 最后 一 张 票 被 我 买到 了 !

Zuìhòu yì zhāng piào **bèi** wǒ mǎidào le

Último uno Clas. entrada **bèi** yo comprar-llegar Part.P.

En cuanto al aspecto del predicado, tanto la pasiva con marcadores como la pasiva sin marcadores requieren que el predicado esté delimitado.

4. ANÁLISIS DE ERRORES

Las diferencias sintácticas y semánticas que existen entre las pasivas en español y en chino suponen dificultades para los alumnos chinos. Con el fin de conocer cuáles son las áreas más difíciles para los estudiantes chinos y qué estrategias usan para aprender, diseñamos una prueba que consta de tres ejercicios diferentes (test gramatical, traducción y redacción) y que fue realizada por 56 alumnos chinos del Máster en Español como Segunda Lengua en la Universidad Complutense.

Al analizar las respuestas podemos concluir que nuestros informantes chinos, que ya han conseguido un nivel B2 del español, la mayoría en China y algunos en Cuba o España, suelen cometer los siguientes errores:

1. Construir en forma activa oraciones cuyo sujeto gramatical es el objeto nocional del verbo.
2. Construir pasivas reflejas con complemento agente particular.
3. No concordar el sujeto y el predicado.
4. Elegir de forma errónea el tiempo verbal.
5. Formación errónea del participio, sobre todo de los verbos irregulares.
6. Confundir el uso entre las pasivas perifrástica, refleja y «estar + participio».
7. Mezclar diferentes construcciones —estructuras híbridas—.
8. Construir la pasiva perifrástica con el objeto indirecto como sujeto.
9. Utilizar la pasiva perifrástica, en lugar de la tercera persona del plural u otras formas activas para expresar el sufrimiento experimentado por el paciente.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

10. Construir oraciones pasivas perifrásticas con el complemento agente de primera o segunda persona para expresar una sorpresa o la realización de una tarea difícil en lugar de emplear recursos léxicos, el orden de las palabras o focos prosódicos.
11. Confundir las construcciones pasivas con las incoativas o las que expresan involuntariedad.

A continuación ponemos algunos ejemplos de los errores más comunes:

*Fui robado el móvil.
*Mi móvil se robó.
*Mi casa fue robada.
*Se me robó el dinero.
??Este libro ha sido finalmente encontrado por mí.
*El ladrón se ha detenido.
*Este artículo fue bien escrito.
*Este artículo se escribió muy bien.
*Nuestro asunto ha sido conocido por él.

He aquí una gráfica donde se expone el porcentaje de los diferentes errores de un ejemplo en concreto extraído del primer ejercicio de la prueba arriba mencionada.

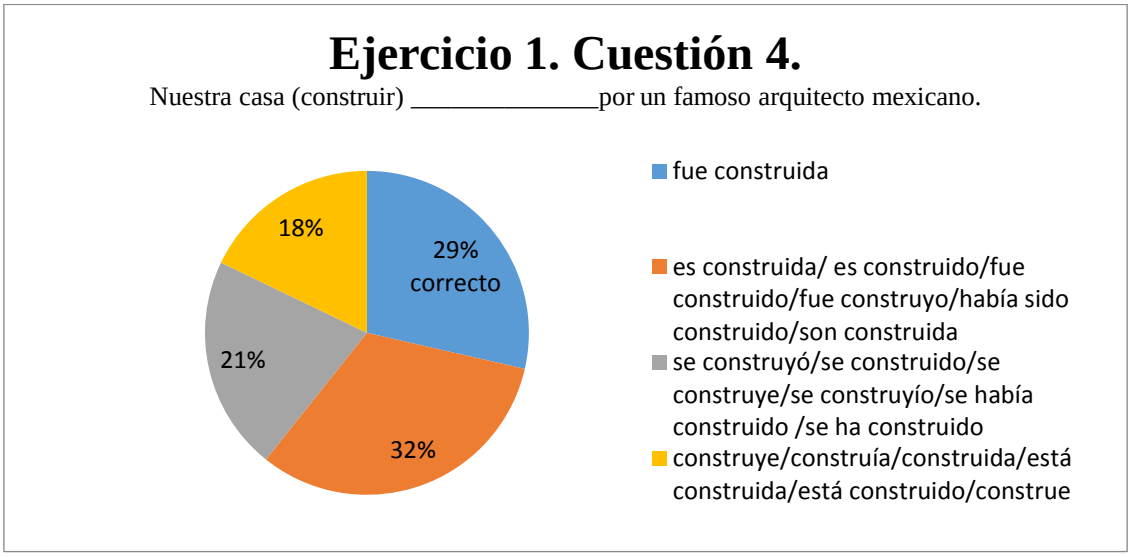


Gráfico 1. Ejercicio 1. Cuestión 4.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje de la pasiva en español no es un tema fácil para los estudiantes chinos, dadas las diferencias sintácticas y semánticas que se hallan entre estos idiomas. Al realizar el análisis contrastivo y el análisis de errores, sabemos en qué aspectos tenemos que poner mayor énfasis a la hora de enseñar la pasiva y así mejoramos las técnicas de instrucción. En base a los

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

resultados obtenidos, también podemos proponer ejercicios específicos con los que los aprendices toman consciencia de los posibles errores y por consiguiente llegan a evitarlos. Con todo esto se espera que los alumnos no solo conozcan las reglas gramaticales sobre la pasiva en español, sino que también se familiaricen con los factores pragmáticos, los contextos en los que se usa. De esta forma consiguen interiorizar la pasiva en español y pueden construirla con menos errores, aunque somos conscientes de que los errores forman parte del aprendizaje.

NOTAS

1 En la gramática española existe una gran polémica sobre si estas construcciones son pasivas. En el presente trabajo, no se tienen en cuenta las construcciones de *estar* con verbos intransitivos, pronominales o verbos propiamente estativos que expresan estados locativos, como *rodear, circundar*; verbos que denotan rasgos relativos a las propiedades constitutivas de las personas o las cosas como *componer, constituir*; verbos que denotan el origen o la razón de ser de las cosas como *causar, determinar*; verbos que denotan la forma en que se muestran las cosas, como *adornar, cubrir* etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Benito Mozas, A. (2008 [1994]). *Ejercicios de sintaxis: teoría y práctica*, Madrid: EDAF, 8ª ed.

Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática española 4: el verbo y la oración* (ordenado y completado por I. Bosque). Madrid: Arco/Libros.

Miguel Aparicio, E. (1999). «El aspecto léxico». En Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta (eds.). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2, capítulo 46, Madrid: Espasa Calpe, 2ª ed, pp.2977-3060.

--- (2000). «Relazioni tra il lessico e la sintassi: classi aspecttuali di verbi ed il passivo in spagnolo». En Simone, R. *et alii* (eds.). *Classi di parole e conoscenza Lessicale*. Número monográfico de *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXIX, 2, pp. 201-215.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.

Shancun, B. (1998). «论现代汉语表难事实现的被动句Lùn xiàndài hànyǔ biǎo nánshì shíxiàn de bèidòng jù [Sobre la pasiva en chino que expresa la realización de cosas difíciles]», *世界汉语教学 [La enseñanza del chino en el*

mundo], nº4, pp. 57-64.
--- (2003). «汉语的被动概念Hànyǔ de bèidòng gàiniàn [El concepto pasivo en chino]», en Xing Fuyi (eds.), *汉语被动表述问题研究新拓展Hànyǔ bèidòng biǎoshù wèntí yánjiū xīn tàzhǎn [El nuevo desarrollo sobre las expresiones pasivas en chino]*, Wuhan, 华中师范大学出版社Huázhōng shīfàn dàxué chūbǎn shè [Huazhong Normal University Press], pp. 284-295

Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.

Wang, Li (1943 [1985]). *中国现代语法Zhōngguó xiàndài yǔfǎ [Gramática Moderna China]*. Beijing: 商务印书馆Shangwu Yinshuguan.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

DER SPRACHGEBRAUCH IM KONTEXT DER IMMERSION: EINE ETHNOGRAFISCHE STUDIE

Rebecca Walter
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
rebecca.walter@upf.edu

RESÜME
Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) sieht es vor, dass der Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung und Unterstützung der plurilingualen Kompetenz basieren sollte, die wiederum einen der Hauptpfeiler der kommunikativen Kompetenz darstellt. Bis jetzt haben sich dazu zwei methodologische Stränge, *CLIL*[1] / bilingualer Sachfachunterricht und *TIL*[2] / integrierte Sprachendidaktik, herausgebildet, die sich jedoch im Hinblick ihrer Konzeption und Entwicklung deutlich voneinander unterscheiden. Somit stellt sich die Frage: Welcher Strang ist der geeignetere, um eine kommunikative Kompetenz unter der Förderung der plurilingualen Kompetenz zu entwickeln? Um für eine Annäherung der jeweiligen der hier aufgeführten Konzepte optieren zu können, muss beobachtet werden, was tatsächlich im Klassenzimmer geschieht. Welcher sprachliche Gebrauch wird während des Lern- und Lehrprozesses sichtbar? Dieser Beitrag präsentiert im Rahmen eines Dissertationsvorhabens erste Forschungsergebnisse zur Untersuchung des Sprachgebrauchs im Kontext der Immersion an einer deutschen Schule im Ausland. Der Untersuchungsgegenstand dieser Forschungsarbeit bezieht sich auf das Deutsch als Fremdsprachenlehren und –lernen außerhalb des deutschen Sprachraums im Kontext der Lehrmethode CLIL.

Schlüsselwörter: Plurilinguismus, plurilinguale und kommunikative Kompetenz CLIL, integrierte Sprachendidaktik

ABSTRACT
The Common European Framework of Reference (CEFR) pursues that the second or the foreign language teaching and learning should be based considered and supported by the plurilingual competence, which is one of the main pillars of the communicative competence.
Two main methodological branches have emerged until now: CLIL[3] (bilingual teaching) and TIL[4] (integrated language didactics). The problem emerges when one realizes they are very different from each other, referring to their conception and development/progress. Therefore the question is which branch is more suitable to develop a communicative competence, when favouring the plurilingual competence? In order to address this issue and to opt for one of the two methodological approaches we have observed what happens every

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

day in a classroom. Which linguistic use is visible during the teaching and learning process? This contribution presents some initial research findings that are part of a doctoral project on language use in a context of immersion at a German school abroad. The object of study of this paper is, thus, teaching and learning German as a foreign language in the context of the methodology CLIL outside of the German-speaking area.

Keywords: Plurilinguism, plurilingual and communicative competence, CLIL, integrated language didactics

1. Einleitung

Das Erlernen mehrerer Sprachen nimmt in Zeiten der Globalisierung einen, im Hinblick auf die nicht nur wirtschaftlichen Beziehungen sondern vor allem auf das gegenseitige Verstehen und das friedliche Miteinander, immer wichtigeren Raum ein. Plurilinguismus sowie plurilinguale Erziehung sind in Europa keine unbekannten Begriffe mehr. Sie gewinnen nicht nur in den Bereichen der Sprachenpolitik, sondern auch und vor allem im Fremdsprachenunterricht und Lehrerausbildung immer mehr an Bedeutung. Diese aktuelle Situation stellt den Anlass einer Forschungsstudie im Rahmen eines Dissertationsvorhabens dar. Ausgangspunkt dieser ist zum einen der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) und zum anderen das Forschungsprojekt DEMODICOP[5].

Der GER betont die Notwendigkeit bzw. sieht vor, dass der Zweit- und Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung und Unterstützung der plurilingualen Kompetenz, welche die mentalen Mechanismen, die das Individuum besitzt, zur Lernoptimierung einer neuen (Fremd-) Sprache aktiviert und die verschiedenen Sprachen des Lernersprachenrepetoires kombiniert, integriert und vernetzt, basieren sollte, welche wiederum einen der Hauptpfeiler der kommunikativen Kompetenz darstellt.

Das Forschungsprojekt DEMODICOP konzentriert sich auf die Konzipierung und das Experimentieren eines didaktischen mehrsprachigkeitsorientierten Sprachlehrmodells und wird von einer gemischten Forschungsgruppe bestehend aus Fremdsprachenlehrer und Forscher durchgeführt. Einige Mitglieder der Forschungsgruppe unterrichten Deutsch, Französisch, Englisch oder Spanisch als Fremdsprache in unterschiedlichen universitären Bildungskontexten in Barcelona. Die anderen Mitglieder sind Lehrer aus der Erwachsenenbildung und sind sehr vertraut mit der Fremdsprachenlehre auf Hochschulniveau. Parallel dazu beschäftigen sich alle Mitglieder der Forschungsgruppe mit den Lehrerfortbildungsmaßnahmen in Zusammenhang von Theorie, Praxis und Forschung.

Vor dem Hintergrund der plurilingualen und kommunikativen Kompetenz gilt es hier an dieser Stelle eine deutliche Linie zwischen Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) und Multilingualismus (Vielsprachigkeit) zu ziehen. Unter

Multilingualismus versteht man den Gebrauch verschiedener Sprachen auf gleichem geografischen Raum sowie deren isolierten Koexistenz (Lasagabaster & Sierra 2005), das heißt, ohne gegenseitige Verbindung zwischen den verschiedenen Sprachen. Multilingualismus wird demnach auch als territoriale Mehrsprachigkeit bezeichnet. Hingegen zeichnet sich der Plurilingualismus durch die Fähigkeit der verschiedenen Sprachen, die kommunikativ effektiv neben ihrer eigenen bereits erworbenen Sprache genutzt werden, aus. Mehrsprachig bzw. plurilingual ist demnach der Sprecher, der neben seiner L1 wenigstens eingeschränkte sprachliche Kenntnisse in zwei oder mehr Sprechen im gleichen oder in verschiedenen Diskursen aufweist (Christ, 2004:31). Dabei bedient sich der Sprecher regelmäßig verschiedener Sprachen und wechselt zwischen ihnen, wenn es die Umstände verlangen, unabhängig von der jeweiligen sprachlichen Kompetenz (*codeswitching*). Daneben impliziert der Begriff Plurilingualismus eine weitere Komponente, die *funktionelle* Sprachkompetenz nach der die verschiedenen Sprachenkenntnisse sowie –erfahrungen eine gemeinsame Komponente bilden, indem sie miteinander in Verbindung stehen und miteinander agieren. Das heißt, dass das Individuum bei Annäherung an ein neues Sprachsystem nicht nur auf eine Sprache zurückgreift, sondern alle bereits erworbene oder erlernten Sprachen und Sprachenkenntnisse miteinbezieht. Dadurch entwickelt sich eine Multikompetenz, die nicht addiert, sondern kombiniert, integriert und vernetzt.

Vor diesem Hintergrund haben sich bis jetzt zwei methodologische Stränge herausgebildet: CLIL und integrierte Sprachendidaktik. CLIL, der stark in den Vordergrund gerückte bilinguale Sachfachunterricht, sieht das inhaltsbezogene Lernen (Sachfach) in der Fremdsprache vor. Hingegen bietet das Konzept der integrierenden Sprachendidaktik laut den Autoren u.a. Esteve (2010)[6], Guasch (2010), Meißner (2005) einen pädagogischen Rahmen, der dem Fremdsprachenlerner verhelfen soll logische Verbindungen zwischen dem eigenen und dem neuen linguistischen Bewusstsein herzustellen. Verfolgt wird dabei eine kognitive Sensibilisierung auf Seiten des Lerners, damit er sich signifikant dem neuen sprachlichen Bewusstsein bzw. den neuen sprachlichen Kenntnisse näher und annähert. Das heißt, dieser Ansatz sieht laut den oben genannten Autoren die Integration von inter- und intralinguistischen Transferaufgaben sowie kontrastive Sprachanalysen in kommunikativen Sprachaufgaben, welchen die Basis der Strategien des interlinguistischen Transfers, die wiederum der plurilingualen Kompetenz zugrunde liegen, vor. Ziel ist dabei die Aneignung der interlinguistischen Transferstrategien seitens der Schüler zu fördern und somit ihre plurilinguale Kompetenz zu entwickeln und zu stärken (Esteve 2010, Meissner 1999).

Wie zu entnehmen, unterscheiden sich die hier aufgeführten Stränge im Hinblick auf ihre Entwicklung und Inhalte deutlich voneinander. Somit stellt sich die Frage, welcher Strang der geeignetere ist, um eine kommunikative Kompetenz unter der Förderung der plurilingualen Kompetenz zu entwickeln. Um demnach für eine Annäherung der jeweiligen Stränge optieren zu können, muss beobachtet werden, was tatsächlich und tagtäglich im Fremdsprachen-

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Unterricht[7] geschieht; in dem hier zu erforschenden Kontext handelt es sich um den immersiven CLIL-Unterricht.

Im Rahmen dieses Vorgehens ergibt sich die zentrale Forschungsfrage: Von welchen Sprachen machen Schüler und Lehrer tatsächlich Gebrauch oder anders gesagt, welcher sprachliche Gebrauch wird während des Lern- und Lehrprozesses im immersiven CLIL-Unterricht sichtbar?

Ergo ergeben sich in Verbindung mit der zentralen Forschungsfrage weitere spezifische Fragen:

- Welche Sprache (n) wird/werden in den unterrichtsinternen Schüler[8]-Lehrer-Interaktion verwendet?
- Welche Sprache(n) werden von den Schülern in der Gruppenarbeit verwendet?
- Wie lösen die Schüler Verständnisfragen bezüglich inhaltlicher Sachverhalte sowie sprachlicher Äußerungen im CLIL-Unterricht? Welche Strategien verwenden sie?
- Wie hilft der Lehrer den Schülern beim Erwerb neuer Vokabeln? Welche Strategie(n) verwendet er?

2. Forschungskontext

Hauptanliegen dieses Forschungsvorhabens ist das Deutsch als Fremdsprachelehren und –lernen im Kontext der Lehrmethode CLIL außerhalb des deutschen Sprachraums im Erdkundeunterricht auf Deutsch als Fremdsprache[9] sowie die Beobachtung und Analyse des sprachlichen Gebrauchs seitens der Schüler und der Lehrerperson im Fremdsprachenlehr- und Lernprozess in einem immersiven Unterrichtskontext.

Einen solchen CLIL-Kontext finden wir in der Neuen Sekundarstufe[10] an der Deutschen Schule Barcelona in Spanien[11], welcher durch eine monolinguale Hegemonie des Deutschen, auch wenn es sich hierbei überwiegend um plurilinguale Klassen handelt, äußerst stark beeinflusst ist. Untersucht werden zwei Klassenstufen: 6a und 8a.

2.1 Schulprofil

Die Deutsche Schule Barcelona ist eine Begegnungsschule und ermöglicht Kindern aus rein katalanisch- oder spanischsprachigen Familien, das heißt ohne Deutschvorkenntnisse, die Möglichkeit eine deutsche Schullaufbahn. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Schüler der Neuen Sekundarstufe „keine" Deutschkenntnisse besitzt, wenn sie in Klasse 5a mit dem Unterricht beginnen. „Keine" soll heißen, dass der Einstieg in die Neue Sekundarstufe über einen einjährigen Vorbereitungskurs, der in Klasse 4 stattfindet, erfolgt. Die Schüler verschiedener katalanischer bzw. spanischer und internationaler Schulen kommen dabei erstmals mit der deutschen Sprache in Kontakt und werden dann am Ende des Kurses auf ihre Sprachbegabung evaluiert. Die Schüler, die erfolgreich den Kurs durchlaufen und die benötigten Qualifikationen erreicht

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

haben, erhalten die Möglichkeit die Neue Sekundarstufe der Deutschen Schule ab Klasse 5a zu besuchen.

Die Neue(n) Sekundarklasse(n)[12] ist in den Fächern Deutsch als Fremdsprache[13] (7 bzw. 8 Wochenstunden), Mathematik sowie Erdkunde in den Jahrgangstufen 5-8 von den Sekundarklassen getrennt. Die erste Integration in die Parallelklassen der Sekundarstufe tritt schon in Klasse 5 in den Fächern Kunst und Sport ein. Ab Klasse 8 findet dann die zweite Integration aller Fächer bis auf Deutsch als Fremdsprache und Geschichte statt. Die vollständige Integration erfolgt dann in Klasse 11.

2.2 Schüler- und Lehrerprofil

In der Klasse 6a finden wir Schüler im Alter zwischen 11 und 12 Jahren und in Klasse 8a Schüler im Alter zwischen 14 und 15 Jahren. Die Schüler beider Klassen verfügen über einen simultanen Bilingualismus[14]- L1/L2 Katalanisch/Spanisch. Bei der Mehrheit dieser bilingualen Schüler dominiert im Grunde genommen eine Sprache über der anderen (Gass & Selinker, 2008). Hierbei ist zu erwähnen, dass sich in diesem Kontext (sowohl in Klasse 6a als auch in Klasse 8a) auch trilinguale Schüler – Katalanisch, Spanisch, Deutsch – befinden, jedoch handelt es sich um eine sehr schwache Sprachdominanz des Deutschen, die nicht mit dem vorzufindenden katalanischen/spanischen Bilingualismus gleichzusetzen ist.

Die beiden Erdkundelehrer sowohl aus Klasse 6a als auch aus Klasse 8a sind monolingual, das heißt ihre L1 ist die deutsche Sprache. Der Lehrer aus Klasse 6a besitzt zudem Kenntnisse im Spanischen (L2[15]) und verfügt über eine sprachdidaktische sowie wissenschaftliche Ausbildung (Erdkunde, Deutsch, DaF) während der Lehrer aus Klasse 8a wenige bis keine Spanischkenntnisse besitzt und eine rein wissenschaftliche Ausbildung (Erdkunde und Physik) (siehe Tabelle 1) durchlief.

2.3 Forschungsvorgehen

Diese Studie verfolgt einen qualitativen Forschungsansatz, genauer gesagt handelt es sich um eine ethnografische Studie. Mittels der Ethnografie ist es möglich menschliches Verhalten bzw. Prozesse soziokultureller Kontexte zu erforschen. Dadurch kann das Klassenzimmer als „eigener Kulturraum" mit seinen vielen unterschiedlichen nicht kontrollierbaren Faktoren beobachtet und analysiert werden. Sie erlaubt diese kontextuelle Wirklichkeit in ihrer ganzen Komplexität zu rekonstruieren, um die Bedeutung sowie die Interaktionen und Handlungen der Schüler und Lehrer anhand der empirischen Daten zu verstehen.

Bezüglich des zu untersuchenden Forschungskontexts sei zu erwähnen, dass die Beobachtung im Hinblick auf die verschiedenen Theorien und Hypothesen „eine offene ist".

Zugegeben liegt diesen Forschungsfragen eine Ausgangshypothese zu

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Grunde, nämlich die, dass die Schülerschaft implizierte/inhärente Mechanismen und Strategien der plurilingualen Kompetenz wie zum Beispiel der interlinguistische Transfer und ähnliche während des Lernprozesses aktiviert (Guasch 2010).

2.4 Datenerhebung und -anlyse

Die Daten wurden in einem Zeitraum von vier Monaten im deutschsprachigen Sachfachunterricht Erdkunde in den Klassen 6a und 8a erhoben. Es handelt sich hierbei um eine drei-phasige Datenerhebung anhand verschiedener Methoden, die teilnehmende Beobachtung mittels Feldnotizen, Audioaufnahmen, das halbstrukturierte Leitfragen-Interview mit Schülern und Lehrern sowie ein halboffener Fragebogen, der unter allen Schülern der Neuen Sekundarstufe verteilt und freiwillig beantwortet wurde.

Da der zu untersuchende Kontext nach einer flexiblen Beobachtung sowie einer Multi-Methodologie, die es erlaubt diese kontextuelle Wirklichkeit in seiner ganzen Komplexität zu rekonstruieren, verlangt, werden die Daten anhand verschiedener Methoden analysiert. Auf der Makroebene mittels der *Grounded Theory* (Straus & Corbin) und der *Crystallization* nach Ellingson (2009) und auf der Mikroebene mittels der Diskursanalyse auf der soziokulturellen Grundlage (Mercer & Hodgkinson 2008; Mercer, 2011) analysiert.

Die *Crystallization* stellt eine holistische Sichtweise bereit, welche in einem Kontext wie diesem unabdingbar ist. Denn Wirklichkeit kann nicht objektiv beschrieben werden, weil die Sicht auf die Wirklichkeit von der jeweiligen Perspektive abhängig ist. Das heißt, je nach Perspektive verändert sich die Sicht auf die Wirklichkeit und mittels der *Crystallization* ist eine holistische Sichtweise, das heißt aus verschiedenen Perspektiven möglich. Das heißt ebenfalls, dass sie im Gegensatz zur Triangulation nicht nach der definitiven Wahrheit sucht und multiple Analyseformen miteinander kombiniert.

Mittels der Diskursanalyse auf der soziokulturellen Grundlage u.a. nach Mercer & Hodgkins werden die Daten analysiert. Denn ausgehend Mercer's Theorie ist Diskurs nicht nur eine kognitive, sondern auch eine soziale Aktivität.

> *"Thinking, learning and development cannot be understood without taking account of the intrinsically social and communicative nature of human life" (2004).*

Die Individuen interagieren nicht nur, sondern sie stellen eine Verbindung zwischen den kognitiven und sozialen Funktionen her. Der sprachliche Gebrauch, also Sprache, ist Teil des sozialen Lebens – eine Art Instrument -, um soziales Leben zu schaffen. Somit muss der Diskurs als ein Ganzeinheitliches betrachtet werden. Mittels der Diskursanalyse auf der soziokulturellen Grundalge ist es möglich sowohl den Diskurs an sich als auch die kognitiven Aktivtäten zu analysieren.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

Die Beobachtungen sowie die Audioaufnahmen der Klassen 6 und 8a wurden transkribiert und anschließend in Episoden geteilt. Denn es ist fast unmöglich das in sich vollständige Transkript nach den all hier zu untersuchenden Aspekten zu analysieren. Unter einer Episode wird hier in diesem Kontext die sprachliche Interaktion verstanden, die zwischen Schüler und Lehrer oder Schüler und Schüler zum selben Thema bzw. Inhalt stattfindet.

Jede Interaktion wurde beschrieben, interpretiert und einer Funktion zugwiesen, die daraufhin kategorisiert wurde.

3. Erste Forschungsergebnisse

Ausgehend von der Forschungsfrage von welchen Sprachen machen Schüler und Lehrer tatsächlich Gebrauch oder anders gesagt, welcher sprachliche Gebrauch wird während des Lern- und Lehrprozesses im immersiven CLIL-Unterricht sichtbar, werden nun die vorläufigen sprachlichen Äußerungen, die bis jetzt beobachtet und analysiert wurden, im Folgenden synthetisiert vorgestellt.

Dabei konnte festgestellt werden, dass, wenn der Lehrer offene Fragen auf Deutsch formuliert, die Schüler überwiegend auf Spanisch antworten[16]. Antworten sie dennoch auf Deutsch sind diese Antworten meist fehlerhaft, d.h. grammatikalisch nicht korrekt. Beginnen die Schüler ihre Frage auf Deutsch zu formulieren, *switchen* sie oftmals in die L1/L2, weil ihnen das benötigte Vokabular sowie Redemittel fehlen. Das heißt die Schüler *switchten* in ihre L1, wenn sie sich auf Deutsch nicht mehr ausdrücken können. Hierbei konnten Elemente des *private speech* (oder auch des internen Diskurses) in der L1 festgestellt werden, zum Beispiel, wenn sie einen Frage- oder einen Satzanfang mit *„Eh bueno...*" begannen (was sehr auffällig bei Vorträgen war).

Hinsichtlich der auf Deutsch grammatikalisch nicht korrekten Antworten konnte beobachtet werden, dass in den meisten Fällen der Lehrer die Schüler bzgl. der Fehler nicht korrigiert. Wahrscheinlich geht es ihm um die kommunikative Kompetenz, genauer gesagt das sich auf Deutsch Verständigen, als um die grammatikalische und morphosyntaktische Richtigkeit. Was die spanischen Antworten betrifft, konnte festgestellt werden, dass der Lehrer kaum auf diese reagiert. Das heißt, er wechselt in dem gegebenen Fall nicht in die L1/L2 der Schüler, sondern spricht im deutschen Modus weiter.

Je nach Inhalt der Fragen, Aufgabenstellung oder Arbeitsanweisung werden die Formulierungen des Lehrers auf Spanisch oder Katalanisch von den Schülern wiederholt, um sich zu vergewissern, ob sie den Inhalt verstanden haben. Die Schüler reflektieren über Inhalte ebenfalls in ihrer L1/L2, jedoch zum Zeitpunkt der Aufgabenverschriftlichung wechseln sie dennoch von ihrer L1/L2 ins Deutsche, was zum einen auf die Bequemlichkeit und zum andern auf die schnellere kognitivere Verarbeitung zurückzuführen ist. Diese Beobachtungen wurden mittels des Interviews hinterfragt und können

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

demzufolge erklärt werden. So kann zusammengefasst werden, dass das immer wieder Zurückgreifen auf die L1/L2 den Schülern Sicherheit gibt.

Weiter erklärten die Schüler im Interview, dass sie im Erdkundeunterricht die Gelegenheit haben kommunikativ aktiv zu werden. Das heißt sie können dort die deutsche Sprache anwenden, was sie als sehr positiv bewerten. Jedoch lernten sie keine Grammatik sowie auch ein *switchen* in die L1 manchmal ebenfalls nicht zu vermeiden sei, weil ihnen aus diesem Grund die Redemittel sowie sprachlichen Mittel fehlten.

Es konnte ebenfalls festgestellt werden, dass beide Lehrer, sowohl in Klasse 6a also auch in Klasse 8a, einen immersiven Kontext – Deutsch als Fremdsprache (Lernersprache) - ausüben. Dabei konnten jedoch Ausnahmen in Klasse 6 festgestellt werden. Unter anderem macht der Lehrer der 6a bei der Vermittlung wichtiger Inhalte Gebrauch vom Spanischen. Das heißt, bei inhaltlichen Vertiefungen oder Erklärungen, bei denen das Vokabular nicht bekannt ist, greift er auf die spanische Sprache zurück. Diese Beobachtung konnte in Klasse 8a nicht festgestellt werden.

4. Schlussfolgerungen und weitere Fragen

Anhand dieser ersten Synthese können erste Schlussfolgerungen gezogen werden:

Wenn man davon ausgeht, dass eine kommunikative Kompetenz sich nur dann entwickeln kann, wenn Sprache angewendet wird und dies nur durch tiefere Verarbeitung erzielt werden kann, dann heißt das, dass eine tiefere Verarbeitung nur dann statt finden kann, wenn sprachliches Wissen organisiert, strukturiert und analysiert, neues und altes sprachliches Wissen miteinander verbunden wird, was bis jetzt im erforschten CLIL(iG)/DF-Unterricht / Kontext nicht aktiv bzw. systematisch geschieht. In Verbindung dessen ergeben sich weitere Fragen:

Welchen Sinn hat es auf einen CLIL(IG)/DF-Unterricht zu drängen, wenn es Verständnisprobleme gibt?

Müsste sich nicht sowohl das Konzept CLIL(IG) als auch die Lehrerausbildung ändern?

Müsste nicht der Fokus auf einer Verzahnung der beiden Stränge *integrierte Sprachendidaktik* und *CLIL(IG)* liegen, um den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens bezüglich des Erwerbs einer zweiten und dritten Fremdsprache sowie einer plurilingualen und kommunikativen Kompetenz gerecht zu werden?

Diesen Fragen versuchen wir zurzeit in dem angedeuteten Forschungsprojekt DEMODICOP nachzugehen.

NOTE

1 Content and Language Integrated Learning / Bilingualer Sachfachunterricht

2 TIL = tratamiento integrado de lenguas ; integrierte und integrierende Sprachendidaktik

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

3 Content and Language Integrated Learning / Bilingualer Sachfachunterricht
4 TIL = tratamiento integrado de lenguas
5 DEMODICOP = Diseño y Experimentación de un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. REF: 6 EDU2012-38452.Das Projekt wird vom Ministerio de Economía y Competitividad der spanischen Regierung finanziert und hat eine Dauer von 3 Jahren. Projektleiterin: Prof. Dr. Olga Esteve (Universität Pompeu Fabra)
6 sowie das Forschungsprojekt DEMODICOP
7 Sei es der reine Fremdsprachenunterricht an sich oder der Fremdsprachenerwerb im immersiven CLIL(iG)Unterricht
8 Zugunsten der Lesbarkeit schließen alle verwendeten männlichen Formen (Schüler und Lehrer) die weiblichen Formen (Schülerin) mit ein.
9 CLIL(iG) Content and Language Integrated Learning (in German))
10 sogenannte a- bzw. NSS-Klassen
11 Im Kontext der Deutschen Schule wird von DFU (Deutschsprachiger Fachunterricht) oder auch CLIL(iG) (Content and Language Integrated Learning (in German)) gesprochen. Im weiteren Textverlauf wird von CLIL(iG) gesprochen.
12 Auch bekannt unter a-Klassen
13 DeutschalsFremdsprache = DaF
14 simultan vs. konsekutiv bilingual: simultaner Bilingualismus zeichnet sich dadurch, dass beide Sprachen, in dem Moment in dem in Kind sprechen, lernt gleichzeitig erworben werden (z. Bsp. wenn jeder Elternteil eine andere Sprache spricht). Unter einem konsekutiven Bilingualismus versteht man, eine frühe Zweisprachigkeit eines Kindes, das aus einer monolingualen Familie stammt jedoch in einem anderssprachigen Umfeld lebt.
15 L2 = Fremdsprache
16 Da die Analyse noch nicht abgeschlossen ist, kann die Häufigkeit der spanischen Antworten noch nicht angezeigt werden.

LITERATUR

Christ, H. (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik (S. 30-38). In: K.-R. Bausch, F. G. Königs, H.-J. Krumm, (Hrsg.) (2004).*Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
Candelier, M. (2008).Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. Les Cahiers de l'Acedle, volume 5: 65-90.

Castellotti, V. (2005). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues- principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 2, 2006: 319-331.

Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner U. (Hrsg.) (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

CLIL/EMILE. *The european dimension*. Actions, Trends and Foresight Potential. http://ec.europea.eu/languages/documents/doc491_en.pdf

Cots, J. M., Ibarraran A., Irun, M.; Lasagabaster, D., Llurda, E. & Sierra, J. M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: ICE/Horsori.

Cook, V. (2010). *Multicompetence*. http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm

Cummins, J, & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. London: Longman.

Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs (S.161-181). In: M. Long, & C. J. Doughty (Hrsg.).*The handbook of second Language teaching*. Oxford: Blackwell Publishing,.

DEMODICOP (Diseño y Experimentación de un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. REF: EDU2012-38452). Finanziert vom Ministerio de Economía y Competitividad und hat eine Dauer von 3 Jahren.

Ellingson, L. (2009). *Engaging Crystallization in Qualitative Research. An Introduction*. California: Sage Publications.

Esteve, O. (2010). Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles? *Perspectiva Escolar*, 337: 31-40.

Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft. *Europäische Erziehung* 41.Jg. Nr.1.
Europäische Kommission (1995). *Weißbuch Lehren und Lernen –Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg*: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.

Gass, S.M.& Selinker, L.(2008). Second language acquisition. An Introduction course. Oxford: Taylor & Francis.

Guasch, O. (Hrsg.) (2010). *El Tractament Integrat de Llengües*. Barcelona: Graó.

Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (Hrsg.) (2005).*Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.

Marsh, David (2002), CLILE/EMILE – The European Dimension. Finland: University of Jyväskylä.

Meißner, F.-J. (1999). Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Grenzgänge 6, H. 12, 1999, 62-80.

Meißner, F.-J. (2005). Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Mercer, N. & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring Talk in School: inspired by the work of Douglas Barnes.* London: Sage

Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. In British Journal of Educational Psychology (2010), 80, 1-4.

VACÍO, SERENIDAD E ILUMINACIÓN: ALGUNAS INFLUENCIAS DEL BUDISMO Y TAOÍSMO EN LA FORMACIÓN DE LA LENGUA CHINA

Chen Zhi
Instituto Confucio de Madrid
liria.chenzhi@gmail.com

RESUMEN
El presente trabajo intenta enlazar la lengua con su usuario, el ser humano. Desde la perspectiva lingüística, lo que nos interesa sobre todo es precisar la relación entre formas lingüísticas y hechos culturales. En otras palabras, tratamos de detectar qué factores extralingüísticos (en este caso, los pensamientos budistas y taoístas) marcan el empleo de determinadas formas lingüísticas de la lengua china.
La cultura china es una cultura de la mentalidad holística en que el concepto de lo vacío y lo implícito es fundamental. Tanto el budismo como el Taoísmo tienen estos tres elementos como la búsqueda de la meta final: vacío, serenidad e iluminación. La lengua china es el ejemplo acabado de lo vacío, lo impreciso y lo implícito. En el trabajo, intentamos explicar estos fenómenos lingüísticos a través de sus raíces en los pensamientos budistas y taoístas.

Palabras clave: lengua china, raíces filosóficas, holismo, taoísmo, budismo

ABSTRACT
This paper attempts to link the language with its user: the human being. From a linguistic perspective, the thing which particularly interests us is to clarify the relationship between linguistic forms and cultural facts. In other words, we try to detect which extra linguistic factors (in this case, the Buddhist and Taoist thoughts) make use of certain linguistic forms of the Chinese language.
Chinese culture is a culture of holistic thinking that the concept of emptiness and implicit is essential. Both Buddhism and Taoism have these three elements as the search for the ultimate goal: vacuum, serenity and enlightenment. The Chinese language is the perfect example of the empty, the vague and implicit. At work, we try to explain these linguistic phenomena through its roots in Buddhist and Taoist thoughts.

Keywords: chinese, philosophical roots, holism, Taoism, Buddhism

INTRODUCCIÓN

La Lingüística ha sufrido más de "cien años de soledad". Durante todo el siglo XX, desde Saussure hasta Chomsky, el análisis formal, abstracto y matematizado de la lengua ocupa la tendencia principal de la investigación

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

lingüística. Es verdad que este tipo de estudio hace culminar a la Lingüística como una ciencia natural e independiente. Pero a la vez, la separa de sus raíces: el hombre y la sociedad.

El filósofo alemán E. Cassirer en su célebre obra *An Essay on Man*, declaró que el ser humano es un animal de símbolo y cultura[1]. Claro es que entre todos los símbolos creados por el hombre, el más importante, sin duda alguna, es la lengua. Utilizamos la lengua para comunicarnos en la vida cotidiana, para registrar y transmitir la cultura, también para explorar y conocer el mundo. La lengua es el mejor recurso para condicionar la identidad de un pueblo. Tal y como dice Coseriu, la lengua es un saber originado por el ser humano y no existe fuera de él ni en independencia suya.

En el presente trabajo, precisamente vamos a enlazar la lengua con su usuario, el ser humano. Desde la perspectiva lingüística, lo que nos interesa sobre todo es precisar la relación entre formas lingüísticas y hechos culturales. En otras palabras, tratamos de detectar qué factores extralingüísticos marcan el empleo de determinadas formas lingüísticas, ya que cualquier lengua natural puede ser considerada como una solución particular a un problema extremadamente complejo. Sólo bajo la premisa de entender *por qué* se estructura una lengua de tal manera, uno puede saber *cómo* es esta lengua.

Para nosotros, la escritura de estos pasajes será una aventura y una exploración a un mundo complejo y recóndito. En China, este tipo de estudio se ha iniciado en los años 80 del siglo pasado con la fundación de la ciencia denominada Lingüística Cultural, que está en íntima relación con el carácter intrínseco de la lengua, que dispone de aspectos físicos, biológicos, psicológicos y sociales. Hablando de lo psicológico y lo social, se hace indispensable el de construir un puente entre la Lingüística y las ciencias humanas. Ya en las antiguas épocas greco-romanas, los filósofos entraron en prolongadas polémicas sobre la relación entre nombre y asunto, lo mismo ocurrió con los filósofos de pre-Qin de China. Las Cien Escuelas de Pensamientos también llevaron a cabo discusiones sobre la relación entre "名" (nombre) y "实" (hecho). Cabe indicar que este tipo de disputas trata de verdaderas cuestiones lingüísticas, y más aún, de cuestiones filosóficas. La interdependencia entre la Lingüística y la Filosofía, así como la Religión nunca ha cesado, ni cesará, definiendo así el carácter multifacético de la Lingüística (cf. figura 1). Esta figura proviene de *El lenguaje como semiótica social* (Halliday, M.A.K, 1982: 21), con ésta, Halliday quería proponer la idea de que la Lingüística nunca ha vivido sola, siempre existen perspectivas sobre la lengua que nos llevan más allá de una consideración única de la lengua como sistema y al hacerlo, inciden en otras disciplinas. Tal y como afirmó él: todo estudio de la lengua implica cierta atención a otras disciplinas; no se puede fijar una frontera en torno al tema y aislarlo de los demás (1982:20).

En China, este lazo entre la Lingüística y otras perspectivas lo lanzaron unos pioneros occidentales: M · Granet y H · Maspero de Francia, B · Laufer de EE.UU, entre otros. Ellos han dejado bastantes obras sobre la interrelación entre la evolución del sistema de nomenclatura en el Oriente y las culturas

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

asiáticas. 30 años después, sucesivamente hubo lingüistas chinos que comenzaron a realizar investigaciones de esta índole, en lo que destaca la antología de Pan Maoding (潘懋鼎, 1947): *La etimología del idioma chino y su cultura*. En 1950, la obra de Luo Changpei (罗常培) *La lengua y la cultura* publicada por la Editorial de la Universidad de Beijing simbolizó la fundación embrionaria de la Lingüística Cultural en China. De acuerdo con su propio comentario sobre este libro, él ha "pavimentado el firme de un nuevo camino para la lingüística china." Tristemente dicho, esta nueva tendencia académica ha sido muy bella pero solitaria durante un transcurso de casi cuarenta años. La implantación formal de la Lingüística Cultural en China no se realizó hasta en 1985 con un artículo de You Rujie (游汝杰), *Los dialectos y la cultura china*. Después de él, una hilera de intelectuales empezaron a reflexionar sobre el análisis formal introducido por *Ma Shi Wen Tong*, tachándole de "copiar" el modelo de investigación de lenguas occidentales. Muchos se dieron cuenta de su notable defecto y juraron la bandera de la Lingüística Cultural. Hasta ese momento, el estudio del idioma chino ha vuelto a su *nóumeno*, matriz que lo ha engendrado.

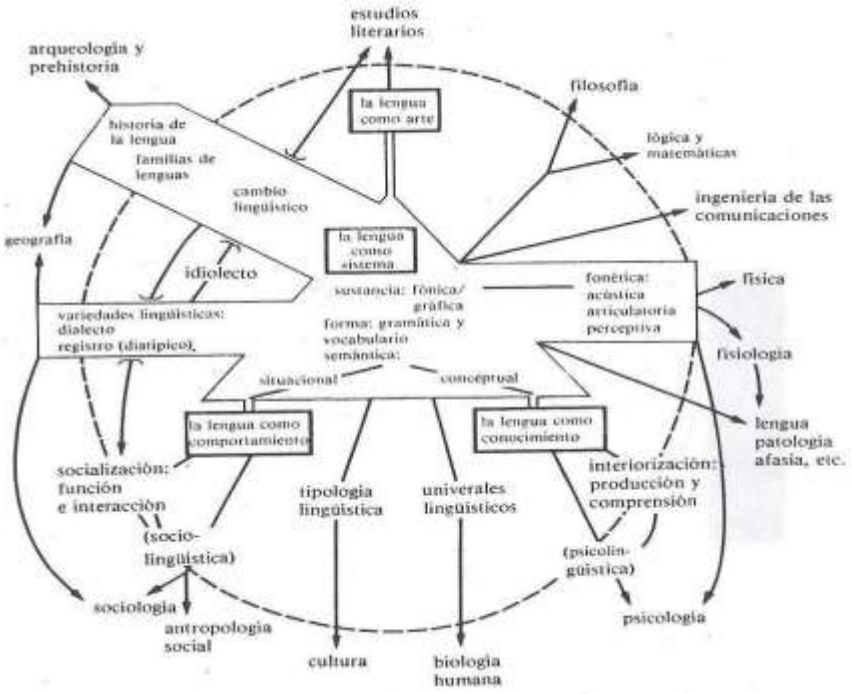


Figura 1: Característica multifacética de la Lingüística (Halliday, 1982: 21)

1. Peculiaridades de la lengua china

Laureano Ramírez Bellerín ha mencionado en su obra *Manual de traducción Chino/Castelleano* tres dificultades del chino: i) carece de las marcas continuas; ii) la ambivalencia de las categorías, derivada de la multifuncionalidad del idioma antiguo y iii) la propia naturaleza polisémica del

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

signo escrito[2].
En este trabajo, intentaremos analizar la formación de estos rasgos por dos caminos: el Taoísmo y el Budismo, ambas religiones de notable prevalencia en China.

Cabe señalar que la filosofía taoísta y la religión taoísta son distintas, en el sentido de que tratan de maneras diferentes de popularizar y desarrollar unas prácticas primitivas basadas en la interpretación naturalista de la vida y del papel del hombre en la Naturaleza. La religiosidad del taoísmo se originó en el sincretismo que la llegada del budismo a tierras chinas potenció. Hasta entonces, sus manifestaciones, se circunscribían a manifestaciones religiosas populares, primitivas y chamánicas. Por su parte, la filosofía del *Dào* es la evolución de esas propias creencias y rituales tamizados por el conocimiento e intelectualidad de varios sabios taoístas del periodo primitivo, de los cuales, indudablemente, Laozi y Zhuangzi fueron los pilares. Con todo eso, no sería muy erróneo afirmar que la filosofía del *Dào* abarca un abanico más amplio, diverso y complejo que la religión taoísta.

Asímismo, pretenderemos analizar el por qué del orden fijo del idioma chino, que constituye una gran diferencia con la lengua española, por medio de la aplicación de la teoría de los Cinco elementos. La influencia de la corriente budista *Chán* será un instrumento para explicar lo implícito del idioma chino.

2. Taoísmo

El llamado "Taoísmo" en efecto debería nombrase como "Daoísmo" ya que proviene de la palabra "*Dào*" en chino, que, entre otras muchas cosas, significa "vía" o "camino". Pero como el sistema anglosajón de transcripción Wade-Giles tiene bastante influencia y peso en la sinología occidental, el término "Taoísmo" está convencionalmente más aceptado por la comunidad profesional. (Constituye una entrada en el DRAE, y el "daoísmo", sin embargo, no existe en este Diccionario.) En este trabajo, vamos a utilizar el término "Taoísmo". Mencionamos su origen para dejar el tema más claro.

Este término es polisémico, fenómeno idéntico a muchos otros conceptos culturales en China, como "*Qi*" o "仁" (*rén*). Tal como hemos dicho, su sentido más original quiere decir "vía" o "camino". Sin embargo, en muchos casos, se podría entender como "intuición / sensibilidad / espontaneidad / vida / virtud" entre otras miles de posibilidades.

2.1. Visión holística del idioma chino: *Wu Wei* y Paradoja

La lengua china se caracteriza por lo impreciso y lo vago. No existen los cambios morfológicos, ni marcas gramaticales. Las conjugaciones y las partes de oraciones son conceptos desconocidos en la lengua china. En este sentido, la lengua china se podría describir como algo "vacío". En este pasaje, intentaremos manifestar la relación entre esos aspectos característicos y las

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

creencias taoístas.

Una idea central del Taoísmo es la creencia y la práctica de 无为 (*wú wéi*). Literalmente esta palabra significa "no actuar". Según Laozi, *Wu Wei* se refiere a "no hacer nada y que nada quede sin hacer"[3]. La creencia básica del Taoísmo es sin duda el *Dào* y éste implica *Wu Wei*. Es decir, uno tiene que hacer las cosas de conformidad con *Dào*, no en contra de la naturaleza del cielo (天), tierra (地) y persona (人). La primera obra clásica de la religión taoísta, *Tian Guan Li Bao Yuan Tai Ping Jing* (*Clásico de la Gran Paz*)[4] plantea lo siguiente:

> 天地之性，万物各自有宜。当任其所长，所能为。所不能为者，而不可强也。**[**Según la naturaleza del cielo y tierra, los diez mil seres tienen sus propiedades. Hay que dejarles ser lo que son y hacer lo que pueden. Lo que no se pueden hacer, no deben obligar. **]**

De este modo, el *Wu Wei* no trata de "no actuar", sino de hacer las cosas respetando su naturaleza. Por ende, el estatus perfecto de una persona es recuperar el "estar" de un bebé, ello es, la no implicación en asunto alguno. "婴儿无为，故合道。" [5]**[**Los bebés respetan *Wu Wei*, así corresponden con el *Dào*.**]**

Ésta es una actitud hacia el todo, no sólo hacia las partes, porque la acción de "hacer" o "tener" algo es limitada. Sin embargo, "no hacer" o "no tener" algo es ilimitado. En la filosofía china, lo segundo es superior a lo primero. Esta doctrina que desarrolla la concepción de cada realidad como un todo distinto a la suma de sus partes ofrece la visión holística del idioma chino. Esta lengua nunca ha mostrado una preocupación por los elementos aislados. No existen categorías gramaticales, ni cambios morfológicos ni nexos. La lengua es un mundo en su conjunto, naturalmente vago e indefinido. La lengua china es como Laozi, nació ya viejo pero nunca dejó de ser "El niño viejo", siempre dispuesto a transformarse. Hasta hoy en día, un chino con educación básica aún puede leer una obra clásica, escrita hace mil años. En cambio, le costaría mucho trabajo a un español de la actualidad la lectura de una obra fuera de su época como *Don Quijote* por ejemplo, que apenas lleva unos cuatrocientos años.

El *Wu Wei* (no hacer nada) y *Wu Bu Wei* (nada queda sin hacer) de hecho constituyen una paradoja excesivamente profunda y amplia. En el Taoísmo, todo es relativo. "Bueno" y "malo", "duro" y "blando", "fuerte" y "débil" son sólo parejas de palabras que pueden llegar a significar lo mismo, dependiendo del punto de vista parcial desde el que se miran. Esto lleva a una línea de pensamiento circular y holística que difiere de la lógica lineal occidental, lo cual se refleja en el multifuncionalismo de las palabras en la lengua china. Éstas son "*Wu Wei*" (no se clasifican en partes de la oración) pero a la vez son "*Wu Bu Wei*" (en un contexto adecuado pueden ser cualquier parte.)

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

2.2. Orden fijo de las palabras: Cinco elementos

La teoría de Cinco elementos fue planteada por primera vez en el Taoísmo. En la cultura china, la llamamos 五行(*wǔ xíng*). Es un método de clasificar los fenómenos naturales y sus interrelaciones con la finalidad de interpretar la formación del Universo y los diez mil seres. Muchos estudiosos creen que una traducción más exacta sería "cinco fases" o "cinco movimientos". En nuestros ojos, el último parece ser más adecuado por no perder el carácter dinámico y transformativo que tiene la palabra "行". Esta teoría se aplica a campos tan dispares como la música, la MTC, la estrategia militar, las artes marciales o el famoso *Feng Shui*.

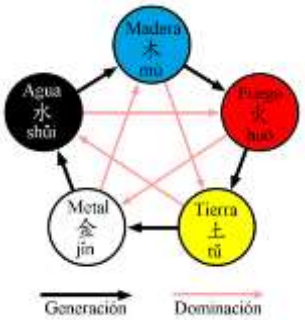


Figura 2: Cinco elementos

Los cinco elementos son: madera (木, *mù*), fuego (火, *huǒ*), tierra (土, *tǔ*), metal (金, *jīn*) y agua (水, *shǔi*). Según esta teoría, el mundo está equilibrado por los ciclos de generación (生, *shēng*) y de dominación (克, *kè*) entre ellos. La interrelación se describe como sigue:

Ciclo de generación (生)	**Ciclo de dominación (克)**
La madera nutre el fuego	La madera surca la tierra
El fuego forma tierra "dando lugar a cenizas"	La tierra sirve de contención para el agua
La tierra contiene la base del metal	El agua apaga el fuego
El metal atrae al agua	El fuego funde el metal
El agua hidrata la madera	El metal corta la madera

Tabla 1: Interrelación de los Cinco elementos

De acuerdo con eso, un taoísta debe dar mucha importancia en mantener a cada elemento en su posición idónea, en caso contrario, el equilibrio se rompería. De ahí se deduce el orden fijo de las palabras en la sintaxis china. Ángel López García propuso una vez que la rección, el orden relevante, la concordancia y la determinación contextual son las cuatro posibilidades universales de relación gramatical que se hallan presentes en

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

todos los idiomas[6]. Si aplicamos esto a la lengua china, el orden relevante y la determinación contextual son dos factores abrumadores a la hora de la composición sintáctica. El chino cuenta con una larga tradición de "动而成象"(*dòng ér chéng xiàng*: se mueve y produce imágenes), por lo que cuando un verbo se sitúa en la posición de sujeto u objeto, se convierte automáticamente en un sustantivo. Veamos los siguientes ejemplos:

Palabra	**Cuando es verbo**	**Cuando es sustantivo**
标志 biāo zhì ´simbolizar / símbolo´	标志着进步 biāo zhì zhe jìn bù ´simbolizar el avance´	进步的标志 jìn bù de biāo zhì ´símbolo del avance´
关系guān xì ´relacionar/relación´	关系你我guān xì nǐ wǒ ´relacionar tanto a tí como a mí´	你我的关系nǐ wǒ de guān xì ´relación entre tú y yo´
笑话xiào huà ´bromear/broma´	笑话别人xiào huà bié rén ´bromear a los demás´	别人的笑话 bié rén de xiào huà ´broma de los demás´

Tabla 2: Ejemplos de *Dong er cheng xiang*

A través de estos ejemplos, notamos que es difícil determinar una palabra en chino cuando está "sola". Aplicando el pensamiento de los Cinco elementos, las partes de la oración se "generan" por la posición en que se encuentra una palabra y las relaciones gramaticales se "dominan" por la vecindad. Es decir, la posición de sujeto u objeto genera los "sustantivos" y la posición de predicado genera los "verbos". Un elemento ubicado antes del verbo se "domina" como el sujeto, y si queda detrás, pues es un objeto. El ilustre verso de *Wang Anshi* (王安石), "春风又绿江南岸" (La brisa primaveral otra vez verdea la orilla del Sur del Río Yantze.) nos muestra el uso ingenioso de transformar un adjetivo "verde" en un verbo "verdear" sólo ubicándolo en la posición de predicado.

Los taoístas respetan la regla intrínseca de los Cinco elementos y se niegan a imponer órdenes subjetivos. Ellos siempre se encuentran en la búsqueda perpetua de la armonía con la naturaleza. Reflejado en la lengua, este pensamiento conduce a que las palabras en la lengua china no conllevan a priori un sitio predeterminado dentro de los enunciados puesto que no poseen categorías gramaticales previamente impuestas. Es por ello que el orden fijo de las palabras se hace tan relevante e imprescindible en la lengua china, puesto que este orden fijo, basado en los ciclos de dominio y generación, dota a las palabras de significado y función concretos.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

3. Budismo (Escuela de *Chán*)

El Budismo no es una religión autóctona de China. Nació en India en el Siglo VI-V a. C. Alrededor del Siglo I, se introdujo oficialmente a China, donde logró un gran desarrollo. Junto con el Taoísmo y el Confucianismo, irguieron el grandioso mundo cultural de China.

El Budismo es una religión no teísta, por lo que se entiende como una religión que no mantiene la existencia de dioses absolutos o creadores universales. En ocasiones, existen deidades que son vistas como recursos metafóricos utilizados para referirse a fenómenos naturales o estados de la mente. En este sentido, un Buda no es un Dios, ni un ser sobrenatural, ni un Mesías, ni un profeta. Un buda, de acuerdo con su origen de sánscrito "buddha", quiere decir "quien ha despertado". El budismo no afirma a un creador del Universo, sino que anima a sus practicantes a cuestionar, investigar, descubrir e interiorizar la Realidad Última. Tal como comentó Campbell (1990: 89), "People in Eastern cultures tend to think that the real mystery is in yourself [...] Finding the divine not only within you, but within all things [...]" **[**Gente en las culturas orientales tiende a pensar que el misterio real se halla en uno mismo...La divinidad no se encuentra sólo dentro de sí mismo, sino también dentro de todas las cosas.**]**

En fuerte contraste con eso, el mundo indoeuropeo sigue principalmente las tradiciones griegas y judío-cristianas. Ellos colocan a Dios en un lugar supremo, aparte de la realidad y el Dios, a su vez, se separa totalmente del Universo que Él mismo ha creado. Needham (1951) notó en su artículo *Human Laws and the Laws of Nature in China and the West* que gente en el Occidente ha concebido el Universo como algo inicialmente creado y externamente controlado por un poder divino.

De ahí, el pensamiento de los occidentales suele ser más dualista, materialista y formal. Mientras que los chinos piensan de manera más holística, dinámica y espiritual. Para ellos, la deidad existe en todo. La diferencia de los dos se muestra mediante la siguiente figura:

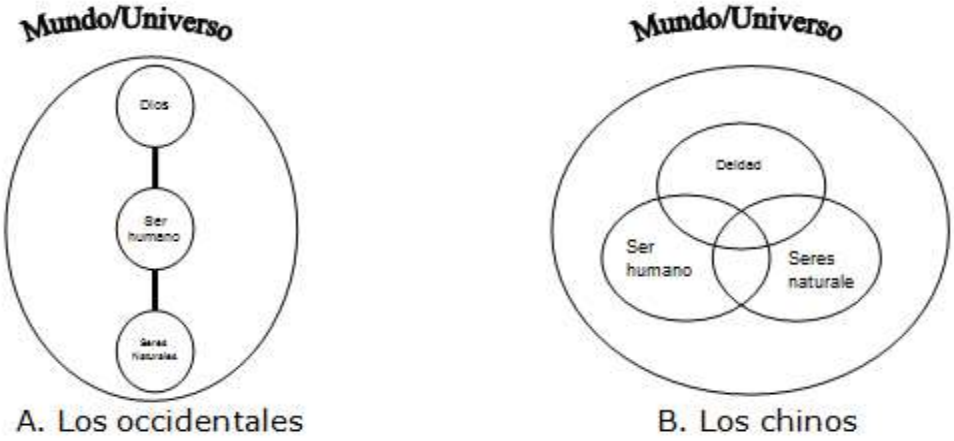


Figura 3: Comparación de la visión del Universo entre chinos y occidentales

En esta figura, el círculo más grande representa el Universo. En ello, podemos observar por un lado, una clasificación específica y jerárquica entre el Dios, el ser humano y los seres naturales. Por otro, los chinos no conservan un derecho absoluto en nada. Todo es relativo y cambia. Hasta aquí, hemos podido comprobar desde un enfoque más el holismo que caracteriza tanto al idioma chino.

En lo que se refiere al 禅*Chán*, la corriente budista desarrollada en China y posteriormente en Japón, se trata de una tradición del budismo Mahāyāna, cuya práctica se inicia en China bajo el nombre de禅 (*Chán*), lo cual es una transcripción del término sánscrito dhyāna, traducido normalmente como "meditación". Las formas tempranas del *Chán* surgen en el siglo VI a partir de la influencia de diversos sūtras o textos sagrados del budismo mahāyāna. El desarrollo del *Chán* parte pues de una noción doctrinal en los sūtras en donde se afirma la preeminencia del cultivo de dhyāna como la vía preferente para conseguir el nirvana. En este contexto, el budismo primigenio observaba una progresión en distintos estados de la meditación que suceden en un cultivo gradual del practicante, No obstante, el *Chán*, a su vez, afirmará la existencia de un acceso directo y espontáneo al último y superior de todos ellos — aquél que precede inmediatamente a la experiencia del nirvana — sin necesidad de experimentar los anteriores, mediante vías de acceso espontáneas y que son ajenas a la intelectualización de lo aprendido o a una noción de crecimiento gradual en el perfeccionamiento espiritual. Así, el *Chán* es por antonomasia la tradición budista de la intuición y la espontaneidad. En sentido estricto, el *Chán* no se puede verbalizar. Los grandes maestros de *Chán* siempre utilizan actos o frases muy cortas e implícitas para inspirar a los discípulos, quienes supuestamente han de valerse de su sabiduría innata para "entender" (参禅: *cān chán*).

Quizás bajo esta influencia, el chino es bastante implícito, no sólo en la manera de hablar, sino en la definición de algunas palabras. Muchos conceptos culturales de China carecen de una definición específica y precisa. Por ejemplo, en *las Analectas*, se ha mencionado 105 veces el término "仁", pero es bastante complicado encontrar una equivalencia de esta palabra en español. ¿Es "benevolencia"? ¿"bondad"? ¿"humanidad"? ¿"sensibilidad"? Parece que incluso los mismos estudiosos chinos siguen aún en controversia sobre este tema. Lo mismo ocurre con otras palabras: 心(corazón), 天(cielo), 道(Dào), 义(rectitud) etc.

Sería erróneo decir que la visión budista es la causa definitiva del holismo del chino. Pero a través de la exploración de este trabajo, se ve claramente que el holismo es el rasgo sustancial del chino, resultado de una actuación conjunta de 释, 道, 儒, donde el mismo holismo como visión del mundo está perfectamente representado.

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181

CONCLUSIÓN

El chino es una lengua fascinante. Sin embargo, su aprendizaje es un camino lleno de sorpresas, extrañezas y dificultades. Preguntas que causan muchos dolores de cabeza a los aprendices suelen ser: ¿Por qué la distinción de partes de oración no es aplicable a la lengua china? ¿Por qué sintácticamente el chino es tan rígido? ¿Por qué el mismo carácter significa cosas tan distintas en diferentes contextos? ¿Por qué los conceptos culturales de China son bastante ambiguos en su mayoría? En el presente trabajo, hemos intentado dar respuesta a estas preguntas a través de un estudio filosófico de las antiguas corrientes de pensamiento de China. La mentalidad holística de los chinos que suelen considerar el Universo como un todo entero deja huellas en la formación de la lengua china, conduciéndole hacia el multifuncionalismo y la polisemia. Los pensamientos taoístas también han ejercido importante papel en la formación sintáctica de la lengua china. El silencio y la búsqueda intensa de la introspección hacen que la lengua china es asindética. Y el entendimiento tácito del budismo *Chan* llega a ser el juego supremo entre el círculo de los intelectuales.

Este trabajo es un pequeño intento de explicar el por qué de la lengua china. Espero que sea útil para la enseñanza/aprendizaje de este idioma.

NOTAS

1 Cita referida en Tan Dazheng, Características culturales del chino y la lengua común del país, P. 4
2 P. 139-140
3 "无为而无不为", Laozi, Capítulo 48.
4 《天官歷包元太平經》, obra de finales del período de la dinastía Han (206 a.n.e.- 220 d.n.e.) de contenido diverso combinando los ideales clásicos del orden natural del hombre, el Cielo y la Tierra; los Cinco Elementos, el Yin-Yang y el sistema numeral cíclico chino de combinaciones de 60 en dos ciclos básicos llamados "Los diez troncos celestiales" y "Las doce ramas terrestres".
5 Laozi Xiang Er Zhu (《老子想尔注》)
6 Tres dominios cognitivos y un solo sistema de leyes, artículo publicado en Revista Argentina de Lingüística, Vol. 16: 279-292, 2000

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSERIU, E. (2000). *Lecciones de Lingüística general*. Madrid: Gredos.

ESTEVA, S. R. (2006). *La lingüística no tiene quien le escriba o 10 años de*

soledad Condiciones para la investigación en lingüística china en España: historia reciente y perspectivas, en el *Foro Español de Investigación sobre Asia Pacífico*. Granada: Universidad de Granada

HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

XU, Zenghui y ZHOU, Minkang. (1997). *Gramática china*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

（春秋）李耳，(2003)，《老子》，北京：中国文史出版社

（清）吴楚材、吴调侯 编选，（2003），《古文观止》，北京：中国文史出版社

（战国）庄子，（1999），《南华真经》，北京：中国文史出版社

《周易》，上海，上海古籍出版社，1987，75pp

冯友兰，（1985），《中国哲学简史》，北京：北京大学出版社

季羡林，（1991），《神州文化集成丛书序》，北京：新华出版社

罗常培，（1950），《语言与文化》，北京：北京大学出版社

潘懋鼎，（1947），《中国语源及其文化》，致知书店，

申小龙，（2008），《汉语与中国文化》，上海：复旦大学出版社

谈大正 主编，（2000），《汉语的文化特征与国家通用语言文字》，北京：中国法制出版社

NEBRIJA PROCEDIA ISSN 2386-2181